

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

**“PRÁCTICA DE FORMADORES PARA EL LOGRO DE LA
PROFESIONALIDAD DOCENTE A NIVEL LICENCIATURA EN
EDUCACIÓN PRIMARIA 2007: UNIDAD UPN 19A MONTERREY”**

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

**PRESENTA:
Perla Aurora Treviño Tamez**

**DIRECTOR DE TESIS:
Dr. Luis Manuel Aguayo Rendón**

San Luis Potosí, S.L.P.

Marzo 2018

Doctorado Regional en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores

Estados que integran la Región:

Coahuila

Nuevo León

Tamaulipas

San Luis Potosí

Zacatecas

DICTAMEN DE TRABAJO DE TESIS

San Luis Potosí, S.L.P., 18 de mayo de 2018.

**C. MTRA.
PERLA AURORA TREVIÑO TAMEZ
PRESENTE. -**

En mi calidad de Coordinador Regional del programa de Doctorado Capítulo Noreste, de la Universidad Pedagógica Nacional, y después de haber sido analizado el **TRABAJO DE TESIS** titulado: *"Práctica de formadores para el logro de la profesionalidad docente a nivel licenciatura en educación primaria 2007: Unidad 19A Monterrey"* encuentro que reúne los requisitos a que obligan los reglamentos en vigor para ser presentado ante el H. Jurado del examen para la obtención de Grado, por lo que deberá entregar los 12 ejemplares requeridos como parte de su expediente institucional.

ATENTAMENTE

Vo. Bo.



LUIS MANUEL AGUAYO RENDÓN
Coordinador Regional del Doctorado




JOSE JAVIER MARTINEZ RAMOS
Director de la Unidad

Dedicatoria

El presente documento producto de mi esfuerzo lo dedico a Dios que me permite la vida y con ello honrar la memoria de mis padres que en gloria estén y a mis hermanas por su comprensión y compañía:

Ma. Guadalupe, Gloria Violeta e Hilda Leticia

A mis sobrinas: Alicia Elena, Aurora Magdalena y Perla Brenda que mucho me han auxiliado en momentos difíciles de mi vida.

Al Director de la Unidad UPN 19A Monterrey Profr. Flavio Vidales Jiménez por la comprensión y atenciones de que he sido objeto, ante situaciones de salud complicadas que estoy viviendo.

A los asesores (formadores) y a los profesores-alumnos de la Unidad UPN 19A Monterrey, que tuvieron a bien compartirme sus experiencias y expectativas mismas que, a través de esta investigación me permitieron encontrar algunas nociones del conocimiento que me apasiona Práctica docente a nivel Superior.

A mi amiga y compañera de estudios, ahora Doctora Adriana Domínguez Saldívar, quien, con su profesionalismo, dedicación y apoyo infinito, hizo posible que llegara al final de este proceso de aprendizaje.

Agradecimientos

Al personal directivo Dra. Bertha Alicia Garza Ruiz en el año 2016 y docente de la Unidad UPN19 B Guadalupe Nuevo León por aceptarme como estudiante del Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en la Formación de Profesores y permitirme disfrutar de los conocimientos y experiencias de sus reconocidos catedráticos.

A los Doctores: Luis Manuel Aguayo Rendón, Tutor y Petra E. González Rivera, Co-tutora

Mi admiración, reconocimiento y respeto a su profesionalismo y dedicación, les agradezco las orientaciones, que a bien tuvieron hacer al presente documento, resultado de mi mayor anhelo.

Infinitas gracias a los Doctores: Luis Iván Sánchez Rodríguez, Oscar Eligio Villanueva Gutiérrez, Elizabeth Alvarado Martínez, Jaime Calderón López-Velarde, Yolanda López Contreras, Julieta Tamayo Garza, Blanca Nelly Andrade Zamora.

Resumen

El propósito de la educación es la formación del estudiante, mediante funciones y prácticas que permiten integrarse a contextos socioculturales cambiantes de la sociedad y desempeñar actividades diversas. Las instituciones educativas de nivel superior que pretenden mejorar la profesionalidad docente, precisan de participaciones de los implicados en el proceso formativo y generar soluciones a problemas como deserción, bajo nivel de aprovechamiento académico y eficiencia terminal, al investigar su realidad. El documento "Práctica de formadores para el logro de la profesionalidad docente a nivel Licenciatura en Educación Primaria 2007, en la Unidad UPN 19A Monterrey, modalidad Abierta", describe los resultados investigativos, a partir del servicio que oferta la institución y su posible implicación en las problemáticas mencionadas; su objetivo fue conocer la práctica docente de los asesores (formadores) para lograr la profesionalidad docente que permita al egresado desempeñarse de acuerdo a lema "Educar para transformar"; se encontraron factores: autodidactismo insuficiente, manejo de tecnología deficiente, evaluación no estandarizada, significativos en la problemática. El formador debe ser un profesional capacitado y acreditado, con conocimientos teóricos-prácticos donde articule prácticas de enseñanza y aprendizaje en la práctica docente y considere que el proceso de aprendizaje precisa de reflexión y toma de conciencia al integrar nuevos conocimientos, habilidades, valores, que permita una formación con autonomía al desempeñar sus funciones. Se utilizó un diseño de investigación cualitativa con enfoque de Teoría fundamentada; los datos se obtuvieron de entrevistas abierta, semiestructurada, estructurada; análisis de documentos y materiales. Las muestras utilizadas fueron 23 profesores-alumnos y 14 asesores de la Licenciatura en Educación Primaria, Plan 2007.

Palabras clave: práctica de formadores, profesionalidad docente, formación, licenciatura en educación primaria, plan 2007.

Índice General

Dedicatoria	iv
Agradecimientos	v
Resumen	vi
Índice General.....	vii
Índice de Figuras.....	x
Índice de Tablas	xi
Introducción.....	1
Capítulo 1: Planteamiento del problema	4
1.1 Antecedentes	4
1.2 Definición del problema	20
1.3 Justificación.....	24
1.4 Objetivos	27
1.4.1 Objetivo general.....	27
1.4.2 Objetivos específicos	28
1.5 Preguntas de investigación.....	28
1.5.1 Preguntas secundarias	28
1.5.2 Conjetura/supuesto.....	28
1.6 Limitaciones del estudio	29
Capítulo 2: Análisis de fundamentos	30

2.1 Revisión de la literatura	30
2.1.1 Aproximaciones conceptuales: Formación, Educación y Cultura.	30
2.1.2 Sistemas educativos.	32
2.1.3 Teorías relacionadas con la adquisición de conocimiento.....	34
2.1.4 Aportaciones de investigadores sobre prácticas de formación profesional.	36
2.2 Fundamentación teórica	48
2.2.1 La formación	48
2.2.2 Los modelos de formación.	53
2.2.3 Conocimientos, competencias y elementos implicados en la formación del profesor.	60
2.2.4 Las prácticas docentes, pedagógicas y de formación.....	70
2.2.5 Variantes de prácticas formadoras.	75
Capítulo 3: Método	99
3.1 Tipo de enfoque.....	99
3.2 Aproximación del método.....	106
3.3 Justificación del método	111
3.4 Contexto, escenario, población y muestra	112
3.5 Instrumentos para la recolección de datos	115
Capítulo 4: Resultados	119
4.1 Análisis de datos.....	121

4.1.1 Análisis del Plan de Estudio de la Licenciatura en Educación Primaria 2007 de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).	121
4.1.2 Investigación sobre Prácticas docentes de asesores (formadores).	142
Capítulo 5: Conclusiones	216
Referencias	224
Anexo 1. Entrevista estructurada para profesores-alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria Plan 2007, modalidad Abierta	240
Anexo 2. Entrevista semiestructurada aplicada a Asesores de la Licenciatura en Educación Primaria Plan 2007, modalidad Abierta	2422
Anexo 3. Entrevista no estructurada o abierta aplicada a asesores de la Licenciatura en Educación Primaria Plan 2007, modalidad Abierta.	2444
Anexo 4. Tarea de profesor-alumno enviada por la plataforma. “Proyecto: Estrategias para mejorar la comprensión matemática en alumnos de 4to grado de la Escuela Primaria Alfredo Buenfil”	2466

Índice de Figuras

3.1 Modelos de proceso y teoría. Modelo de Glaser y Strauss.....	105
4.1 Visión panorámica de los instrumentos rectores de la práctica profesional en el proceso enseñanza-aprendizaje.....	215

Índice de Tablas

1.1 Mapa curricular de la Licenciatura en Educación Preescolar Plan 2007.....	10
1.2 Mapa curricular de la Licenciatura en Educación Primaria Plan 2007.....	11
1.3 Contratación laboral y preparación académica.....	15
3.1 Aproximaciones metodológicas (Presuposiciones).....	110
3.2 Concentración de actividades investigativas realizadas para la recolección de datos con instrumentos.....	117
3.3 Concentración de actividades investigativas realizadas para la recolección de datos a través de Análisis de documentos.....	118
4.1 Ubicación de las asignaturas elegidas dentro de la estructura del Plan de Estudio.....	122
4.2 Estructura metodológica del contenido de las asignaturas.....	126
4.3 Categorías identificadas en la estructura metodológica de asignaturas seleccionadas correspondientes al Plan de Estudio de la Licenciatura en Educación Primaria 2007.....	140
4.4 Procedimientos que siguen los profesores-alumnos para realizar actividades de aprendizaje propuestas por el asesor (formador).....	150
4.5 Asignaturas del Plan de Estudio 2007.....	159
4.6 Relaciones entre contenidos de asignaturas, formas de lograr el propósito y actividades de aprendizaje que favorecen la formación profesional.....	165

4.7 Concentrado de asignaturas del Plan 2007 a las que corresponden tareas elaboradas por profesores-alumnos, enviadas a la plataforma para su revisión.....	169
4.8 Indicaciones de asesores a profesores-alumnos para realizar actividades de aprendizaje.....	173
4.9 Motivos que propician reflexión sobre acción docente en textos escritos, tareas de profesor-alumno.....	185
4.10 Propuestas de acciones que implican la incorporación y vinculación de conocimientos.....	197

Introducción

La función del profesional de la educación es mejorar el desarrollo humano individual o grupal, a través de lograr la participación de los implicados en el proceso de formación, en relación a las interacciones que va teniendo el ser humano con su entorno, ofreciendo condiciones adecuadas y oportunas que generen verdaderas soluciones a dificultades cotidianas, que como experiencias los fortalecen y propician el ser autosuficientes y forjadores de su propio destino.

Un programa de aprendizaje, propicia la culminación de cierta cantidad de etapas de desarrollo cognitivo fijadas de manera racional que forma parte de los medios y condiciones de la formación, pero no es la formación, dado que formarse, según Ferry (1997) consiste en encontrar y adquirir una 'cierta forma' para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma y la dinámica de formación es un desarrollo de la persona que va a estar orientado según los objetivos que busca cumplir con ciertas tareas y ejercer un oficio o una profesión.

El conocimiento de los resultados de participaciones propician el conocimiento y percepción de la existencia propia y la de su entorno, así como la posibilidad de transformar con creatividad y responsabilidad "lo que se sabe hacer" a partir de nuevas formas de percibir la realidad al tomar en cuenta la apreciación que tienen otros (trabajo colaborativo).

El presente documento se ha conformado por cinco capítulos sobre la Práctica docente de asesores (formadores) de la Unidad UPN 19A en un Programa de Licenciatura en Educación Primaria Plan 2007, modalidad Abierta, cuyos contenidos informativos forman parte de la siguiente descripción generalizada:

En el Capítulo 1. Planteamiento del problema, donde se presentan: Antecedentes en los que se reflexiona sobre las percepciones de la realidad ante la problemática analizada; la Definición del problema a investigar tomando como parte esencial el servicio prestado en las prácticas docente de los formadores; su Justificación ante la trascendencia del desempeño docente; los Objetivos que señalan las características de las prácticas docentes y sus implicaciones en la formación; las Preguntas de investigación que conllevan a indagar en las informaciones lo concerniente a los objetivos y las Limitaciones que obstaculizaron de alguna forma, el proceso de investigación.

El Capítulo 2. Análisis de fundamentos muestra la Revisión de la literatura sobre conceptos: formación, educación, cultura; sistemas educativos, teorías relacionadas con la adquisición de conocimientos; aportaciones de investigadores sobre prácticas de formación profesional y la Fundamentación teórica: modelos de formación; conocimientos, competencias y elementos implicados en la formación del profesor; las prácticas docentes, pedagógicas y de formación; variantes de prácticas formadoras, entre otros.

El Capítulo 3. Método, incluye Método de investigación utilizado en el que se señala la Teoría fundamentada y su procedimiento; en un tipo de enfoque que parte de las informaciones de los participantes en las prácticas docentes; la aproximación del método como un acercamiento de la teoría investigativa con la realidad bajo estudio; la justificación de su aplicación en la participación directa con las informaciones de los implicados; el contexto y el escenario en el que se desarrolla la investigación; población y muestras de participantes en el estudio: profesores-alumnos y asesores o formadores, así como los instrumentos para la recolección de datos: entrevistas y análisis de documentos.

El Capítulo 4. Resultados, comprende el Análisis de datos sobre Plan de Estudio de la Licenciatura en Educación Primaria, Plan 2007 de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN); Investigación sobre prácticas docentes de asesores (formadores) de la Unidad UPN 19A Monterrey: contexto de práctica docente, proceso enseñanza y aprendizaje, actividades que propician desarrollar capacidades de reflexión y argumentación, vinculación entre contenidos, problemas o dificultades identificados en prácticas docentes, evaluaciones y resultados, apreciaciones de participantes en prácticas docentes sobre su formación profesional.

El Capítulo 5. Conclusiones, integra los resultados del proceso investigativo de forma resumida así como, exposiciones de lo considerado más relevante del presente estudio y se proponen algunas líneas de investigación relacionadas con la temática abordada como posible seguimiento.

Se muestra al final del presente documento las Referencias bibliográficas cuyos conocimientos dan cuenta de avances científico-teóricos relacionados con la temática de investigación que propiciaron el surgimiento de interrogantes a la situación problemática que interesó solucionar. Los Anexos forman parte de las evidencias de la realización del proceso investigativo.

Capítulo 1: Planteamiento del problema

1.1 Antecedentes

La formación docente y la profesionalidad de la docencia son temáticas relacionadas con los resultados de los desempeños de los participantes en las prácticas docentes, mismos que determinan la calidad de la educación, concepto cuyo significado según Edwards (1991) es "el valor que se le atribuye a un proceso o un producto educativo, y que ese valor compromete a un juicio, en tanto se está afirmando algo comparativamente respecto a otro" (p. 17), en este caso, en la comparación de procesos de formación y socialización de los individuos.

El propósito principal del proceso educativo es la formación del alumno a través de las funciones y prácticas de los profesores y estudiantes para lograr aprendizajes significativos que les permitan participar en actividades laborales, sociales y profesionales de contextos socioculturales complejos y cambiantes.

Los aprendizajes que con frecuencia logran los estudiantes es mediante la repetición, apropiándose de conocimientos aislados que permanecen en su memoria a corto plazo, mismos que si no se relacionan con los existentes en su estructura cognitiva, finalmente se olvidan; las aportaciones de especialistas en psicología educativa: Ausubel, Novak y Hanesian citados por Ballester (2002), explican que "la esencia del aprendizaje significativo reside en el hecho de que las ideas están relacionadas simbólicamente y de manera no arbitraria (no al pie de la letra) en lo que el alumnado ya sabe" (p.17).

Los aprendizajes significativos tienen la posibilidad de crear estructuras conceptuales organizadas y jerarquizadas propiciando la adquisición de nuevos conocimientos y su

disponibilidad al momento de necesitarlo; un factor fundamental en los procesos de aprendizaje es la interacción entre profesor y estudiante en torno a los objetos de conocimiento, donde es necesaria la interacción para comprender e implementar las operaciones pertinentes a la noción de aprender a aprender.

Considerando que el aprendizaje es un proceso, la conceptualización de aprender a aprender se relaciona con la capacidad para reconocer los propios procesos de aprendizaje a través de la reflexión y la toma de conciencia de los mismos, valorando la necesidad de integrar permanentemente nuevos conocimientos y habilidades cuya aplicación en un contexto determinado, lo hacen mejor y es así como las personas logran autonomía en el desempeño de funciones relacionadas con su oficio o profesión.

La disponibilidad de información y de conocimiento hace que las estrategias pedagógicas que utilizan los profesores se centren en "enseñar a aprender" y las de los estudiantes en "aprender a aprender" para lograr autonomía, flexibilidad y adaptación a los cambios que exigen las nuevas condiciones de la sociedad.

La formación inicial de los profesores constituye una instancia fundamental en la configuración de la identidad profesional docente, ya que sienta las bases para que el profesorado pueda ejercer el liderazgo pedagógico que actualmente demanda la complejidad de la tarea educativa.

Las instituciones formadoras y su cultura académica deben proporcionar condiciones adecuadas para mostrar a los futuros docentes los saberes, las actitudes y las habilidades propias del liderazgo pedagógico, según Ortiz (2005) son: aceptar a los estudiantes tal y como son, acercarse a los problemas y a la relación humana en términos del tiempo presente, tratar a

los estudiantes con la misma cortesía que se dispensa a los desconocidos, confiar en los estudiantes y vivir sin la constante aprobación y reconocimiento de los demás.

El concepto de *formación* desde el punto de vista psicopedagógico es un proceso que consiste en proporcionar conocimientos y en facilitar las condiciones de integración de estos conocimientos en la vida; según Gorodokín (s/f) implica una acción profunda ejercida sobre el sujeto, tendiente a un cambio de todo su ser, que se enfoca al mismo tiempo sobre el saber-hacer, el saber-actuar y el saber-pensar; ocupa una posición intermedia entre educación e instrucción.

El proceso de formación de un sujeto, se orienta mediante una lógica de reestructuración y no de acumulación, que toma en cuenta la transformación de las representaciones e identificaciones en diversos planos: cognoscitivo, afectivo y social, respecto a la relación del saber con la práctica.

El formador debe ser un profesional capacitado y acreditado para ejercer una actividad de formación; poseer conocimientos teóricos y prácticos, estar comprometido con su profesión, tener capacidad e iniciativa para aprender e innovar en su ámbito (Vaillant, Marcelo, 2001).

Un profesional, como es considerado el formador, debe ser miembro de grupos o asociaciones que asuman principios y valores en relación con los usuarios de la formación.

Para Achilli (2000), la formación docente puede comprenderse como un proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos/enseñantes; la práctica docente se concibe en un doble sentido: como práctica de enseñanza, propia de cualquier proceso formativo y como apropiación del oficio de docente, cómo iniciarse, perfeccionarse y/o actualizarse en la práctica de enseñar.

La docencia se caracteriza por la práctica de enseñar y la formación y el desempeño de los docentes, no son elementos aislados, que pueden abordarse de manera independiente, sino que están afectados por el funcionamiento de diversas instituciones, así como por las condiciones sociales, culturales y laborales en las que ejercen su labor profesional, de ahí la necesidad de apoyar la formación y el fortalecimiento de la profesión docente.

En México, la formación docente ha sido atendida, entre otras instancias, por: El Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM) creado en 1945 para ofrecer a los maestros que habían emprendido la tarea de capacitar a los campesinos, un medio para titularse a través de cursos por correspondencia en centros donde los maestros se certificaban (Torres Bodet, 1945), mismo que en 1971, se transforma en la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGMPM) que adquirió la responsabilidad del mejoramiento profesional y docente de los maestros de educación preescolar, primaria, media y superior y en 1978 cambia a Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGCMPM), en ese mismo año, siendo Presidente de la República el Lic. José López Portillo se crea por Decreto Presidencial la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) como institución de Educación Superior para formar profesionales de la educación y hacer investigación; en 1994 con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, cada entidad federativa se responsabiliza de la administración, planeación y ejecución de la tarea educativa (SEP, 2008).

La Universidad Pedagógica Nacional es una institución pública de educación superior, creada por decreto presidencial de López Portillo el 25 de agosto de 1978 con la finalidad de formar profesionales de la educación en licenciatura y posgrado para atender las necesidades del Sistema Educativo Nacional y de la sociedad mexicana en general.

En el Capítulo 1 del Diario Oficial de la Federación DOF (1978), en las Disposiciones Generales del "Decreto Que Crea la Universidad Pedagógica Nacional" se mencionan, entre otros, los artículos que hacen referencia a que es una:

Institución pública de educación superior, con carácter de organismo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública (Art. 1, párr., 10); tiene por finalidad prestar, desarrollar y orientar servicios educativos de tipo superior encaminados a la formación de profesionales de la educación de acuerdo a las necesidades del país; las funciones que realizará deberán guardar entre sí relación permanente de armonía y equilibrio, de conformidad con los objetivos y metas de la planeación educativa nacional, I.- Docencia de tipo superior; II.- Investigación científica en materia educativa y disciplinas afines y III.- Difusión de conocimientos relacionados con la educación y la cultura en general (Art. 2, párr. 12).

La Unidad UPN 19A Monterrey, depende académicamente de la Universidad Pedagógica Nacional al igual que todas las unidades UPN del país y ofrece a los profesores–alumnos, entre otros programas, el posgrado de la Maestría en Educación Básica y en Educación Media Superior; las licenciaturas en Educación Plan ‘94, Educación Preescolar Plan 2007, Educación Primaria Plan 2007, entre otras; las licenciaturas mencionadas se ofertan en modalidades de estudio: Semiescolarizada y Abierta.

La Licenciatura en Educación Plan ‘94 según difusión en Internet de Programas de Licenciaturas de la Universidad Pedagógica Nacional - Hidalgo (2017) tiene por objetivo transformar la práctica docente de los profesores en servicio, vinculando, en un proceso de construcción hacia la innovación educativa, elementos teóricos y metodológicos con la reflexión continua de su quehacer cotidiano en su ámbito de desempeño.

La práctica docente es considerada eje central en su Plan de Estudio estructurado a partir de cursos comunes hacia cursos específicos y equilibrando contenidos nacionales y regionales, se analiza cómo proceso complejo, condicionado histórica y socialmente en diferentes niveles mediante la identificación de sus principales elementos: sujetos que intervienen; contenidos educativos y contexto en el que se desarrolla, lo que permite su comprensión y transformación.

Dentro de los requisitos de ingreso está: el ser profesor o profesora con Normal Básica o Bachillerato, estar en servicio frente a un grupo en el nivel de educación primaria o preescolar o con funciones técnico pedagógicas, directivas, administrativas o de apoyo académico; al egresar será un profesional de la docencia capaz de transformar e innovar su práctica docente con base en las características socio-culturales y necesidades e intereses de sus alumnos en el nivel donde se desempeñe e interrelacionar la práctica docente con la investigación educativa.

La Licenciatura en Educación Preescolar (Pan 2007) según Convocatorias (2016) publicadas en Internet por Unidad 163 Uruapan es un programa dirigido a docentes que laboran en educación inicial y preescolar del sistema educativo que buscan mejorar la calidad de los servicios que ofrecen en ese nivel, reflexionando sobre la práctica y desarrollando proyectos de innovación basados en la investigación acción (Fernández, 1994). "Formar profesionales de la educación que innoven su práctica incorporando los elementos pedagógicos y metodológicos que señalan los programas de preescolar (párr. 2) es su propósito.

El Plan de Estudio se estructura con dos áreas: común y específica con referencia esta última a contenidos pertinentes al nivel educativo preescolar, los cuales se señalan a continuación (ver tabla 1.1).

Tabla 1.1

Mapa curricular de la Licenciatura en Educación Preescolar Plan 2007

ÁREA COMÚN				
SEMESTRE	EJE METODOLÓGICO	LÍNEA PSICOPEDAGÓGICA	LÍNEA PRÁCTICA DOCENTE	LÍNEA SOCIO-EDUCATIVA
1o	El maestro y su práctica docente	El niño desarrollo y proceso de construcción del conocimiento	Grupos en la escuela	Formación docente y proyectos educativos 1857 - 1940
2o	Análisis de la práctica docente propia	Corrientes pedagógicas contemporáneas	Institución escolar	Profesionalización docente y escuela pública
3o	Investigación de la práctica docente propia	Construcción social del conocimiento y teorías educativas	Escuela, comunidad y cultura	Métodos didácticos y práctica en jardín de niños
4o	Contextos y valoración de la práctica docente	Análisis curricular	Historia regional formación docente en educación básica	El juego
5o	Hacia la innovación	Planeación, comunicación y evaluación en el proceso enseñanza-aprendizaje	El niño preescolar y los valores	El niño preescolar desarrollo y aprendizaje
6o	Proyectos de innovación	El niño y su relación con la naturaleza	Génesis del pensamiento en el niño preescolar	Psicomotricidad
7o	Aplicación de la alternativa de innovación	El niño preescolar y su relación con lo social	Desarrollo de la lengua oral y escrita en preescolar	Expresión literaria en preescolar
8o	La innovación	Seminario de formalización	El niño y la ciencia	Expresión y creatividad
ÁREA ESPECÍFICA				

Fuente: elaboración propia a partir de la información obtenida de la página de internet de la Unidad 163 Uruapan.

La Licenciatura en Educación Primaria Plan 2007 está conformado por las mismas asignaturas del área común de la Licenciatura en Educación Preescolar 2007 y las asignaturas del área específica de la Línea de Educación Primaria (ver tabla 1.2).

Tabla 1.2

Mapa curricular de la Licenciatura en Educación Primaria Plan 2007

ÁREA COMÚN				
SEMESTRE	EJE METODOLÓGICO	LÍNEA PSICOPEDAGÓGICA	LÍNEA PRÁCTICA DOCENTE	LÍNEA SOCIO-EDUCATIVA
1o	El maestro y su práctica docente	El niño desarrollo y proceso de construcción del conocimiento	Grupos en la escuela	Formación docente y proyectos educativos 1857 - 1940
2o	Análisis de la práctica docente propia	Corrientes pedagógicas contemporáneas	Institución escolar	Profesionalización docente y escuela pública
3o	Investigación de la práctica docente propia	Construcción social del conocimiento y teorías educativas	Escuela, comunidad y cultura	El aprendizaje de la lengua en la escuela
4o	Contextos y valoración de la práctica docente	Análisis curricular	Historia regional formación docente en educación básica	Construcción del conocimiento matemático en la escuela
5o	Hacia la innovación	Planeación, comunicación y evaluación en el proceso enseñanza-aprendizaje	Alternativas para la E-A de la lengua en el aula	Construcción del conocimiento de la historia en la escuela
6o	Proyectos de innovación	Los problemas matemáticos en la escuela	La formación de valores en la escuela primaria	Educación geográfica
7o	Aplicación de la alternativa de innovación	La comunicación y la expresión estética en la escuela primaria	El niño: la escuela y la naturaleza	Salud y educación física
8o	La innovación	Seminario de formalización	Problemas de aprendizaje de primaria en la región	Problemas educativos de primaria en la región
ÁREA ESPECÍFICA				

Fuente: elaboración propia a partir de la información obtenida de la página de internet de la Unidad 163 Uruapan.

Las licenciaturas mencionadas fueron creadas para profesores en servicio, es decir, docentes que están frente grupo de alumnos, pero que fungen como profesores/alumnos para la institución, razón por la cual su asistencia a la Unidad UPN es de un día a la semana o el

sábado; esta modalidad se conoce como Semiescolarizada. La modalidad Abierta se caracteriza por atender a los estudiantes en los tiempos que ellos disponen, a través de la comunicación con asesores de la asignatura que cursan.

Las modalidades mencionadas se ofrecen a los estudiantes que no están en condiciones de continuar sus estudios en el sistema escolarizado; los contenidos educativos de sus programas corresponden a acentuaciones del nivel preescolar o primaria según antecedentes de escolaridad de los estudiantes y son los mismos en ambas modalidades; sus orientaciones metodológicas se relacionan con el autodidactismo que es una forma de aprendizaje que consiste en que cada persona se convierte en su propio maestro y adquiere los conocimientos con base a su interés, a partir de los estímulos disponibles y la independencia para estudiar a sus propios ritmos (Petters, 2002).

En la modalidad Semiescolarizada la calendarización de la totalidad de las asignaturas que conforman el Plan de Estudio, está organizada por semestres: agosto a enero se trabaja primero, tercero, quinto y séptimo semestre y de febrero a julio con segundo, cuarto, sexto y octavo. Los profesores/alumnos en su asistencia a la unidad (un día a la semana), cubren un total de 16 asistencias en donde reciben asesorías y orientaciones para el desarrollo de cuatro asignaturas, según sea de Preescolar o Primaria.

El asesor o formador responsable de una asignatura, afín a su formación académica, elabora la dosificación de contenidos y propone actividades de aprendizaje de acuerdo a la calendarización institucional y tomando como base lo propuesto en las Antologías de la UPN. Las actividades de aprendizaje propuestas deben ser actualizadas considerando sus experiencias docentes como asesor y darlas a conocer a los estudiantes, quienes a su vez

organizan sus tiempos para realizarlas, así como enviarlas al asesor para su respectiva evaluación.

Los estudiantes de las licenciaturas mencionadas son profesores en servicio egresados de Instituciones formadoras: públicas y particulares, normal básica, entre otras y/o con estudios universitarios diversos, los cuales, en muchos de los casos no han logrado de forma suficiente el dominio de estrategias de estudio que les permitan ser autodidactas, lo cual representa un obstáculo a vencer dentro de su formación como profesionales de la educación, dado que las modalidades de estudio que se ofertan requieren el dominio de esta competencia.

Para la modalidad Abierta, la calendarización se da a conocer a los estudiantes interesados en cursar asignaturas de cualquiera de los ocho semestres que comprende el período para cursar la licenciatura, previo análisis realizado por el Departamento Escolar de la institución sobre el historial académico de cada estudiante de cualquiera de las modalidades y la autorización de que la asignatura elegida puede ser cursada, dado que hay asignaturas que son secuenciadas.

A partir de su inscripción o reinscripción en la modalidad Abierta, los profesores/alumnos se contactan con los asesores de la asignatura respectiva vía plataforma, correo electrónico, teléfono o presencial para recibir indicaciones y despejar dudas sobre la programación, calendarización y orientación sobre las actividades a realizar; respecto a estas últimas se les proporcionan indicaciones precisas para su elaboración en forma escrita y deberán ser enviadas a los asesores para su revisión, realimentación y evaluación.

En atención a solicitud de los estudiantes de la modalidad Abierta se programan asesorías grupales en distintas fechas y sedes donde puedan coincidir la mayoría de los

profesores/alumnos para ser atendidos por un grupo de asesores que imparten las asignaturas que ellos están cursando, tratando de complementar la comunicación establecida al inicio del semestre y dar seguimiento a los avances logrados en los procesos de aprendizaje.

Los programas de las licenciaturas de la Unidad, respondieron a las demandas que el sistema educativo mexicano y la sociedad requerían hasta finales del siglo XX, sin embargo, las recientes Reformas Educativas han cambiado las exigencias, y ahora se pretende responder a ello.

Cabral (2011) menciona que:

...en la primera década del siglo XXI los sistemas de educación enfrentan varios retos para formar profesionistas porque deben responder a las demandas sociales en los difíciles contextos a los que se circunscriben; el perfil de egresados de amplias capacidades implica fortaleza en conocimientos, el manejo de competencias de aprendizaje en varios niveles, facilidad para la comunicación de ideas, así como, sentido crítico para desarrollarse en el mundo laboral (p. xii).

El personal docente de la Unidad UPN 19A Monterrey, está conformado por un total de 42 asesores o formadores académicos y organizado de forma en que la mayoría de ellos atiende a los profesores/alumnos de cualquiera de las tres licenciaturas laborando indistintamente en las dos modalidades; los asesores de Maestría únicamente participan en el Programas de Maestría que oferta la institución.

La contratación laboral y preparación académica de los asesores de la Unidad UPN 19A Monterrey, se sintetiza en la siguiente información:

Tabla 1.3*Contratación laboral y preparación académica*

Personal Docente Unidad UPN 19A Monterrey							
Preparación académica	Con estudios solo de Licenciatura		Con grado de Maestría		Con grado de Doctor		Total
	Base	Contrato	Base	Contrato	Base	Contrato	
Tiempo completo	0	0	7	1	0	0	8
Medio tiempo	2	4	2	2	1	1	12
Asignatura	2	4	2	12	1	1	22
Total	4	8	11	15	2	2	42

Fuente: elaboración propia a partir de datos obtenidos del departamento administrativo de la Unidad UPN 19A Monterrey.

Los perfiles dominantes de los profesores o asesores se concentran generalmente en asignaturas correspondientes a Ciencias Sociales, Educación, Psicología, Lengua y Literatura, Matemáticas, Tecnología Educativa, entre otras.

La función de los asesores que se desempeñan en la institución en la modalidad Abierta, es facilitar el proceso de aprendizaje, a través de asesorías proporcionadas a los estudiantes que las solicitan, así como, la evaluación correspondiente a dicho proceso, cumpliendo con lo que algunos teóricos como Lewis & Spencer (1986) definen como educación abierta, término utilizado por ellos para describir cursos diseñados para satisfacer necesidades individuales, eliminando las barreras impuestas por los cursos tradicionales que exigen asistencia.

En este sentido, en esta modalidad, la formación de profesionales docentes se apoyó en un currículo moderadamente flexible relacionado con apertura de tiempos, ritmos, espacios y métodos. Su enfoque teórico-práctico fue encaminado a propiciar el desarrollo del

autoaprendizaje en los estudiantes y la propuesta de creación de grupos de aprendizaje creativos y productivos, lo cual, contribuía de forma importante a los resultados de su preparación académica y por tanto, a la profesionalización docente, con el propósito de innovar y transformar su práctica docente.

Los resultados de la evaluación al término de los semestres, regularmente se basan en la revisión de textos redactados como producto de las actividades propuestas, los estudiantes que no envían los trabajos mencionados se dan de baja y los restantes, en la mayoría de los casos, resultan aprobados; los recursos bibliográficos y didácticos son las Antologías de asignatura y la Guía del estudiante.

La modalidad educativa Abierta, implementada por la institución en el nivel Licenciatura ha sido objeto de modificaciones con el propósito de brindar un mejor servicio en el sentido de facilitar la comunicación, principalmente entre asesores y profesores/alumnos al implementar la utilización de la plataforma Moodle y tratando de responder a algunas de las nuevas necesidades educativas que plantea la denominada era de la información (Castells, 2006); desafortunadamente, las modificaciones no han sido aceptadas por la totalidad de los asesores.

Es importante mencionar que el propósito de los programas de estudio referidos a las Licenciaturas es formar profesionales que transformen sus desempeños relacionados con sus prácticas docentes y que los alumnos que atienden en los grupos donde laboran, logren comprender y aprender los contenidos que se abordan en el nivel preescolar y primaria y tengan la oportunidad de aprender significativamente, relacionando los nuevos contenidos con lo que ya saben. Algunas investigaciones relacionadas a las prácticas docentes tradicionales

señalan que estas prevalecen en algunas de las instituciones donde los profesores/alumnos trabajan dando prioridad a la ejercitación de mecanismos que permiten retener contenido en la memoria a corto plazo, como un aprendizaje, pero sin comprensión, ni reflexión por parte del alumno respecto a ese contenido, lo cual dificulta el avance de su formación.

Los objetivos y enfoques de las licenciaturas ofertadas han respondido en parte a las necesidades de formación del profesor/alumno que labora en los niveles de preescolar y primaria en lo que corresponde a comprensión de sus fundamentos teóricos; la dificultad radica en los resultados de las prácticas docentes como oficio a desempeñar por los egresados "formación profesional que permita transformar e innovar su práctica docente" dado que, según resultados de evaluación nacional relacionados con aprendizajes de sus alumnos sobre contenidos programáticos, éstos no son satisfactorios.

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 volvieron a obtener 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, 2012). 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.

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.

En este sentido, se pretende que los requisitos de aceptación para cursar los programas de licenciatura (haber cursado estudios de bachillerato, o ser egresado de instituciones formadoras de docentes y estar en servicio activo atendiendo a un grupo de alumnos) sea un apoyo suficiente para lograr los propósitos de formación profesional de estos programas en cuanto a innovar y transformar las prácticas docentes que realizan.

Por otra parte, se considera importante analizar el entorno donde se realizan las actividades de formación de los estudiantes de licenciatura, concretamente las prácticas docentes de los formadores o asesores en cuanto a implementación de estrategias didácticas que requieren información actualizada, comprensión, reflexión, participación creativa en el trabajo por equipo y la responsabilidad compartida de aprendizajes.

Con base a experiencias personales de la investigadora relacionadas con desempeños docentes en diversos niveles educativos es importante:

- ✓ Establecer las funciones específicas y las compartidas de cada integrante participante en un programa- proyecto educativo, previo conocimiento del mismo.
- ✓ Comunicar y evidenciar los progresos y dificultades en su desarrollo.
- ✓ Asumir la responsabilidad del desempeño individual, vistos éstos como aspectos no considerados a plenitud dentro de las prácticas docentes de los formadores.

Aunado a la situación descrita, se ha observado en tiempos recientes que la demanda de los profesores/alumnos por las licenciaturas ofertadas ha disminuido a partir de solicitarles que de forma periódica envíen o entreguen (vía plataforma, correo electrónico o texto impreso) a sus asesores, trabajos que son producto de sus actividades de aprendizaje cuyas indicaciones para su realización se localizan en la calendarización que se les entregó cuando se inscribieron, así como en las Guías del Estudiante.

Resulta evidente al contrastar los datos proporcionados por el Departamento Escolar de la institución en respuesta a solicitud sobre, la cantidad total de estudiantes que se inscriben en Licenciatura a partir de 2013 a la fecha; de acuerdo con los registros de matrícula en este nivel, en el año 2013 se reporta un total de 687 alumnos, en el 2014 se inscriben 551 y en el año 2015 se reportan 469; en el año 2016 y por indicaciones de Secretaría de Educación se aprueba el atender una demanda de 207 docentes del Estado de Chihuahua para ingresar a la Licenciatura en Educación Plan '94 lo que hace un registro total en este año de 595, de los cuales 388 solamente corresponden a la Unidad 19A Monterrey; el fenómeno de deserción visto como indicador de una situación no prevista, requiere de atención porque no es resultado

que coincida con haber realizado cambios significativos en la administración, ni se han eliminado programas, éstos son los mismos que se han ofertado desde años anteriores al 2013.

Los acontecimientos descritos se considera que repercuten en el nivel de logro de las expectativas de los estudiantes: actualizarse, obtener ascensos, mejorar sus percepciones económicas, formarse como profesionales docentes capaces de resolver satisfactoriamente problemáticas de su quehacer docente, así como innovar y transformar sus prácticas docentes para obtener mejores resultados de aprendizaje en sus alumnos, entre otras y al no lograr significativamente lo esperado, se desalientan y se supone es una causa de deserción, que aunada a otras de diversos tipos: sociales, económicas, políticas, educativas, culturales, crean esta situación problemática que es una realidad concreta que precisa de investigación motivo por el cual seleccionamos de entre los servicios que presta la institución en la modalidad Abierta los relacionados con las prácticas docentes de los asesores formadores de la Licenciatura en Educación Primaria Plan 2007.

1.2 Definición del problema

La comunicación es un factor primordial dentro de las relaciones sociales y por tanto de las educativas; en la práctica docente de la educación abierta se precisa de flexibilidad en lo que se refiere a tiempos y lugares diferentes en los que se encuentran tanto el asesor como el estudiante; así como para utilizar diferentes medios de comunicación de forma que se facilite la misma, al igual que el estudio independiente, la construcción del conocimiento y el aprendizaje significativo.

Las prácticas docentes en la modalidad Abierta en la institución bajo estudio se llevan a cabo con una comunicación predominantemente textual, a través de redacciones que, en

ocasiones resultan ser no muy explícitas, generando dudas entre los participantes del proceso (asesores y profesores-alumnos) que dan por resultado, el retardo en las acciones relacionadas con las propuestas de aprendizajes y por tanto en la elaboración de los productos que son evidencias de los avances en el logro del mismo.

En reuniones de asesores se ha comentado de manera general sobre los resultados de las revisiones que realiza el asesor de los trabajos elaborados por los profesores-alumnos, donde se detectan inconsistencias en algunos de ellos, que los hace diferir del nivel esperado, afectando significativamente tanto las expectativas de los profesores-alumnos como los de la institución lo cual motivó a lograr conocimiento sobre la forma en que se llevan a cabo las prácticas docentes de los asesores y sus respectivas evaluaciones que no obstante que los estudiantes resultan aprobados tienen dificultades para elaborar el proyecto de intervención con el que culminan sus estudios.

La descripción de la situación problemática se percibe compleja por la multiplicidad y diversidad de elementos que coinciden, se entrelazan y determinan entre sí, lo cual implica que para su indagación se necesita la delimitación a uno de sus elementos, en este caso a la práctica docente del asesor formador.

En la modalidad Abierta, los procesos de práctica docente y formación profesional se presentan conformados por las contribuciones que aportan principalmente: (a). Los asesores (formadores) con sus saberes académicos, pedagógicos, actitudes, expectativas, creencias, experiencias y habilidades de comunicación a través de la redacción escrita que permita, sin su presencia física ser orientador y facilitador de los procesos de aprendizaje a través de una estrategia de planeación, desarrollo y evaluación en la que se proponen tópicos semanales que

susciten la reflexión y la discusión entre los participantes, en foros de discusión asincrónicos, entre otros; (b). Los profesores-alumnos (sujetos del proceso de formación) que poseen conocimientos previos, tienen experiencias laborales, actitudes diversas frente a nuevos conocimientos y diferentes formas de comunicarse principalmente a través de “textos escritos”; (c). Los contenidos académicos y pedagógicos de las asignaturas que conforman el Plan de Estudio de la Licenciatura en Educación Primaria Plan 2007, en la presentación, propósitos y conocimientos teóricos y prácticos específicos. A las contribuciones mencionadas se suman las normatividades institucionales, fechas de entrega, presentación de trabajos, etc. Las modalidades en educación a distancia se diseñan conociendo “el para qué y para quiénes las requerimos, ya que el desconocimiento del contexto nos hace correr el riesgo de desviarnos o hacer el camino más largo” (Cabral, 2011, p. xi).

Actualmente de la matrícula total de las Licenciaturas ofertadas por la Unidad UPN 19A Monterrey el 87.4% está en la modalidad Abierta y de acuerdo a lo mencionado anteriormente, es difícil cumplir con los requerimientos que la sociedad y el Sistema Educativo Nacional demanda de los profesores/alumnos que se están desempeñando como docentes en servicio activo, dado que es un requisito de inscripción a la Licenciatura en Educación Primaria Plan 2007 el tener un grupo de alumnos a su cargo, razón por la cual, la situación problemática descrita, requiere de atención por la trascendencia que tienen sus acciones docentes en sus alumnos al no responder adecuadamente a sus necesidades de formación presentes y condicionarlos a aprender de forma rutinaria sin suficiente comprensión de información y poca reflexión sobre la misma.

El modelo educativo de las licenciaturas establece la utilización de recursos didácticos consistentes en Guías del Estudiante y Antologías de cada asignatura; las primeras contienen

los propósitos de la asignatura y de las unidades que conforman la estructura del curso; para el logro de los propósitos es preciso el aprendizaje de ciertos conocimientos académicos y pedagógicos, de forma que cada unidad se desarrolla con propuestas de realización de actividades varias: lectura de textos académicos seleccionados (contenidos de la Antología, principalmente); elaboración de redacciones que describen y/o narran de forma argumentada las comprensiones y reflexiones, tanto de los textos leídos como de las experiencias en actividades docentes propuestas generalmente en la Guía del Estudiante para su realización con el grupo de alumnos que los profesores-alumnos atienden; el modelo educativo institucional se enfoca en la enseñanza reflexiva y las actividades prácticas que se les solicitan pretenden el desarrollo de la reflexión sobre la práctica docente propia.

Las Antologías están elaboradas con textos seleccionados que abordan temas que se vinculan con los propósitos de cada una de las unidades; el plan y programas de estudios de las licenciaturas se concluye con un proyecto de intervención pedagógica que se elabora en el transcurso de los últimos semestres como producto final y requisito para titularse; es preciso mencionar que pocos estudiantes logran elaborarlo al mismo tiempo que cursan el Plan de Estudio y por consecuencia la institución cuenta con un significativo rezago en la titulación.

Los programas de la Licenciatura en Educación Primaria Plan 2007 modalidad Abierta se enfocan en la formación profesional de un docente que reflexiona sobre los resultados de su quehacer docente, que investiga sobre situaciones problemáticas que se le presentan, que busca información y conocimiento pertinente, comparte experiencias con compañeros y que considera las propuestas de participación de los implicados (comunidad) y de forma conjunta diseñan planes de acción para resolverlas.

En el contexto donde se ubica el problema de investigación se consideran tres elementos que se relacionan e influyen entre sí: (a) Las prácticas formadoras de los asesores (formas de comunicación, propuestas de interacción, estrategias de enseñanza reflexiva); (b) El trabajo que desarrollan los profesores-alumnos (comprensión e interpretación de lecturas, comunicación e interacción, argumentación en sus trabajos, reflexiones sobre su propia práctica docente) y (c) El contenido (académico y pedagógico propuesto en los recursos utilizados).

Tratando de concretar el problema de investigación, derivado de la situación problemática descrita, se elabora el siguiente planteamiento: ¿Cómo son las prácticas de formación en la UPN 19A Monterrey en la modalidad Abierta de la Licenciatura en Educación Primaria Plan 2007?

1.3 Justificación

Las demandas de la sociedad están cambiando y el ámbito educativo como sector primordial dentro de la misma, se responsabiliza de la formación de los ciudadanos capaces de enfrentarlas y satisfacerlas, a través de realizar modificaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje, que permitan la actualización de los participantes y de esta forma cumplir con las expectativas de desarrollo de nuestro país.

La formación es una actividad innata del espíritu, en su condición de inacabamiento; el hombre busca su perfectibilidad en una totalidad que no excluya nuevas posibilidades; la experiencia orientará la forma de fines y medios para alcanzarla; desde una visión de la formación en la que el hombre recibe "saberes" del exterior que luego interioriza y resignifica, para posteriormente exteriorizarlos y es así como el concepto de formación se vincula al de

cultura. Díaz Barriga (1993) afirma que "la formación es una actividad eminentemente humana, por medio de la cual el hombre es capaz de recrear la cultura" (p. 43); se considera que se es culto cuando el sujeto goza de una cierta forma original de comprender, explicar y transformar su medio.

La educación propicia la interacción entre las personas, a través de la comunicación, que, en los últimos tiempos, ha tenido un desenvolvimiento impresionante gracias a los avances de la tecnología, que ha cambiado las acciones del hombre sobre el universo en general, mismas que ya forman parte de la cotidianidad en la vida activa de las generaciones de finales del siglo XX e inicios de nuevo siglo.

Los cambios provienen del mundo social en general y la forma en que se están realizando involucra a todos sus miembros; las nuevas generaciones se adaptan con más facilidad a las nuevas formas de convivencia, donde la información y la comunicación forman parte esencial de la existencia y la educación en su propósito fundamental de "formar integralmente a los alumnos" requiere realizar cambios, entre otros, en los elementos que conforman los modelos educativos y así lograr objetivos en congruencia con las demandas.

En este inicio del siglo XXI se presentaron en el país Reformas Educativas muy importantes como la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) que, en busca de la continuidad de los procesos educativos (Ángeles, 2003), reorganiza la vinculación de los niveles preescolar, primaria y secundaria; la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) con el nivel de Bachilleres y como consecuencia, la Educación Superior con el nivel de Licenciatura. Estas reformas, aunadas a los avances de la ciencia y la tecnología, han propiciado un cambio en las exigencias educativas, en el sentido de desarrollar capacidades,

habilidades y destrezas dando prioridad al aprendizaje de conocimientos, de ahí que lo importante es aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir; con ello, se pretende lograr en los estudiantes las competencias (Perrenoud, 2004), que les permitan participar en el mundo globalizado.

Los objetivos educativos actuales, son diferentes a los de hace algunas décadas, lo que propicia la creación de nuevos paradigmas (modelos educativos) que se construyen con modificaciones en su estructura y principalmente sobre los procesos de aprendizaje y enseñanza, en correspondencia con requerimientos de la sociedad que da prioridad al aprendizaje de conocimiento mediante un enfoque constructivista.

Debido a lo anterior, la educación “necesita dar respuesta a los desafíos que surgen: las nuevas formas de conocer; la creciente complejidad social, caracterizada por la contradicción y la incertidumbre; la globalización y la cultura mediática con las que debe compartir su espacio tradicional” (Fontcuberta, 2003, p. 95).

La significación del concepto de formación docente que generalmente se comparte en el ámbito institucional Unidad UPN 19A Monterrey, modalidad Abierta, es la aportación de Gadamer, Honore y Ferry (citados por Lozano, 2015) sobre la formación considerada como acción reflexiva, desarrollada por el propio sujeto, como un proceso personal y social significativo para él mismo, mediante la apropiación de conocimientos, experiencias y elementos del contexto social, organizados en función de su historia personal, saberes previos, capacidades y expectativas para formar un proyecto de vida.

La formación a los profesores-alumnos que se oferta en la Unidad UPN 19A Monterrey, modalidad Abierta, a través de sus programas precisa de implementar cambios

que permitan a los usuarios: lograr desarrollar sus capacidades que los apoyen en la realización de sus desempeños docentes, mediante un modelo educativo donde se propicien aprendizajes de conocimientos sobre cómo "Educar para transformar"; saber cómo pueden convertir las áreas de oportunidad en fortalezas y así vencer los obstáculos que enfrentan en su quehacer cotidiano; valorar sus saberes previos y con base en ello construir nuevos conocimientos, participar de forma colaborativa en la construcción de los mismos; diseñar y elaborar proyectos educativos que beneficien a la comunidad tomando acuerdos a partir de las mejores propuestas de los participantes; etc., se considera la posibilidad de cumplir con expectativas sociales al vincular conocimientos, aplicarlos y verificar resultados; compartir experiencias individuales en ambientes de relaciones sociales con propósitos de lograr mayor identidad y pertinencia a la comunidad donde se desempeñan.

La falta de conocimiento sobre las causas que producen el fenómeno de fuerte deserción de alumnos, obliga a indagar sobre la posibilidad de que se relacione con los servicios educativos que ofrece la institución como lo son las prácticas formativas profesionales y por ello es importante lograr información.

Con los resultados de esta investigación se pretende conocer las acciones pertinentes de las prácticas docentes de los formadores que contribuyan a la profesionalización reflexiva de los profesores-alumnos para que a su vez se desempeñen con estrategias que la propicien sobre los procesos de aprendizaje de sus alumnos y se logren aprendizajes significativos.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo general

Describir las prácticas de formación que utilizan los asesores de la Unidad UPN 19A Monterrey, modalidad Abierta en la Licenciatura en Educación Primaria Plan 2007, para el

logro de la profesionalidad docente, identificando sus características, temáticas, actividades y problemáticas relacionadas con la reflexión sobre su propia práctica docente 'Educar para transformar' y su posible implicación en problemáticas descritas, durante el proceso de formación profesional.

1.4.2 Objetivos específicos

- ✓ Caracterizar las prácticas de formación que utilizan los formadores o asesores.
- ✓ Distinguir actividades propuestas en las prácticas docentes de los formadores que vinculan conocimientos específicos de diversas asignaturas del Plan de Estudio.

1.5 Preguntas de investigación

¿Cómo son las prácticas de los formadores o asesores de la UPN 19A Monterrey en la modalidad Abierta de la Licenciatura en Educación Primaria Plan 2007 para el logro de la profesionalidad docente?

1.5.1 Preguntas secundarias

- ✓ ¿Cuáles son las características de las prácticas de formación que utilizan los formadores o asesores?
- ✓ ¿Qué actividades de las propuestas en las prácticas docentes de los formadores requieren vincular conocimientos específicos de las asignaturas?

1.5.2 Conjetura/supuesto

La modalidad educativa abierta implementada en la Unidad UPN 19A Monterrey, se desarrolla en circunstancias que conllevan a satisfacer parcialmente los requerimientos que la sociedad demanda a los profesores-alumnos egresados de licenciatura.

1.6 Limitaciones del estudio

Una de las limitaciones fue que los asesores no disponían de tiempo suficiente para participar en la investigación.

Dadas las características de la modalidad Abierta los profesores-alumnos establecían una comunicación interrumpida, debido a los tiempos de permanencia en la institución y a la imprecisión de sus respuestas a las interrogantes planteadas en los instrumentos.

Los resultados del presente trabajo, solo corresponden a la institución mencionada, por lo que se considera un estudio de caso.

La aplicación de entrevistas fue una limitante más, los tiempos fueron limitados y se contestaron parcialmente lo que contribuyó a que las respuestas en algunos de los casos fueran pospuestas complicando el seguimiento de las mismas. Fue una necesidad, por tanto, replantear los cuestionamientos.

No se puede dejar de lado el considerar que en la participación de los asesores no se percibió la espontaneidad en algunos de los casos, se aprecia cierto temor o desconfianza al expresar su realidad.

Capítulo 2: Análisis de fundamentos

2.1 Revisión de la literatura

2.1.1 Aproximaciones conceptuales: Formación, Educación y Cultura

El propósito principal de la educación es la formación del ser humano, único ser que se cuestiona sobre sí mismo y busca el fundamento o razón de ser de su realidad; de ahí que, según Chanta (2014) "el hombre puede conocer en dos direcciones: conoce el mundo y se conoce a sí mismo, destacándose así la primera diferencia con los otros seres vivientes" (p. 90). El ser humano es un todo integrado que constituye un suprasistema dinámico formado por muchos subsistemas perfectamente coordinados: el subsistema físico, el químico, el biológico, el psicológico, el social, el cultural, el ético - moral y el espiritual, que juntos e integrados constituyen la personalidad.

El porvenir del hombre como un ser en desarrollo, en evolución y en constante transformación es la referencia del concepto formación.

Hegel, según Villegas (2008) refiere que:

La formación es la transformación de la esencia humana, previo reconocimiento de que el ser, en términos de lo que debe ser, resulta indefinible en razón de que éste no es, sino que en su devenir va siendo; es una tarea que le resulta interminable. Por ello necesita de la formación para llegar a ser lo que en su devenir logra ser (p. 3).

Según Gadamer (citado en Ríos, 1995) el concepto de formación "pasa a ser algo muy estrechamente vinculado al concepto de la cultura y designa en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre"

(p.17), de ahí la vinculación del concepto formación con las ideas de enseñanza, aprendizaje, preparación personal que corresponden a la educación en el sentido de que todo ser humano es un ser no terminado, precisa de la formación para convertirse en sujeto, es decir, en autor de sí mismo a través de una permanente y continua tarea por hacer para sí mismo y de sí mismo, para que alcance su plena autonomía; en este sentido la educación es provisional y se convierte en el terreno de la formación promoviendo a través de la enseñanza, valores como actos de formación que expresan socialmente la cultura.

La educación es un proceso de socialización y aprendizaje encaminado al desarrollo intelectual y ético de los individuos que implica una concienciación cultural y conductual donde las nuevas generaciones adquieren los modos de ser de generaciones anteriores, es el medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura, así como lograr la transformación de la sociedad y formar al hombre de manera que tenga sentido de solidaridad social.

La cultura según Villegas (2008) es:

El fin último de la formación, puesto que ella traduce el devenir del hombre. Dicho devenir se inscribe en la doble lógica del 'adquirir para ser' tener los objetos de cultura, vía el saber y luego 'para ser', es necesario que el individuo pueda adquirir dichos saberes de tal forma que a partir de ellos llegue a ser (p.7).

La cultura viene a ser un elemento del espíritu que orienta de alguna forma la comprensión general de la realidad que vive cada ser humano y lo expresa en un modo de ser particular, manteniéndose abierto a puntos de vista distintos y más generales propiciando que la conciencia así formada opere en todas direcciones y ascienda a la generalidad.

2.1.2 Sistemas educativos

Actualmente se vive en una sociedad de múltiples cambios que impactan de forma importante la Educación y uno de ellos es el cambio social que, según Galavis (2007, p. 49) "demanda que las personas se automotiven, sean creativas y capaces de asimilar y adaptarse a los nuevos cambios y realidades, lo que conduce a reformular la forma en que se concibe el papel del docente".

Los sistemas educativos si realmente pretenden formar profesionales integrales, que es lo que necesita la sociedad actual, deben tener presente los pilares básicos de Delors (2002) para hacer frente al porvenir con criterio renovador planteados a la Comisión Internacional sobre Educación en el siglo XXI, UNESCO. Éstos son:

- ✓ *Aprender a conocer* es adquirir instrumentos de comprensión, trascender la simple adquisición de conocimientos y centrarse en el dominio de los instrumentos que permiten producir el saber; apropiarse de procedimientos y estrategias cognitivas, de habilidades metacognitivas, en resumen, aprender a aprender.
- ✓ *Aprender a hacer* significa poder influir en el entorno, adquirir habilidades y competencias que preparen al individuo para aplicar nuevas situaciones en contextos culturales y sociales determinados.
- ✓ *Aprender a convivir* es poder cooperar y participar, supone el desarrollo de las habilidades de comunicación e interacción social, la tolerancia, la solidaridad y del respeto a los otros.
- ✓ *Aprender a ser* significa el desarrollo de las actitudes de responsabilidad personal, de la autonomía, de los valores éticos y de la búsqueda de la integridad de la personalidad" (Delors, 2002, p. 11).

Según el Diario Oficial de la Federación (DOF, 2012), en los artículos 3° y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en su capítulo 1 de los Derechos Humanos y sus Garantías, refiere que:

La educación proporcionada por el Sistema Educativo Mexicano, tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional; establece también que toda la educación que imparta el Estado será gratuita y que ésta atenderá todos los tipos y modalidades educativas incluyendo la educación superior; apoyará la investigación científica y tecnológica y alentará el fortalecimiento y la difusión de la cultura en México (p. 1).

Los sistemas educativos, intentan adaptarse a los cambios acelerados de sociedades interdependientes por la globalización de la economía y el desarrollo de los sistemas de información, a través de realizar reformas curriculares cuya implementación precisa también de un cambio en la participación del profesorado; esto último es considerado muy difícil y explican algunos investigadores educativos las causas de esta situación.

Según Mellado (2003), en referencia a los cambios didácticos de los profesores menciona que su labor no es la de implementar cambios y seguir instrucciones de expertos como lo hacen los técnicos; sino que los profesores tienen "concepciones, actitudes, valores, y toman decisiones en función de múltiples factores y de su propia historia y situación personal, y de los contextos sociales y profesionales en los que trabajan" (p. 344).

Esta complejidad hace que las reformas educativas tengan escasa influencia en la vida del aula, si no se dedica una atención especial al cambio del profesorado; "cambiar los profesores es algo extremadamente difícil. Por una parte, tienen sus hábitos de conducta de

enseñanza bien establecidos. Enseñan, sobre todo, como les enseñaron a ellos y, cuando se tiene una cierta práctica, resulta extremadamente difícil cambiar" (Delval, citado por Mellado, 2003, p. 348).

El cambio didáctico, es una temática real muy compleja que reúne muchos aspectos de la sociedad, de los que se ocupan las diversas disciplinas científicas que convergen y se manifiestan en las prácticas docentes provocando un estancamiento en el saber y el hacer, que se refleja en las prácticas docentes frecuentemente estáticas, no obstante, el empeño y esfuerzo desplegado en diversas instancias tratando de dinamizarlas. El cambio didáctico evidenciado en prácticas docentes depende de la factibilidad de su logro; de la comprensión de su significación, conceptualización e implicaciones (Ídem).

2.1.3 Teorías relacionadas con la adquisición de conocimiento

Desde el inicio de la educación formal, es decir, aquella que se da en el interior de las aulas, se han desarrollado diferentes teorías que tratan acerca de cómo el sujeto adquiere el conocimiento; éste es un producto de la actividad social que se produce, se mantiene y se difunde en los intercambios con los otros.

La explicación de Piaget sobre cómo se forman los conocimientos es la interacción entre el sujeto y la realidad que le rodea, partiendo de que el sujeto hereda la capacidad para adaptarse al medio, organizar sus conductas y a la realidad exterior; al actuar sobre la realidad, construye propiedades de esa realidad y construye su propia mente; esta posición teórica se denomina constructivismo.

En este sentido, los colectivos docentes deben tener presente que el aprendizaje es un *proceso activo*, en el que el sujeto tiene que realizar una serie de actividades para asimilar los

contenidos informativos que recibe (lo que se aprende depende de lo que se hace, es decir, de las actividades realizadas al aprender); un *proceso constructivo* porque las actividades que se realizan llevan a una construcción individual y social de la realidad (el sujeto estructura los contenidos informativos que recibe a través de las diversas formas en que se organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje) y un *proceso significativo* porque lo que se construye son estructuras cognitivas organizadas y relacionadas, esa construcción es significativa cuando el estudiante es capaz de relacionar los nuevos significados con los conocimientos ya presentes e incorporarlos a sus estructuras cognitivas, ampliando así sus redes conceptuales y con ello las posibilidades de reflexión y análisis (Hinojosa, 2008).

Según Delval (citado por Mellado, 2003), el sujeto a partir de su acción va estableciendo propiedades de los objetos y construyendo las características del mundo, también va formando esquemas que le permiten actuar sobre la realidad y su conducta se va enriqueciendo constantemente; el conocimiento es siempre una construcción que el sujeto realiza partiendo de los elementos de que dispone, también considera las aportaciones de Vigotsky en relación a la importancia de lo social en la formación del conocimiento, donde se ha descubierto que el niño al interactuar con los otros, encuentra resistencias en la realidad (objetos físicos, psicológicos o sociales) y tiene que modificar su conducta para salvarlas, lo que propicia la elaboración de teorías explicativas de la realidad social que no coinciden con las de los adultos, ni con lo que se les enseña.

La propuesta de Delval, sobre la educación es explicada como una práctica social, que busca formar individuos que puedan desarrollarse y adaptarse a la sociedad en la que les ha tocado vivir y cuyos fines y objetivos están dictados por las necesidades sociales; para él, lo importante radica en que el sujeto (estudiante) necesita construir sus conocimientos y el

docente requiere de conocer cuáles son las explicaciones que el sujeto forma acerca de la realidad, porque desde ellas tratará de entender lo que se le enseña en la escuela, según menciona Mellado (2003).

2.1.4 Aportaciones de investigadores sobre prácticas de formación profesional

En la revisión de documentos relacionados con la formación docente se encontró la aportación de Chehaybar y Ríos (1996) quienes conciben la formación docente como:

Una actividad comprometida con la transformación social que requiere el reconocimiento y la convicción individual de los miembros de la comunidad educativa y la sociedad, lo cual, necesariamente, lleva a una toma de conciencia sobre la realidad y ésta a su vez a crear condiciones que conduzcan a un cambio cualitativo tanto en lo educativo como en lo social (p. 65).

Lo anterior permite considerar que existe la posibilidad de la transformación de las prácticas docentes, según Chehaybar (2006) la docencia es " una actividad que se construye y se conforma a partir de la reflexión, la interpretación y la transformación de la práctica educativa" (p. 226).

Las perspectivas de las prácticas docentes que se definen como conjunto de ideas sobre la enseñanza, el aprendizaje, así como la función desempeñada por el profesor en el contexto escolar, son diversas y se han clasificado según sus características como:

- ✓ Perspectiva académica: concibe a la enseñanza como una transmisión de conocimientos y al aprendizaje como un proceso de acumulación de los mismos y la eficacia docente se relaciona con: la posesión de los conocimientos académicos

producidos por la investigación científica; la capacidad para comunicarlos o "explicarlos" con claridad y evaluar de forma rigurosa su adquisición por parte de los alumnos.

- ✓ Perspectiva técnica: es considerada como un entrenamiento para la realización de un trabajo sistematizado relacionado con la actividad de enseñar; la enseñanza es considerada como una ciencia aplicada y el docente como un técnico cuya actividad profesional práctica pretende sea eficaz y rigurosa, los instrumentos son los objetivos que le sirven de criterios para realizar la planeación, el proceso y la evaluación de la enseñanza.
- ✓ Perspectiva práctica: la docencia en esta perspectiva es considerada como una actividad compleja que tiene múltiples determinaciones, desde el contexto social hasta el aula misma, plantea la necesidad de generar conocimiento a través de adaptarse e interesarse en cada situación de su intervención y propiciar el desarrollo de conocimiento reflexivo que es lo contrario del conocimiento reproductor, acrítico y conservador de la corriente académica.
- ✓ Perspectiva de la reflexión en la práctica para la reconstrucción social: el docente debe ser agente reflexivo, crítico y transformador en y de su práctica docente, participar en la elaboración y construcción de experiencias que permitan explicar la realidad y tener la capacidad de prever y encontrar respuestas creativas y concretas a las situaciones que enfrenta en su práctica (Chehaybar, 2006, p. 227).

Según Barnechea (1994), "el profesional se enfrenta a situaciones dinámicas inestables, inciertas, que se le presentan de manera confusa y entremezclada como un conjunto de

situaciones problemáticas que se condicionan e interactúan". La intervención se realiza en base a un proyecto en donde conjuntamente se definen los objetivos y las formas de acción y sustentado en conocimientos provenientes tanto del campo formal, sistemático, teórico, como de lo que se sabe de la realidad en la que se va a intervenir (p. 3).

Cuando se interviene en la realidad, la acción de los sujetos produce conocimiento práctico sobre: esta actividad, los sujetos con los que se interactúa, la estrategia de intervención y también sobre uno mismo - si se reflexiona sobre ello -; la teoría se pone al servicio de la práctica como "fragmentos" de conocimiento que son relevantes para comprender mejor la situación en la perspectiva de actuar sobre ella (Ídem).

Los procesos de profesionalización se favorecen por la investigación de la propia práctica, la reflexión sobre su hacer, el diálogo y la reflexión compartida con sus compañeros, las propuestas de cambio propuestas por los profesores, la ejecución de las mismas, la elaboración de registros sistemáticos de los resultados, etc. propician la posibilidad de transformar sus prácticas, a la vez que se transforman a sí mismos.

Los profesores a partir de 1989 inician su actualización formal. "En 1995 se creó el Programa Nacional para la Actualización permanente de los maestros de Educación Básica en servicio (PRONAP) para actualizar sus competencias profesionales de manera permanente, flexible y con calidad" (Gómez, 2013, p. 2).

Por otra parte, los maestros coinciden en que los mejores modelos de formación son los que toman en cuenta, según Domingo (2013), las siguientes condiciones:

- (a) Si se establece un vínculo claro y directo con las experiencias previas;
- (b) Si se parte de las propias experiencias y de la observación de la propia actuación;
- (c) Si se

fomenta un proceso reflexivo que conduzca a la búsqueda de nuevas alternativas pedagógicas y (d) Si estos procesos reflexivos se realizan de un modo sistematizado, autónomo y realista (p.124).

La actualización en la educación continua, según propuesta de Villamil (2013), trata de transformar la creatividad dispersa, en acto pedagógico, al vincular conocimientos entre varias disciplinas, para impulsar y contribuir a la creación de condiciones donde se practiquen ejercicios de reflexión sobre la dinámica del conocimiento y la intersección entre dominios disciplinarios, para evitar las explicaciones reductivas propias del papel tradicional que se atribuye a las especializaciones.

Esta propuesta hace referencia a la complejidad que representa la implicación de varias disciplinas que inciden en la conformación de un conocimiento. Las dificultades que enfrentan los docentes de educación superior en el desarrollo de sus prácticas docentes, proviene "esencialmente de la dificultad de poner en juego procesos de confrontación y articulación entre saberes de distintos campos: académicos, culturales, escolares, cotidianos" (Negrín, 2003, p. 310).

Con respecto a la formación de docentes universitarios, en la preparación profesional que les oferta la universidad, se da preferencia a un saber científico, a otros saberes derivados de prácticas sociales (Steiman, 2007), etc. y no necesariamente a saberes prácticos generados en contextos escolares como son, las relaciones que establecen unos sujetos particulares y concretos (estudiantes), con los conocimientos teóricos de las disciplinas que abordan durante los procesos de aprendizaje, de ahí que los estudiantes toman diferentes posturas ante los conocimientos teóricos: los adaptan, los reconstruyen, les dan significado, los rechazan o los

olvidan (Negrín, 2003).

El mismo autor menciona que, la profesionalización de los docentes-tutores, propicia espacios de reflexión conjunta sobre la práctica docente que desarrollan además del ser y quehacer educativo, a través de la implementación de espacios de diálogo, la construcción de proyectos, la integración de equipos de trabajo y la formación de redes de investigadores que transfieran sus experiencias a toda la comunidad y a la sociedad en general.

Los resultados investigativos realizados sobre la actualización permanente en docentes de secundaria, no son del todo satisfactorios. Santibáñez (2007), refiere al respecto la existencia de una percepción generalizada de que los docentes asisten a cualquier curso que ofrezca reconocimiento de la Carrera Magisterial (es decir que les represente puntos), independientemente del contenido o relevancia del mismo.

El trabajo investigativo “Reconstrucción del rol docente de la EMS, de enseñante tradicional a enseñante mediador” elaborado por Macías y Valdés (2013), Universidad Autónoma de Aguascalientes y que presentan en el XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, analiza en el marco de la Reforma Integral de Educación Media Superior el proceso de reconstrucción de práctica docente que viven los profesores egresados del Programa de Formación de Docentes de Educación Media Superior (PROFORDEMS) y mencionan que las razones para el cambio son la necesidad de resolver dificultades que plantea la práctica cotidiana, la obligación de cumplir con un programa y las presiones y prácticas institucionales; también se destaca un interés genuino por el alumno y su aprendizaje, los deseos de superación profesional y personal, entre otros.

En este proceso de reconstrucción se identificaron tres fases, en cada una de ellas está presente la relación que se establece entre el profesor y el contexto: (1) La necesidad de aprender y el deseo de cambiar; (2) El proceso de aprender (establece contactos con medios que lo ayuden a resolver la situación, entre ellos están los procesos formativos y el trabajo colaborativo) y (3) Los efectos y resultados del cambio.

Entre los resultados destacan: los diferentes matices que adquiere el aprendizaje, las concepciones y prácticas donde se expresan cambios y las condiciones y razones que favorecen o inhiben la reconstrucción.

Como recomendaciones se menciona que los programas de formación docente partan de los intereses y necesidades sentidas por los profesores, recuperen de manera sistemática sus experiencias y conocimientos previos, así como que cuenten con instructores/formadores que cumplan con las características propias de un mediador y la institución debe comprometerse a brindar las condiciones necesarias para que los profesores apliquen sus nuevos aprendizajes.

Ante el reto de transformar la educación para formar sujetos participativos y realizadores de valores en relación al respeto a la diversidad, a la legalidad y a los derechos humanos en general, se hace la propuesta de formar a los formadores incluyendo, aparte de conocimientos, saberes y actitudes sobre el sujeto que forma, la demanda al estudiante de su acción para reconstruir la cultura y la comprensión de su situación de sujeto. El proceso enseñanza - aprendizaje “se da entre sujetos en interacción y se da en y por una relación transferencial entre el maestro y el alumno que permite el deseo y el juego del saber” (Moreno, 2013, p. 8).

La práctica docente de profesores con formación didáctica, tomando como eje de análisis la dimensión didáctica: planeación, metodología que usan, particularmente las estrategias discursivas de desarrollo temático y de interacción, así como a la evaluación del aprendizaje; es una aportación más que establece diferencias en las prácticas docentes en función de la formación.

Cañedo y Figueroa (2013), mencionan que enseñar no se reduce a lo que se realiza en clase; el profesor reflexiona, analiza e interpreta aspectos intelectuales y afectivos tanto los propios como los de sus alumnos y en función de ello, realiza su práctica docente.

Al ejecutar la enseñanza, los profesores mencionan que incentivan la creatividad y las habilidades comunicativas de los estudiantes; ofrecen asesoría individual o en equipo; promueven el pensamiento crítico y reflexivo; realizan actividades de aprendizaje relacionadas con la vida cotidiana o el campo laboral de los estudiantes y toman en cuenta su iniciativa y establecen acuerdos con ellos para definir o redefinir ciertas actividades.

Entre las estrategias de evaluación los profesores dicen utilizar el examen escrito, las tareas y proyectos, los portafolios, las listas de cotejo y los exámenes orales; también hablan de exposiciones, casos prácticos, trabajo de campo, autoevaluación, etc.

La práctica docente puede tener diversos métodos como la exposición en el sentido tradicional; uno más activo por parte del estudiante como el método de proyectos; la mesa redonda; la demostración, la investigación documental, las exposiciones de temas por parte de los alumnos; la solución de problemas a partir de casos reales, etc. y se desarrolla mediante estrategias discursivas de interacción: responder y formular preguntas, verificar comprensión, facilitar el discurso, entre otras.

Los contenidos son el pretexto para llegar a los objetivos del currículo y según Serrano y Pons (citados por Cañedo y Figueroa, 2013) mediatizan la actividad que realiza el profesor y los estudiantes de manera que tenga un sentido claro para el aprendizaje.

Las apreciaciones de los profesores respecto a aspectos difíciles fueron promover el trabajo de equipo en los estudiantes; orientar para el trabajo independiente; usar recursos tecnológicos que complementen las clases presenciales; fomentar procesos de metacognición en los estudiantes, entre otros.

El trabajo finaliza comentando la experiencia que los profesores han tenido en los cursos relacionados con la formación para la docencia, que les ha permitido reflexionar, incorporar o modificar su práctica como docentes al tener la oportunidad de efectuar algo distinto que mejora la motivación y aprendizaje de los estudiantes y de ellos como docentes.

González y Ramírez (2010), efectuaron un estudio sobre el desarrollo de estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Encontraron que es un reto el *enseñar a aprender* para la formación de profesionales dado que la labor docente debe centrarse en utilizar adecuadas estrategias para enseñar a los estudiantes a aprender; estructurar orientaciones que le permitan no dejarse desviar por las corrientes de información poco sustentadas científicamente y desarrollar la capacidad para organizar la misma, e interpretarla y darle sentido, logrando de esta manera que la educación se convierta en promotora de su desarrollo y forme las competencias que requieren los profesionales en la sociedad actual.

Estos mismos autores proponen que es a través de utilizar métodos científicos en la solución de los problemas, propiciar el trabajo independiente creativo y proponer trabajo metodológico en los colectivos de profesores, lo que logra en los estudiantes universitarios la

posibilidad de aprender a aprender y promover su capacidad de gestionar sus propios aprendizajes, adoptando una autonomía creciente en su preparación profesional y disponiendo de habilidades intelectuales y sociales que les permitan un aprendizaje continuo a lo largo de toda su vida, para lo cual se hace imprescindible un estilo de trabajo donde predomine la cooperación y relaciones interpersonales positivas.

Es un requisito esencial que las estrategias de aprendizaje propuestas a los estudiantes universitarios, deben ser desde posiciones interdisciplinarias, por lo cual los profesores tienen que flexibilizar cada vez sus posiciones, estar abiertos al trabajo en equipo y al análisis, así como a la crítica colectiva.

La labor del docente, según González y Ramírez (2010), para enseñar a aprender es en esencia una permanente planificación estratégica y puede resumirse en las siguientes etapas: *diagnosticar* (analizar el estado real y las alternativas de desarrollo en el contexto de enseñanza aprendizaje, es determinar las condiciones y nivel de desarrollo de los estudiantes); *planear* (definir los métodos y recursos, tácticas y estructuras organizativas metodológicas, conformar estrategias que permiten preparar al estudiante para aprender a aprender); *hacer* (ejecución de la estrategia de enseñanza-aprendizaje concebida) y *realimentar* (verificar y evaluar los efectos de la realización del trabajo planeado, determinar los ajustes, cambios y recomendaciones para contribuir a erradicar las debilidades y desarrollar el pensamiento reflexivo en los estudiantes).

El trabajo investigativo elaborado por De Vicenci (2007) denominado Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes es un estudio con profesores universitarios mismo que fue desarrollado en el 2006-2007 en una universidad privada de Argentina, tiene

por objetivo estudiar las prácticas y concepciones sobre la enseñanza que poseen 25 profesores universitarios de la carrera de medicina. En este estudio se reconocen tres tipos de configuraciones de práctica docente como: actividad técnica; comprensión de significados y espacio de intercambios socioculturales (en este último, el docente y el alumno son activos procesadores de información e interactúan en el contexto de clase). Las concepciones sobre la enseñanza son teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la información y en la práctica pedagógica. Mediante la observación de sus clases, se determina la relación "Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes" como objetivo investigativo y se encuentra que la práctica docente sobre el modelo de comprensión de significados, prevalece en un 64% de la muestra, esto es, de 16 docentes, solo 5 docentes corresponden al modelo de práctica docente como actividad técnica y la práctica como espacio de intercambios socioculturales, que subyacen en el modelo pedagógico ecológico, se presenta en 4 maestros a cargo de asignaturas que se desarrollan en ambientes hospitalarios.

El estudio de casos trabajado por Fernández, Maiques & Abalós (2012), se desarrolló en seis Universidades españolas. Utilizaron una metodología mixta basada en tres elementos fundamentales: visión personal - práctica y relación entre ambas. Aplicaron entrevistas semiabiertas y estructuradas, grabaciones, mapas conceptuales y videos. Sus resultados fueron en función de los perfiles de profesores con apariencia tradicional. Se centran más en el profesor que en el estudiante. En los resultados se encontró que se preocupan por el aprendizaje y se comprometen con sus alumnos y con sus compañeros para lograr mejoras en sus desempeños; utilizan mapas conceptuales para hacer explícitas las ideas de su actuación, mismas que se construyen desde la práctica y desde la reflexión sobre la misma, demuestran

un compromiso ético con la tarea docente y con la responsabilidad que implica trabajar en la formación de personas, trabajo sistemático y riguroso que implica planeación, metodología y evaluación, así como, utilizar estrategias que propicien la participación de los estudiantes; reconociendo poca vinculación entre la docencia y la investigación.

En programas de formación del profesorado universitario, previa identificación de carencias en los niveles de profundidad de la reflexión docente se hace la propuesta de introducir el portafolio digital como soporte de la práctica reflexiva en la formación docente (Rodrigues y Rodríguez - Illera, 2014) y entre las aportaciones se destaca sobre el impacto de diversos programas de formación docente en la práctica, quienes señalan que:

...los principales factores de éxito se centran en: la identificación de cómo aprenden los estudiantes en determinada materia; la definición de estrategias a utilizar para enseñar; la promoción del aprendizaje activo del docente; el diálogo y el compartir experiencias entre los profesores que están viviendo el mismo proceso, y el seguimiento y la realimentación del profesor durante la implementación de nuevas prácticas educativas (p. 15).

La propuesta consistió en que el proceso de innovación educativa desarrollado a lo largo de un curso académico fuese documentado a través de un portafolio digital, teniendo como referencia una guía cuyo propósito era contribuir a desencadenar un proceso de reflexión. Los resultados en general de esta investigación se resumen en que los participantes percibieron haber aprendido durante su práctica educativa y que el proceso reflexivo vivido los impulsó a actualizarse sobre las temáticas de su clase y que la implementación de la innovación educativa y la elaboración del e-portafolio impulsaron su reflexión personal y la mejora de su docencia.

En función de lo analizado se considera que lo que más se ha investigado son las prácticas docentes de formación que incluye la práctica pedagógica en ambientes educativos (aula) con el propósito de realizar procesos de enseñanza y aprendizaje que concluyan en la apropiación de conocimiento formalizado y/o práctico.

La propuesta de transformar la creatividad dispersa en acto pedagógico al vincular conocimientos entre varias disciplinas creando condiciones donde se practiquen ejercicios de reflexión sobre la dinámica del conocimiento.

Enseñar a aprender utilizando adecuadas estrategias, estructurar orientaciones para seleccionar información, desarrollar la capacidad de organizarla y darle sentido, propicia desarrollar el pensamiento reflexivo en los estudiantes. Las metodologías recurrentes en los estudios investigados fueron descriptivas estudiando principalmente a los profesores universitarios en el desempeño de prácticas docentes. Los estudios revisados dan cuenta que los sujetos que principalmente se han estudiado son profesores o formadores y estudiantes.

Los estudios revisados concluyen principalmente en que la práctica docente es un estudio complejo por las dimensiones: personal, institucional, interpersonal, valoral, social y didáctica que se vincula durante la misma.

Se observa que en el grueso de las investigaciones es difícil encontrar estudios relacionados a la interdisciplinariedad de los cursos dentro de la estructura de los proyectos universitarios. Así mismo, de los resultados en su ejercicio profesional docente, específicamente en el aspecto interpersonal.

El presente estudio se ubica en la línea investigativa exploratoria descriptiva de los

sujetos participantes en el triángulo interactivo: alumno, contenido y docente, donde la organización es promovida por el profesor y los alumnos.

2.2 Fundamentación teórica

2.2.1 La formación

El concepto formación ha sido estudiado desde los tiempos de Rousseau quién según Quiceno (citado por Porlán y Martín, 1994) expresaba que:

Solo el que llegue a comprender la totalidad del ciclo de la educación, incluyendo sus fases, las críticas y los estadios específicos puede tener una idea de formación. La formación no es aquí concebida como el simple acto de ir a la escuela, estudiar, tener una profesión. Esto es solo estar instruido. La formación es tener conciencia, haber comprendido en el pensamiento y en la imaginación, la educación del hombre, antes que ella se realice (p. 87).

Si la formación es tener conciencia, de acuerdo con Rousseau y conciencia es la capacidad propia de los seres humanos de reconocerse a sí mismos, de tener conocimiento y percepción de su propia existencia y de su entorno, entonces la formación implica el desarrollo de esa capacidad para que el hombre logre conocer lo que ocurre con él mismo y en su entorno.

Honoré (citado por Rivas, 2008), menciona que para comprender la formación es preciso realizar un mecanismo de transdisciplinariedad respecto a las zonas de intersección que hablan de formación dado que ésta es “un campo de estudios y de aplicaciones para las

ciencias humanas, las ciencias del hombre (psicoanálisis, psicología experimental, psicología genética, psicosociología, etnología y etiología)” (p. 42).

En la construcción de una Teoría de la formación Honoré (1980) señala la necesidad de comprenderla desde la perspectiva del sujeto y no como proposición externa a él; generalmente se le considera desde el punto de vista de la exterioridad, como algo “para”, es decir ligada a un contenido que la precisa: Formación para la toma de decisiones, Formación científica, Formación docente, Formación profesional, Formación laboral, Formación política, Formación militar, entre otras, o bien se visualiza a la formación como la adquisición de ciertas habilidades, conocimientos, modos de relación, cambio de actitudes, entre otras, tomando el valor de algo que es posible adquirir.

Según Gadamer, en Ríos (1995) relaciona la formación con la noción de cultura al mencionar que el individuo se encuentra constantemente en el camino de la formación y de la superación de su naturalidad, ya que el mundo en el que va entrando está conformado humanamente en lenguaje y costumbres y es en este mundo donde un pueblo se da a sí mismo la existencia. "La incorporación de la esencia del elemento dentro del cual se mueve quien se ha formado de ese modo" (p. 20), dado en el proceso de apropiación del lenguaje y las costumbres comprende también lo que de la cultura se transmite en la lengua y las costumbres; la formación tiende a algo más allá del mero desarrollo de habilidades, destrezas, capacidades o talentos y aquello que está más allá de este desarrollo, es lo que constituye el objetivo de la formación.

Otras formas de conceptualizar la formación son las aportaciones de Ferry (1993), quien desde la exterioridad que menciona Honoré, analiza los discursos que actualmente se

sustentan en la formación y destaca que es vista como una necesidad imperiosa ante nuevas condiciones sociales y económicas “... la formación como una función social de transmisión del saber, como suele decirse del saber-hacer o del saber-ser, que se ejerce en beneficio del sistema socio-económico, más generalmente, de la cultura dominante” (p. 50); el sujeto de la formación debe adquirir conocimientos especializados, desarrollar habilidades y transformar sus actitudes de forma que coincida su característica personal con el rol social a desempeñar.

Ferry (1993), define la formación como desarrollo personal y éste como una dinámica de búsqueda en función de objetivos que uno busca y menciona “... Una formación no se recibe... Nadie forma a otro... El sujeto se forma solo por sus propios medios..., uno se forma a uno mismo, pero se forma solo por mediación” (párr. 3), se advierte que se trata de una dinámica de desarrollo personal que va del interior al exterior y que las mediaciones y los dispositivos o soportes sirven para formarse así mismo.

Cuando se habla de los medios de formación se refiere a los formadores como mediadores humanos; los programas, las lecturas y las circunstancias, los accidentes de la vida y la relación con otros, son también mediadores y los dispositivos, contenidos de aprendizaje, el currículum también son medios para la formación, pero no son la formación en sí. Ferry (1993) considera tres condiciones para realizar este trabajo sobre sí mismo: de lugar, de tiempo y de relación con la realidad y menciona que solo hay formación cuando se tiene un tiempo y un espacio para rever lo que ha hecho, de hacer un balance reflexivo dado que reflexionar es al mismo tiempo reflejar y tratar de comprender y en ese momento si hay formación, lo mismo que cuando en una acción de formación uno se desprende de la realidad para representársela de forma que la realidad queda figurada por las representaciones y se

trabaja sobre éstas últimas. Lo que se da en su interior en el propio desarrollo del sujeto, es formación.

Un programa de aprendizaje que propicia la culminación de cierta cantidad de etapas de desarrollo cognitivo fijadas de manera racional forma parte de los medios o soportes y condiciones de la formación, pero no es la formación, ya que formarse, según Ferry consiste en encontrar y adquirir una 'cierta forma' para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma y la dinámica de formación es un desarrollo de la persona que va a estar orientado según los objetivos que busca para cumplir con ciertas tareas y ejercer un oficio o una profesión, también considera que la formación es vista como una institución organizada en base a proyectos, programas llevados a la práctica por personal encargado de realizar la formación, certificaciones, reconocimiento de otras instancias, etc., con el propósito de satisfacer las demandas de la sociedad.

Actualmente la formación está siendo reconsiderada como deber y derecho; según Ferry (1993), es desarrollada por el propio sujeto, como un proceso personal y social que le es significativo; consiste en que el sujeto se apropia de conocimientos, experiencias, tiene acceso a las artes, a la cultura, a la tecnología y demás bienes y valores que le ofrece el contexto social mismos que organiza de acuerdo a su historia personal, a sus saberes previos, capacidades e intereses que le permiten estructurar un proyecto de vida y encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión o un trabajo, pero si los medios mencionados no son realizados bajo procesos de su comprensión y su reflexión, el resultado no es formación.

La formación profesional sobre la docencia es una formación práctica relacionada con

las prácticas de la enseñanza implicadas en las prácticas pedagógicas, mismas que no pueden funcionar, si no es con relación a teorías; una escala de teorización con diversos niveles es la propuesta de Ferry (1993) a través de un esquema en el que analiza por grados cómo puede avanzarse en la teorización, en lo que sigue presentamos estos niveles:

- ✓ Primer nivel *de la práctica o nivel del hacer* o su manera de hacer, es una producción empírica.
- ✓ Segundo nivel y con respecto a las mismas prácticas la persona se pregunta ¿cómo hacer? lo que conlleva a producir un discurso sobre este hacer; en este tránsito del hacer a las indicaciones acerca del hacer se muestra un despegue de la práctica, el docente se sitúa en un nivel que se puede llamar técnico y las técnicas son objeto de aprendizaje; muchas formaciones profesionales consisten en transmitir técnicas, en responder al ¿cómo hacer? La persona que se sitúa en este nivel no es un simple practicante dado que posee y domina un saber hacer lo que constituye el primer grado del saber y es el nivel del conocimiento técnico. En el aula cuando el docente presenta esquemas o muestra las operaciones a realizar y la secuencia para realizarlas está respondiendo a las preguntas ya mencionadas.
- ✓ Tercer nivel se responde a las preguntas ¿qué hacer? y ¿para qué hacer? en este nivel se refiere no solo a la práctica sino también a la puesta en obra de diferentes operaciones que es preciso analizar y en el que habrá que tomar decisiones referentes al plan de ejecución de lo que se hace; a este nivel se le puede llamar praxiológico. Un formador experto debe conocer técnicas y tener la capacidad de captar cuáles son las expectativas y necesidades de las personas a las que se dirige y comprender esas

demandas, así como interpretarlas; pensar qué hacer en función de esas interpretaciones, así como del tiempo de que dispone, el aula donde lleva a cabo las acciones, la ubicación de la temática en el Plan de Estudio, etc. En este nivel es cuando se habla de teorización lo que implica que va a pensar, a reflexionar sobre los recorridos o desarrollos despegándose de su acción a través de alguna mediación (intercambio de experiencias, lecturas que lo lleven a la reflexión psicológica, a la significación social y política de su acción).

El incluir las mediaciones supera el transmitir modelos de saber hacer, el recorrido del formador consiste en elaborar una problemática con un conjunto de preguntas que abren nuevas posibilidades y que obligan permanentemente a encontrar nuevas soluciones a situaciones diferentes propias de la complejidad de una realidad dada y en las que se está inmerso.

- ✓ Cuarto nivel nos separamos del hacer prácticas para situarnos en un plano del conocimiento y tratar de avanzar en él; a este nivel se le llama científico y consiste en la respuesta a preguntas como ¿Cuáles son las estructuras de los sistemas educativos? entre otras y el conocimiento ya no es sobre hacer prácticas, sino conocer y entender ¿cómo funciona el sistema?, ¿cómo funcionan los actores de ese sistema? y no pensar una mejor acción posible.

2.2.2 Los modelos de formación

Como se ha mencionado, la formación del ser humano es un proceso de transformación de sí mismo en constante desarrollo y progresión desde donde "uno se apropia por entero aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma" y lo lleva a una maduración interna, lo

cual se logra por mediación que consiste en realizar acciones para apropiarse de conocimientos, habilidades, experiencias, actitudes, a través de mediadores: modelos teóricos de formación docente, programas de contenidos de aprendizaje, enseñanzas, lecturas, circunstancias, currículum y las relaciones con la realidad y con otros (los docentes y formadores se consideran mediadores humanos).

Los modelos pedagógicos y sus tendencias dependen de la concepción que se tiene de educación, aprendizaje, enseñanza, alumno y docente; según de Lella (1999) identifica los siguientes: (a) Práctico artesanal concibe a la enseñanza como un oficio, el futuro docente se socializa dentro de la institución, aceptando la cultura profesional heredada y los roles profesionales predominando la reproducción de conceptos, hábitos y valores de la cultura; (b) Académico, lo esencial del docente es su sólido conocimiento de la disciplina que enseña, los contenidos a enseñar son objetos a transmitir en función de decisiones de la comunidad de expertos; (c) Técnico eficiente donde la labor del docente es de técnico que baja a la práctica de manera simplificada, el currículum prescrito por expertos externos respecto a objetivos de conducta y medición de rendimientos; (d) Hermenéutico-reflexivo donde el docente con sabiduría y creatividad enfrenta situaciones prácticas imprevistas que exigen resoluciones inmediatas, parte de situaciones concretas que intenta reflexionar y comprender con herramientas conceptuales y vuelve a la práctica para modificarla.

El modelo pedagógico crítico social es el que propicia que el estudiante desarrolle su personalidad y sus capacidades cognitivas en torno a las necesidades sociales para una colectividad en consideración del hacer científico; se enfoca desde el Constructivismo Crítico-Social y la combinación de los postulados del aprendizaje significativo y conceptual, sus metodologías varían de acuerdo a factores como: el desarrollo del estudiante, los ambientes de

aprendizaje, el aprendizaje dialógico-colectivo donde se potencializan, entre otras, las capacidades cognitivas; Según Veloza y Martínez (2013), el tipo de formación que se propicia en la educación superior tiende a fortalecer el propósito de mantener al estudiante en el centro del proceso Enseñar - aprender.

Las metas de este modelo (crítico social) son el crecimiento del individuo para la producción social a través del método que pone énfasis en el trabajo productivo con un desarrollo progresivo y secuencial impulsado por el aprendizaje de las ciencias con contenidos científicos-técnicos y la relación maestro - alumno es bidireccional (Hidalgo, 2014).

El educando es el actor fundamental del proceso de enseñanza y de aprendizaje; el maestro es un facilitador y estimulador de las experiencias de los estudiantes que contribuye al desarrollo de sus capacidades de pensar y reflexionar; es un mediador que se fundamenta en la investigación para ayudar a definir los procedimientos para resolver problemas, pero son los estudiantes los que organizan los pasos de solución; su tarea se centra en enseñar a aprender y los contenidos se refieren a los de la enseñanza, el aprendizaje donde se privilegian conceptos, estructura básica de la ciencia para destacar la capacidad intelectual, comprometido con una concepción de hombre y de sociedad. Según Veloza y Martínez (2013), los representantes de este modelo pedagógico crítico social son: Makarenko, Freinet y Freire.

El análisis del texto *El estudio de las "buenas prácticas" docentes en la enseñanza universitaria* de Zabalza (2012), comenta el cambio, en la significación de una buena práctica que partía de una educación que buscaba la calidad y ahora una buena práctica se centra en la identificación y en hacer visibles aquellas prácticas o acciones docentes que son reconocidas como funcionales y prácticas y que a su vez son reconocidas por otros docentes y por los

destinatarios de la educación, los alumnos; es decir, se pasa de una definición deductiva y normativa a una perspectiva mucho más inductiva y situada.

En la selección de buenas prácticas se utilizan criterios para identificar, seleccionar y analizar los elementos que las configuran, para así potenciar y utilizar estos recursos en la mejora educativa; los aspectos a analizar en las buenas prácticas, como eventos que suceden en un determinado contexto, son acciones que poseen una biografía puesto que nacen (son propuestas), se desarrollan (se ponen en práctica, van evolucionando, deben superar obstáculos y adaptarse en función de las interacciones con los elementos que las circundan) y finalmente se consolidan o mueren, según haya sido su particular itinerario; es decir, son una propuesta objetiva pero son también circunstancias (tanto objetivas como subjetivas).

Las buenas prácticas deben ser consideradas, según Zabalza (2012) en una multiplicidad de niveles en que se van desarrollando:

Contexto en el que se produce la experiencia estudiada; *Fundamentación de la propuesta*: forma en la que la acción se justifica; *Evaluación de la experiencia*: inicio y primeros pasos, desarrollo de la experiencia hasta llegar a la actualidad, fases por las que pasó, cambios y mejoras; *Situación actual de la iniciativa*, actividades que se desarrollan; *Valoración de la situación por parte de los implicados* y *Transferibilidad*, qué sería transferible de esta buena práctica a otras situaciones (p. 36).

Las personas que realizan las prácticas de formación son docentes o formadores y la descripción de un formador según Vaillant (2002), se describe de la siguiente manera:

El formador de formadores es quien está dedicado a la formación de maestros y profesores y realiza tareas diversas, no solo en formación inicial y permanente de docentes, sino también en planes de innovación, asesoramiento...es también un ser conocedor de las principales líneas de aprendizaje, apto para trabajar con adultos y, en definitiva, preparado para ayudar a los docentes a realizar un cambio actitudinal, conceptual y metodológico que está demandando el sistema educativo (p. 9).

El término formador, según Vaillant (2002), tiene varias acepciones: formador como sinónimo de docente; como el profesional que forma a los docentes; como profesor mentor que asesora y supervisa a un profesor principiante; como asesor de formación, entre otras; para este trabajo, se considera formador al asesor.

No obstante que hay pocas investigaciones, proyectos y programas respecto a la formación de formadores, Vaillant (2002), menciona que existen dos estudios de caso que dan cuenta de acciones cuyos objetivos se relacionan con mejorar los niveles de formación académica de los formadores, tal es el caso de Chile que dentro de un Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID), se promovió un concurso de proyectos que propusieron cambios, tanto en contenidos, como en procesos de formación en el aprendizaje práctico, entre otros, y los resultados fueron, el logro de mejora en los niveles de preparación académica de los formadores.

En Uruguay, la formación se hizo a través de programas de actualización; en el proyecto de formación de profesores colaboraron Los Centros Regionales de Profesores (CERP) y desde 1997 se hace la propuesta de este proyecto, caracterizado por la presencia de un porcentaje importante de formadores de tiempo completo con una dedicación de 40 horas

semanales, de las cuales 20 son horas de docencia directa; se considera exitoso porque respondió a las necesidades de actualización disciplinar aportando nuevos contenidos, materiales, metodologías, entre otros.

En América Latina se han realizado pocos estudios que examinan el desempeño de los formadores de docentes y se concluye que, generalmente los profesores dedican pocas horas a su formación y reflexión colectiva; frecuentemente realizan talleres donde se entrega información, sin animar procesos más profundos y permanentes de reflexión.

La formación docente en México a través de la educación a distancia

Según Moreno (1995), el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM) es la primera institución educativa a distancia que en México ha atendido la formación de profesores; utilizaba la enseñanza por correspondencia, combinada con cursos orales complementarios; la práctica docente consistía en lecciones impresas que se enviaban junto con un cuestionario, mismo que habría de llenarse y ser devuelto en un plazo específico; al recibirse por los formadores, se revisaba y era regresado con aclaraciones a dudas y consultas, correcciones y sugerencias lo que llamaríamos realimentación. Esto se hacía durante el tiempo normal de trabajo de los profesores en sus respectivas escuelas, para que se complementara la enseñanza durante los meses de vacaciones con los cursos en los Centros Orales.

Los materiales de estudio eran los libros de texto, cuadernos de trabajo, guías de estudio, cuestionarios y publicaciones periódicas. Los contenidos eran en esencia los mismos que los de las escuelas normales presenciales: Didáctica, Psicología General, Psicología Educativa, Técnica de la Enseñanza y otras materias similares, enfocadas hacia la formación psicopedagógica del profesor.

Cuando se crea la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en 1979 se le transfieren las licenciaturas para formar profesores en educación preescolar y primaria que estaban bajo la responsabilidad de la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGCIMPM).

El aporte principal de la UPN es la creación del SEAD (Sistema de Educación Abierta y a Distancia) para la preparación de maestros en sistema de educación abierta y a distancia; la UPN abre Unidades en todo el país localizadas estratégicamente para atender a los maestros cerca de su lugar de trabajo, dado que, se había expedido un decreto por el cual se consideraba en la educación superior a la formación normalista y los egresados de esas carreras ya no iban a ser nombrados profesores sino licenciados en educación; esto ponía en desventaja profesional y laboral a miles de maestros pues habían sido formados en planes de cuatro y hasta tres años de educación normal, teniendo como antecedente académico únicamente a la secundaria. Los maestros que quisieran obtener su título de Licenciados serían atendidos por la UPN para que estuvieran en condiciones de lograrlo.

Los profesores en servicio necesitaban ser preparados en sus espacios de tiempo libre y con una alternativa que les permitiera prepararse por su cuenta, sin tener que dedicarse a estudiar de tiempo completo o de medio tiempo, en cualquier parte del país que se encontraran.

El SEAD, según González (1999), brindó a los profesores la oportunidad de estudiar en esta modalidad educativa independientemente de su tiempo y de su formación académica, dos o tres años de educación normal, fueron considerados como equivalentes al bachillerato y eran la base para poder emitir el título de Licenciado en Educación, para quienes terminaran sus

estudios. En este sistema educativo se utilizó el paquete didáctico, constituido por el manual del estudiante, la guía de estudio y el texto con lecturas (antología); el primero de ellos, ofrecía una serie de técnicas de estudio, ejercicios y recomendaciones para optimizar el tiempo libre y las habilidades para estudiar, de esta forma se pretendió apoyar al estudiante en su autoaprendizaje; por otra parte, la guía de estudio debería contestarse en cada uno de los ejercicios, apoyándose en la consulta de los textos incluidos en la antología.

La licenciatura que se ofreció fue en educación básica, independientemente del nivel educativo en el que laborara el estudiante y la utilización del paquete didáctico se extendió a otros programas de formación y de especialización de la propia UPN; se incluían cursos de matemáticas, técnicas de investigación documental y redacción, materias sociológicas y filosóficas; posteriormente se introduce, aunque en forma somera, a la práctica como objeto de estudio y reflexión.

Se recomendaba la formación de círculos de estudio para evitar el aislamiento del estudiante y facilitar la atención con asesores a pequeños grupos, se ofrecía la asesoría por teléfono, por correspondencia y en forma presencial, bien en forma individual o grupal; no obstante, lo mencionado, mucho del trabajo de asesoría necesario y propuesto en el programa, no se trabajó como tal y algunos de los docentes trabajaron la cátedra expositiva.

2.2.3 Conocimientos, competencias y elementos implicados en la formación del profesor

La formación docente requiere de considerar las características de la profesión relacionadas con el razonamiento pedagógico que conduce a las acciones pedagógicas (procesos de enseñanza y de aprendizaje) que propicien la inducción a procesos constructivos

de los alumnos, por lo que necesita comprender aparte de la materia y sus finalidades, la transformación de ese conocimiento de la materia en formas que sean pedagógicas y adaptables a las características de los alumnos, utilizando una diversidad de formas de aprendizaje (cooperativo, enseñanza recíproca, aprendizaje por descubrimiento, método de proyectos), considerando también el aprendizaje fuera del ambiente de la sala de clase.

El saber de los maestros es un aspecto primordial implicado en las actividades de enseñanza; según Barnechea (1994, citado por Herrera, 2011):

El saber de los docentes deviene de la necesidad de conocer para desempeñarse en su práctica, el profesor pre-siente la importancia de dominar los contenidos y las formas de enseñanza, así al acercarse a la realidad, el profesional se ve enfrentado a situaciones dinámicas, inestables, cambiantes, inciertas, que se le presentan de manera confusa y entremezclada, como un conjunto de situaciones problemáticas que se condicionan e interactúan (p. 3).

Los elementos que constituyen el conocimiento profesional de los docentes pertenecen a dos tipos de saberes: los saberes formalizados o académicos que se elaboran de forma más o menos racional a través del estudio en la formación inicial (Porlán y Martín, 1994) y los saberes experienciales, elaborados a partir del ejercicio de su propia actividad docente, relacionados con los procesos de enseñanza y de aprendizaje que en gran medida orientan y dirigen su conducta en el aula (Bromme, 1988; Pérez y Gimeno, 1988; Porlán, 1989), según Porlán (1997), así como, de su experiencia como alumnos y del contacto con la cultura dominante en su medio social.

a) *Los conocimientos que desarrolla un profesor a través de la formación*

Existen concepciones (sobre todo las referidas al conocimiento, a la enseñanza y al aprendizaje) que son elaboradas de forma no reflexiva a partir de su propia experiencia, como algo natural, evidente y, por tanto, fuera de todo cuestionamiento y crítica. Los profesores no son conscientes de estas concepciones (Thompson, 1984; Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993) dado que son conocimientos tácitos, frecuentemente resultan resistentes al cambio.

El conocimiento docente es un conocimiento práctico en la medida en que la naturaleza de los problemas que debe abordar son los relacionados con la práctica de la enseñanza, estos problemas se relacionan en gran medida con la toma de decisiones sobre el currículum (finalidades de la educación, naturaleza del conocimiento escolar, hipótesis sobre el proceso de construcción y seguimiento de dicho conocimiento, etc.) y por lo tanto existe una importante relación entre conocimiento profesional y desarrollo curricular.

Los tipos de conocimiento requeridos por los mediadores de formación para su desempeño son las aportaciones de Shulman (citado por García, Loredó y Carranza, 2008), quien afirmaba que:

Los profesores requieren dominar dos tipos de conocimiento: (1) el conocimiento del contenido de la asignatura y (2) el conocimiento pedagógico general. Shulman (1986), señaló la necesidad de que los profesionales de la docencia desarrollen un conocimiento, que es el resultado de la interacción de los dos anteriores, al que denominó conocimiento *del contenido pedagógico de la asignatura*, se refiere a las formas específicas de enseñar una asignatura particular (p. 6). El *conocimiento del contenido* hace referencia al conocimiento teórico - práctico que se tiene de una

materia o disciplina; el *conocimiento pedagógico general* designa al conocimiento y a las creencias que tiene el profesor sobre la enseñanza y el aprendizaje sin referirse a un dominio específico. El *conocimiento del contenido pedagógico* comprende: (a) la concepción global de la docencia de una asignatura; (b) el conocimiento de las estrategias y representaciones sobre la instrucción; (c) el conocimiento de las interpretaciones, el pensamiento y el aprendizaje de los estudiantes de una asignatura y (d) el conocimiento del currículo y los materiales curriculares. Estos tipos de conocimiento, así como las creencias del profesor acerca de la enseñanza, se ponen en operación en distintos niveles o dimensiones de la práctica educativa y le imprimen un sello particular (Ídem).

b) Las competencias que desarrolla un profesor a través de la formación

En relación a la significación del término competencia docente, éste implica la capacidad de actuar (saber hacer) en una situación concreta o específica, realizando un diagnóstico de la situación (en relación a determinados objetivos) en la que se pretende intervenir, seleccionando un curso de acción en correspondencia con el diagnóstico y considerando: el contexto, los participantes, las relaciones sociales y las tensiones presentes, es decir, un saber hacer contextual que requiere de autonomía para el logro de fines propuestos y finalmente, utilizando las evaluaciones de resultados de las acciones realizadas para elegir nuevos cursos de acción (Feldman y Flaies, 2010).

Las competencias en términos de Perrenoud (2003) propone la existencia de esquemas que:

“... permiten movilizar conocimientos, métodos, informaciones y reglas para enfrentar

una situación, 'a su vez' una competencia organiza un conjunto de esquemas. Un esquema es una totalidad constituida que sirve de base a una acción o una operación singular, mientras que una competencia de cierta complejidad pone en práctica varios esquemas de percepción, de pensamiento, de evaluación y de acción que sirven de base a inferencias, anticipaciones, transposiciones analógicas, etc." (p.30).

Las diez nuevas competencias para enseñar de Perrenoud (2004) en forma resumida son:

- ✓ Organizar y animar situaciones de aprendizaje: partir de los conocimientos previos de los alumnos y considerar los errores como parte del aprendizaje.
- ✓ Gestionar la progresión de los aprendizajes: practicando una pedagogía de situaciones problema que son situaciones de carácter abierto.
- ✓ Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación: hacer trabajar a los alumnos en equipo es, sin duda, un nuevo desafío didáctico que implica el saber crear las condiciones de cooperación necesarias en las que se ponen en juego determinados valores y actitudes, como la tolerancia y el respeto.
- ✓ Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo: desarrollando su capacidad de autoevaluación y el hacer explícito los contratos didácticos en las clases; escuchar a los alumnos y conocer la motivación por el conocimiento, el favorecer la definición de un proyecto del alumno.
- ✓ Trabajar en equipo: adoptar el rol de líder para dirigir las reuniones e impulsar y mantener el equipo, teniendo la convicción de que el trabajo en grupo es un

valor fundamental y la presencia de conflictos como algo inherente a la realidad de cualquier colectivo.

- ✓ Participar en la gestión de la escuela: implica traspasar la organización del centro propiamente dicho, requiere abrirse hacia la comunidad educativa en su conjunto; son competencias específicas la de administrar los recursos de la escuela, coordinar y organizar las posibilidades del componente humano de la comunidad educativa, junto al desafío de elaborar y negociar un proyecto institucional.
- ✓ Informar e implicar a los padres de familia: la colaboración, como construcción permanente, implicando a los padres en la construcción de los conocimientos fomentando reuniones con los padres donde fluya la información y aflore el debate.
- ✓ Utilizar las nuevas tecnologías: estas son las ideas que generan las competencias de saber utilizar programas de edición de documentos y de explotar los recursos didácticos de los programas informáticos y de multimedia.
- ✓ Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión: prevenir la violencia en la escuela y en la ciudad y luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales; desarrollar el sentido de la responsabilidad, la solidaridad y el sentimiento de justicia y el saber gestionar las reglas de la vida en común referentes a la disciplina.

- ✓ Organizar la formación continua: ser competentes en organizar la propia formación continua, poner en práctica lo que se aprende en cada uno de los cursos, diplomados, siempre enfocados a hacer un cambio en nuestra vida personal y profesional.

Las competencias para el ejercicio docente se relacionan invariablemente con la situación y el contexto, dado que la definición de capacidades no puede estar desvinculada de los diferentes marcos de políticas en los distintos sistemas nacionales, de las formas de organización del trabajo docente, de los modos de organizar la gestión del trabajo de enseñanza, de la formulación de carrera profesional, etc.

Cada competencia profesional reclama un determinado tipo de conocimiento como necesario para el ejercicio de la misma; los dilemas y perspectivas cognitivas del profesor se desarrollan en función de las situaciones problemáticas que afronta, reclamando soluciones y esquemas de análisis de la realidad.

c) Elementos implicados en la formación del profesor

La intencionalidad de las prácticas formadoras y por tanto de la educación es lograr en el profesor-alumno una formación integral que le permita vivir en sociedad, a través de desarrollar sus capacidades y lograr conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que le permitan comprender y aprender la realidad del contexto social donde se ubica, se desempeña y adquiere su identidad.

Según Cubero (citado por Ortiz-Carreón, 2011), “el contexto es un escenario sociocultural que considera el entorno espacio temporal, el entramado de personas que

interactúan en el mismo, sus intenciones motivos y metas tanto en lo personal como en ese escenario, las actividades y trabajos que realizan, las formas de interactuar y el tipo de discursos que se utilizan” (p. 45).

Los contextos son generados por las personas para desarrollar acciones y en su transcurso de su realización, construyen nuevos contextos; individuo y medio son elementos que, de forma conjunta, propician la evolución de un sistema que evoluciona.

De acuerdo con Lemke (1997), los elementos que constituyen el contexto de la práctica docente y determinan el aprendizaje son: estructuras de actividad; estrategias de interacción y estrategias de desarrollo temático; tomando como base estas aportaciones, en el presente estudio se considera la conceptualización del término contexto como un sistema que se construye por los participantes que son corresponsables, a través de la organización de la interrelación social, para en unión, llevar a cabo estrategias que influyan en la construcción del aprendizaje.

La planeación forma parte de la docencia, pero su intención educativa no se cumple en el acto de planear sino en la ejecución de dicha planeación; es pertinente considerar estas diferencias de significación que se construyen en la interacción propia de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

La interacción es un elemento de la formación y una forma de entender el aprendizaje que parte de la relación con el entorno social; la interacción profesor-alumno se ha considerado decisiva para el logro de los propósitos educativos; estudios recientes relacionados con formas de organización social, confirman que la interacción positiva y recíproca entre grupos de alumnos, en ambientes socioeducativos de cooperación e

intercambio de puntos de vista, en relación a compartir situaciones problemáticas, propicia el logro de aprendizajes significativos.

En un grupo de trabajo, se ha de crear la comunicación que es a la vez una interacción, entendida ésta, como la conducta o comportamiento de un conjunto de individuos, en los que la acción de cada uno está condicionada por la acción de otros, es decir, un proceso en que una pluralidad de acciones se relacione recíprocamente, y que, además, permita a los aprendices poner en marcha procesos de reflexión.

Para Mucchielli (1998), la comunicación es interacción, y lo es también, para autores pertenecientes a enfoques constructivistas. Es en la interacción comunicativa entre las personas, donde se manifiesta la cultura como principio organizador de la experiencia humana; la interacción se vincula a los procesos de socialización, que supone que el sujeto tiene la capacidad de relacionarse con los demás, de incorporar las reglas del entorno, negociarlas y ajustarlas a sus necesidades.

La comunicación eficiente y la interacción con alcance educativo requieren de condiciones planteadas desde un enfoque didáctico basado en los momentos de planeación, realización y evaluación y se relaciona con los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Yurén (citado en Nasta, 2012) explica que la interacción debe orientarse desde el enfoque del aprendizaje a lograr, que éste sea significativo, personalizado, contextual e integral.

La experiencia profesional es el conocimiento que se constituye con las concepciones implícitas del profesor, que suele ser un conocimiento tácito, concreto e irreflexivo que se va construyendo, bien por la interiorización mimética (Porlán y Martín, 1994), o por impregnación ambiental (Gil, 1993) a partir de formas de actuación docente observadas

durante los años en que se fue alumno, bien por procesos más o menos intuitivos de ensayo y error durante el trabajo en el aula (Porlán, 1989; Porlán y Martín, 1994). Este componente tácito del conocimiento experiencial es resaltado también por Bromme (1988), para el que una parte de los conocimientos profesionales “pueden estar en la base de una actuación sin que uno se haya percatado nunca de poseerlos” (p. 27).

El conocimiento experiencial no siempre es tácito; hay concepciones explícitas elaboradas por profesores que parten y se dirigen a la acción y en las que está presente un cierto nivel de reflexión, cuando hablan de principios, concepciones, metáforas e imágenes que poseen acerca de las diferentes variables presentes en su experiencia profesional.

El saber experiencial es una fuente importantísima de conocimientos, los saberes curriculares suponen un primer nivel de integración y transformación de significados, que los hace especialmente relevantes para la construcción del conocimiento práctico profesional deseable (Rivero & Porlán, 2002), como son las ideas, hipótesis de trabajo y técnicas concretas que se ponen conscientemente en juego en el diseño, aplicación y seguimiento del currículum, tales como:

- ✓ Conocer la existencia de concepciones en los alumnos, así como su utilización didáctica.
- ✓ Conocer cómo se determina, organiza y secuencia el conocimiento escolar.
- ✓ Saber diseñar un programa de actividades válido para la investigación de problemas interesantes y con potencialidad para el aprendizaje, que tenga en cuenta las hipótesis de progresión asociadas a dichos problemas, incluyendo tanto

actividades de expresión, contraste y cuestionamiento de las concepciones de los alumnos como actividades de recapitulación, aplicación y generalización de las nuevas adquisiciones a otros contextos.

- ✓ Saber dirigir el proceso de investigación del alumno, creando el clima de trabajo apropiado, facilitando la continua reformulación de los problemas y el contraste y cuestionamiento de sus concepciones.
- ✓ Saber qué y cómo evaluar, teniendo en cuenta la necesidad de un ajuste adecuado entre el proceso de enseñanza y el de aprendizaje, conociendo las estrategias apropiadas para hacer un seguimiento de la evolución de las ideas de los alumnos y para regular todo el proceso (Moreno, Rodríguez, Torres, Constanza y Vélez, 2006, p. 35).

Lo que el profesor puede hacer para promover el progreso en el conocimiento (es un instrumento para la acción y se modifica en la acción) es, facilitar que sus alumnos hagan anticipaciones a partir de sus representaciones y las pongan a prueba con lo que sucede o con las concepciones de otros, es decir, provocar contradicciones entre las predicciones de los alumnos y lo que sucede en la práctica.

2.2.4 Las prácticas docentes, pedagógicas y de formación

a) La práctica docente

Según Tardif (2004) moviliza los saberes pedagógicos como concepciones provenientes de reflexiones sobre la práctica educativa, que conducen a sistemas coherentes de representación y orientación de las actividades educativas; son saberes basados en su trabajo

diario y en el conocimiento de su medio, brotan de su experiencia y se incorporan en forma de hábitos y habilidades, de saber hacer y saber ser.

El docente al afrontar condicionantes y situaciones se forma con determinadas disposiciones adquiridas en y por la práctica real, que le permitirán desarrollar los "habitus" que pueden transformarse en un estilo de enseñanza, en recursos ingeniosos de la profesión e incluso en rasgos de la "personalidad profesional", validados por el trabajo cotidiano.

La representación de los agentes educativos varía según su posición y habitus, entendiendo por habitus a un sistema de esquemas de percepción y apreciación de las prácticas y de producción de las mismas, como estructuras cognitivas y evaluativas (Bourdieu, 1991, p. 129).

Los procesos de socialización y formación para la configuración de un " habitus" científico o cualquier otra profesión u oficio articulan la apropiación de valores, creencias y prácticas de campo necesarias para pertenecer a una comunidad y toma formas específicas según cada disciplina y especialidad, en cada grupo que se constituye en relación a un nuevo objeto en el que se objetivan esquemas prácticos (Bourdieu, 2003, citado por Lara, 2013).

Como actividades sociales, las prácticas docentes se llevan a cabo en ambientes educativos, con el propósito de realizar procesos de aprendizaje que concluyan en la apropiación de conocimiento que puede ser formalizado o práctico; en función del tipo de conocimiento, cambian las estrategias didácticas, así como las actividades que se proponen; la comprobación de la comprensión de los aprendizajes se realiza mediante el proceso de evaluación cuyos fines son, entre otros, de realimentación para el alumno y de reflexión para

el docente, lo que implica revisar los desempeños en comparación con los propósitos previstos.

La práctica docente es una actividad intencionada, sustentada en un conocimiento previo, puede plantearse lograr objetivos de transformación que den respuesta a demandas de la sociedad actual, a partir de las acciones desarrolladas por sujetos que han identificado problemas de la realidad y sobre los cuales están en condiciones de actuar con los recursos con que cuentan.

b) La práctica pedagógica

Se incluye en la práctica docente es el proceso que se desarrolla en el contexto del aula, en el que se pone de manifiesto una determinada relación docente-conocimiento-alumno, centrada en el “enseñar” y el “aprender” y la práctica pedagógica incluye a la práctica de enseñar.

Con la intención de identificar qué acciones de una práctica docente son elementos de una práctica educativa entendida como conjunto de operaciones que según Uc Mas & Torres (2013), realiza un docente para lograr: “(1).- Lo que sabe el maestro, ahora lo sepan sus alumnos, (2).- Los alumnos desarrollen su potencial cognitivo (habilidades mentales), (3).- Emplear de modo exitoso los conocimientos nuevos y las habilidades desarrolladas en la solución de situaciones pertinentes” (p. 1).

Si el docente es capaz de desarrollar los objetivos mencionados en los alumnos, está ejerciendo una práctica educativa que difiere de una práctica docente, entendida ésta última como un conjunto de acciones que se realizan para y en el aula. “Lo educativo de la acción no depende solo de la intención de los sujetos actuantes, sino de la constitución de dicha

intención en la acción constructiva de procesos de significación” (Bazdresch, citado por Ucmás, L. & Torres, 2013, p. 3).

Como un objeto de estudio complejo es considerada la práctica docente debido a sus dimensiones: personal, institucional, interpersonal, valoral, social y didáctica, que se vinculan durante sus procesos de enseñanza y aprendizaje, a través de las significaciones, acciones y percepciones del maestro y el alumno; según Fierro, Fortoul y Rosas (2000), hacen referencia a ella como:

Una praxis social objetiva e intencional, en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los principales agentes implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje: maestro y alumno, así como los aspectos políticos institucionales, administrativos y normativos que cada institución y país delimitan respecto a la función del maestro (p. 21).

Como un todo estructurado, las prácticas docentes, son realidades cuyos elementos se encuentran en constante interacción y contradicción, determinándose unos a otros y, por tanto, en continuo movimiento; la investigación educativa ha centrado sus esfuerzos en el análisis de la práctica docente con el propósito de lograr conocimientos, entre otros, sobre la comunicación, concebida como proceso de interacción presente en los entornos educativos.

Tres son los elementos en interacción que constituyen la práctica docente: alumnos - contenidos – docentes, donde la organización de la actividad es promovida por el profesor y los alumnos.

La interactividad constituye una idea clave para entender la práctica docente y consiste en: el despliegue de acciones que el profesor y los alumnos realizan antes, durante y después

de la situación didáctica donde interactúa el triángulo interactivo que incluye en cada vértice al profesor, al alumno y el contenido donde la enseñanza se caracteriza por su inmediatez que en muchas ocasiones son difíciles de entender, de controlar y dirigir (Coll & Solé, citados por Carranza, García y Loredó, 2008, p. 4).

c) *La práctica formadora*

Con el propósito de unificar la conceptualización de términos utilizados en el presente trabajo para fines operativos, nos permitimos definir, tomando las aportaciones de Zavala, (2002) como: *práctica formadora* la ejercida por docentes que tienen título de Licenciatura, Maestría o Doctorado y que conciben su práctica como actividad dinámica, reflexiva, que incluye la intervención pedagógica antes (planeación) y después (evaluación) de los procesos de interacción maestro-alumnos y alumnos-alumnos.

Prácticas formadoras son las de los mediadores de formación (profesionales de la educación) que orientan las actividades de los proyectos de formación en relación a las interacciones que va teniendo el ser humano con su entorno desde los saberes que van conformando su personalidad como capacidad del ser humano para entrar en sí mismo y preguntarse sobre su propio ser, trascendiendo la inmediatez de su realidad dada en su conciencia e indagar cuál es su esencia.

El conocimiento que se desea lograr de ¿Cómo es la práctica formadora de los asesores de la Unidad UPN 19A Monterrey? se llevará a cabo bajo el supuesto de que: tanto los programas de formación como su acción docente en los tres momentos de la práctica educativa: planeación, desarrollo y evaluación, parten del trabajo reflexivo de los asesores (formadores), en un contexto que se construye y gestiona a partir de experiencias y

condiciones que facilitan la interacción del profesor-alumno con el objeto de conocimiento para lograr su apropiación.

2.2.5 Variantes de prácticas formadoras

a) Prácticas tradicionales

La Escuela Tradicional aparece en el siglo XVII en Europa con el surgimiento de la burguesía y como expresión de modernidad. Encuentra su concreción en los siglos XVIII y XIX con el surgimiento de la Escuela Pública en Europa y América Latina, con el éxito de las revoluciones republicanas de doctrina político-social del liberalismo (Van, 2012, párr. 1).

Las prácticas docentes según Zemelman (2005), donde el profesor explica la mayor parte del tiempo; el estudiante trabaja los ejercicios propuestos por el profesor y de forma individual, se conocen como tradicionales; y las que se caracterizan porque los estudiantes trabajan en grupo, se comparten el trabajo, se apoyan entre sí y el profesor propicia el debate en clase, así como las interacciones entre los participantes, se interpretan como modernas.

El Pedagogo eslavo Juan Amos Comenius publicó en 1657 su obra titulada Didáctica Magna o Tratado del arte universal de enseñar todo a todos, en el que plantea el término didáctica (del griego didaskein, que significa enseñar, instruir, exponer con claridad) y junto con Ratichius sientan las bases de la ideología de la escuela tradicional, proponiendo como principio esencial, no enseñar más de una cosa a la vez, es decir, darle un orden a la didáctica, hasta que no se domine bien una cosa no se debe pasar a la otra, así mismo el de juntar una palabra con una imagen para que el niño aprenda a leer asociando la primera con la segunda (Camaño, 2014, párr. 9).

La filosofía de la Escuela Tradicional considera que la mejor manera de preparar al estudiante para la vida es formar su inteligencia, su capacidad de resolver problemas, sus posibilidades de atención y de esfuerzo; ayudarlo en el progreso de formar su personalidad a través del método de transferencia que consiste en la transmisión de la cultura y de los conocimientos por parte del educador, siendo el educando un receptor pasivo dentro del proceso de aprendizaje.

Según Camaño (2014), la Escuela Tradicional del siglo XVII, significa Método y Orden, siguiendo este principio se identifican los aspectos que la caracterizan:

Magistrocentrismo o El maestro: es el centro del proceso de enseñanza y educación y quien informa de los conocimientos; a él le corresponde organizar el conocimiento, aislar y elaborar la materia que ha de ser aprendida, trazar el camino y llevar por él a sus alumnos. El maestro es el modelo y el guía, al que se debe imitar y obedecer; representa la autoridad y es inadmisiblesu cuestionamiento. La disciplina y el castigo son la base y condición del éxito de la educación, la disciplina y los ejercicios escolares son suficientes para desarrollar las virtudes humanas en los alumnos. El castigo ya sea en forma de reproches o de castigo físico estimula constantemente el progreso del alumno ya que se considera enfático en la formación del carácter. El proceso docente está muy institucionalizado y formalizado, los resultados de este proceso son objeto de la evaluación.

Enciclopedismo: la propuesta de trabajo es la aplicación de programas rígidos-impositivos-correctivos, con temas aislados que desarrollan un pensamiento empírico. En la escuela solo importa el desarrollo de la inteligencia y niega el valor del afecto en la conducta humana; la clase y la vida colectiva son organizadas, ordenadas y programadas. El manual

escolar es la expresión de esta organización; todo lo que el niño tiene que aprender se encuentra en él, graduado y elaborado.

Verbalismo y Pasividad: en este sentido, el docente es quien organiza, resume y decide los conocimientos que deben aprender los alumnos a través de un gran volumen de información. El método de enseñanza será el mismo para todos los niños y en todas las ocasiones, es el discurso expositivo del profesor, con procedimientos siempre verbalistas; el repaso entendido como la repetición de lo que el maestro acaba de decir, sin análisis ni razonamiento, el aprendizaje se reduce a un proceso de repetir y memorizar. El alumno tiene un rol pasivo de receptor u observador limitado a la palabra que se fija y repite, sobre todo en la fase de orientación y recepción; tiene poco margen para pensar, reflexionar y/o cuestionar para elaborar sus conocimientos; se le exige memorización y no hay un adecuado desarrollo de pensamiento teórico ya que el alumno solo participa cuando el profesor le hace preguntas, reflejando su participación limitada en el aula y con carácter imitativo e individualista, este método utilizado es congruente al aprendizaje de la lengua materna, es decir, oyendo, viendo, observando y repitiendo muchas veces, adquiriendo de esta manera la herencia cultural de la sociedad y conformando una personalidad pasiva y dependiente. Es así, como la enseñanza es solo memorística, repetitiva, pasiva y dependiente con juicio y opinión igual a la del maestro. El éxito del aprendizaje está determinado por la capacidad del alumno para adaptarse al profesor (párr. 24).

La disciplina, las normas y el castigo son conceptos esenciales en esta práctica; éste último es fundamental para hacer cumplir las dos primeras; en este tipo de práctica tradicional el educador se mantiene distante de los alumnos para obtener de esta forma mejores resultados. Esta metodología expositiva y verbalista; de enfoque conductual en el que la

palabra es más importante que la acción, la que se da de manera organizada, impositiva y jerarquizada, da a conocer sus principales metas basadas en los ideales de la época: construir a un hombre modelo, formar el carácter de los alumnos, formar hábitos educándolo en la conducta de la comunidad, valorar el conocimiento en sí mismo en una educación de auto transformación.

Como en todas las prácticas se evidencian aspectos positivos y negativos, en los primeros se encuentra que no ha dejado de ser la base de los modelos pedagógicos actuales, permite transmitir valores de una cultura a otra por medio del ejemplo, conserva el orden de las cosas ya que sigue un método, se alcanzan objetivos específicos, se estimula al alumno al progreso mediante la disciplina y el castigo y tiene como compromiso la autoformación. Los aspectos negativos se ven reflejados a través del sistema rígido que no favorece la innovación (Díaz-Barriga, 2004), poca o nula relación con el maestro, alumnos con personalidad pasiva y dependiente, se forma al sujeto en función del criterio de los maestros en la que la evaluación cuantitativa con objetivos descriptivos constituye su método de trabajo.

En la enseñanza tradicional, no se toma en consideración al alumno para la elaboración de sus objetivos, no se busca la creatividad, los alumnos aprenden por medio del maestro y los libros cuyo contenido viene dado por los conocimientos y valores acumulados por la sociedad y las ciencias, como verdades acabadas, todo lo cual aparece divorciado de las experiencias y realidades del alumno y su contexto. El contenido curricular es racionalista, académico, apegado a la ciencia y se presenta sin una lógica interna, en partes aisladas, lo que conlleva a desarrollar un pensamiento empírico, no teórico, de tipo descriptivo.

b) Prácticas reflexivas

La propuesta de nuevos métodos de enseñanza se centra en el aprendizaje del alumnado, considerando necesario un perfil docente con capacidad de reflexionar sobre la práctica docente y habilidad para desarrollar el pensamiento reflexivo como aspectos primordiales.

La reflexión es una capacidad inherente al ser humano que consiste en analizar algo con detenimiento; en el caso de reflexionar sobre la práctica docente como actividad profesional, se relaciona con una actividad aprendida que requiere de una actitud metodológica y una intencionalidad por parte de quien la ejerce a través de un análisis metódico, sistematizado, instrumentado y premeditado (Domingo, 2013).

Lo más importante de una práctica docente es la reflexión del profesor sobre este evento; según Larrivee (citado por Rodrigues y Rodríguez – Illera, 2014) considera cuatro niveles:

- ✓ Pre - reflexión: ante las situaciones de los estudiantes y del aula reacciona de forma automática, a interrogantes acerca de las prácticas de enseñanza contesta con respuestas reflejas, sin análisis previo y deja la responsabilidad de los problemas a otros; sus creencias y posiciones no son generalizadas ni se apoyan en pruebas de experiencia, la teoría o investigación.
- ✓ Reflexión superficial: para alcanzar los objetivos propuestos con anterioridad se centra en estrategias y métodos ya utilizados; los resultados de su práctica de enseñanza de acuerdo a sus creencias y posiciones los considera compatibles con los resultados de su experiencia y no con la teoría pedagógica y reconoce

de alguna forma, la necesidad de tomar en cuenta las insatisfacciones de los estudiantes.

- ✓ Reflexión pedagógica: tomando como base la aplicación de conocimientos didácticos, teóricos o investigativos educativos, presenta argumentos con alto nivel de reflexión; reflexiona sobre las metas, las teorías implicadas en los enfoques de aprendizaje y las conexiones entre los principios de teoría y práctica; es analizado el impacto de las prácticas de enseñanza en el aprendizaje y procura mejorar las actividades de aprendizaje; un marco conceptual pedagógico guía su reflexión.
- ✓ Reflexión crítica.- Las implicaciones éticas y morales y las consecuencias de su práctica con sus alumnos son motivos de reflexión; su atención se centra en las condiciones sociales donde desarrolla sus prácticas; reconoce que las prácticas de su aula y la escuela no pueden dissociarse de las realidades sociales y políticas; concreta su práctica con los ideales democráticos y procura ser plenamente consciente de las consecuencias de sus acciones; a la reflexión e investigación crítica sobre las acciones de su enseñanza dedica sus mejores esfuerzos, así como a los procesos de pensamiento.

Las teorías que fundamentan las prácticas reflexivas son las que consideran al profesor como un intelectual crítico y reflexivo, a la práctica docente como práctica profesional y social contextualizada que propicia el aprender a partir de las situaciones donde se realizan aprendizajes significativos: identificando la forma de cómo aprenden los alumnos en una determinada materia, seleccionando las estrategias a utilizar para enseñar y encontrando la vinculación imprescindible entre el conocimiento teórico y la actividad profesional, además de

la reflexión sobre la práctica, para resolver situaciones problemáticas de la tarea docente.

El investigador Schön (1983) ha centrado sus aportaciones en el desarrollo de la teoría y práctica del aprendizaje del profesional reflexivo considerando que: el verdadero profesional es aquel que en medios complejos sabe enfrentarse a problemas de naturaleza práctica; la praxis docente se caracteriza por la complejidad, la incertidumbre, la inestabilidad, la singularidad y el conflicto de valores; la perspectiva técnica no es del todo adecuada para la gestión de la problemática del aula y propone la búsqueda de nueva epistemología de la práctica implícita en los procesos intuitivos que algunos profesionales llevan a cabo.

Buena parte de la profesionalidad docente y de su éxito menciona Schön, depende de su habilidad para manejar la complejidad y resolver problemas prácticos del aula escolar; "la habilidad a que se refiere es la integración inteligente y creadora del conocimiento y de la técnica", superando la relación lineal y mecánica entre una teoría o conocimiento científico-técnico entendido como 'superior' y una práctica de aula derivada de éste y estudia esta habilidad entendiéndola como un proceso de *reflexión en la acción* situando el conocimiento de este proceso de análisis y búsqueda de estrategias o soluciones como condición previa necesaria para comprender la actividad eficaz del docente que satisface las necesidades reales del aula.

La reflexión es concebida por Schön (1992) como una forma de conocimiento producto del análisis y propuesta global que orienta la acción, donde el conocimiento teórico o académico pasa a ser instrumento de los procesos de reflexión solo cuando se ha integrado de forma significativa en los esquemas de pensamiento más genéricos que activa el docente en su práctica; este razonamiento da cuenta de la importancia del *pensamiento práctico* y sus tres

componentes que se necesitan mutuamente para garantizar una intervención práctica racional; el pensamiento práctico es la base que sustenta *el profesional reflexivo* de Schön.

Los componentes del pensamiento práctico son:

Conocimiento en la acción: es un término que utiliza Schön para referirse a los tipos de conocimientos que se manifiestan en nuestras acciones en situaciones de práctica por ejemplo, un muchacho que ha aprendido a lanzar una pelota realiza juicios inmediatos acerca de la distancia y los coordina con los movimientos de su cuerpo que intervienen en el acto de lanzamiento, aunque no puede decir cómo lo hace; este conocimiento que no se puede describir pero está implícito en las acciones y se revela a través de su ejecución espontánea y hábil se conoce como tácito personal; no obstante lo mencionado, en algunas ocasiones es posible, mediante la observación y la reflexión sobre nuestras acciones, realizar una descripción del conocimiento tácito que está implícito en ese *saber hacer*.

El saber hacer es un conocimiento tácito personal inherente a la actividad práctica que acompaña permanentemente a la persona que actúa y que se ha formado con el saber proposicional de carácter teórico adquirido por el estudio científico y el saber en la acción procedente de la práctica profesional, además de otros conocimiento experienciales y elementos inconscientes, prejuicios, recuerdos, vivencias personales, interpretaciones subjetivas de que dispone el docente cuando atiende su tarea a desempeñar.

Inicialmente existe la situación de la acción donde se vierten respuestas espontáneas y rutinarias, tras estas respuestas se encuentra el conocimiento en la acción, el cual aparece bajo la forma de estrategias, comprensión de los fenómenos y maneras de definir una tarea o problemática asociada a la situación; Según Schön (1992) “el conocimiento en la acción es

tácito, y formulado espontáneamente sin una reflexión consciente y además funciona, produciendo los resultados esperados en tanto la situación se mantenga dentro de los límites de aquello que hemos aprendido a considerar como normal” (p. 38).

En un momento dado, las respuestas rutinarias producen sorpresa, por un resultado inesperado y tras la sorpresa se establece una reflexión dentro de una acción en el presente; esta reflexión, aunque no se verbalice, se produce de forma consciente y este pensamiento reflexivo se nutre tanto de la situación o respuesta inesperada como del conocimiento en la acción que da lugar a su detección.

Reflexión en y durante la acción: es el pensamiento producido por el individuo sobre lo que hace según actúa. Schön (citado por Domingo y Gómez, 2014), lo explica como un proceso de “reflexión en la acción o como una conversación reflexiva con la situación problemática concreta. Viene marcado por la inmediatez del momento y la captación *in situ* de las diversas variables y matices existentes en la situación que se está viviendo” (p.65); es una reflexión que emerge de la sorpresa ante lo inesperado y conduce a la experimentación *in situ* y sobre la marcha; se idean y prueban nuevas acciones, se comprueban los nuevos enfoques y se verifica la nueva comprensión de la situación, además permite corregir, reorientar o mejorar sobre la marcha los planteamientos previos y la propia acción.

Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción: es el análisis efectuado a posteriori sobre los procesos y características de la acción, incluyendo en estos procesos la reflexión simultánea que ha acompañado al acto. Schön explica este proceso como el análisis que a posteriori realiza el profesional sobre las características y procesos de su propia acción; el profesor en su interacción con la situación elabora un diseño flexible de enfoque progresivo

que experimenta y reconduce de forma continua como resultado de su reflexión y el conocimiento aparece como un instrumento de evaluación, análisis, reconocimiento y reconstrucción de la intervención pasada.

La práctica reflexiva, según Domingo (2012) es:

Una metodología de formación en que los elementos principales de partida son las experiencias de cada docente en su contexto y la reflexión sobre su práctica. Se trata de una opción formativa que parte de la persona y no del saber teórico, que tiene en cuenta la experiencia personal y profesional para la actualización y la mejora de la tarea docente (p.1).

Los objetivos formativos de esta metodología, entre otros, son: formar docentes reflexivos capaces de resolver las situaciones prácticas como profesionales expertos; enseñar a los participantes en este proceso de acción-reflexión-acción a integrar bidireccionalmente a teoría y práctica, conocimiento formal y conocimiento práctico y criterio científico y compromiso ético y social; así como mejorar su capacidad de gestionar en el aula, la contextualización, la complejidad y la toma de decisiones e innovar e investigar a partir de su propia práctica.

El proceso reflexivo, según Domingo (2013), en su tesis doctoral *Práctica reflexiva para docentes*, lo sistematiza y lo denomina Método R⁵ por la integración de las cinco fases reflexivas que conforman su estructura:

R1.- Realidad vivida en el aula para reflexionar

R2.- Reconstruir el hecho a posteriori

R3.- Reflexión individual autorregulada

R4.- Reflexión compartida grupal

R5.- Planificar la nueva intervención

El modelo propone facilitar y guiar procesos reflexivos personales, en base al modelo socioconstructivista al sugerir actividades donde intercambien con otros iguales las formas de realizar los procesos propiciando el incrementar sus conocimientos con las aportaciones de los participantes que conforman el grupo.

El objetivo de este modelo de Práctica reflexiva es la mejora de la práctica reflexiva de los docentes en cuyo proceso reflexivo individual y compartido, aprende, desaprende lo necesario y reconstruye su conocimiento práctico, reformulando sus conocimientos teóricos, enlazando teoría y práctica, atendiendo aspectos de mejora personal en relación a que la teoría se ha reconstruido por la reflexión sobre la práctica y los problemas prácticos se resuelven con teoría contextualizada.

Los resultados de la investigación que comparte la autora Domingo (2013) se relacionan con: el conocimiento teórico adquiere una mayor significatividad para el estudiante cuando lo precisa para resolver cuestiones prácticas en el escenario profesional; las participantes consideran que la reconstrucción mental de los sucesos vividos en el aula y su verbalización posterior favorecen y promueven su capacidad y formación reflexiva; la metodología de este modelo (reflexión grupal) las ha llevado a detectar algunas de sus teorías implícitas, creencias inconscientes, habitus y constatar la intervención de su emotividad en su quehacer escolar; la posibilidad de compartir con otros la reflexión individual se transforma en práctica reflexiva grupal enriquecida con la interacción con los demás y el poder participar indirectamente en la práctica reflexiva de otros sin haberla vivido directamente y en cuanto a

la utilización del portafolio como instrumento de evaluación y como estrategia de aprendizaje se expresa que ha favorecido su reflexión y les ha inducido a ir modelando y definiendo su estilo docente.

La situación de aprendizaje considerada como la más apropiada para la formación de los estudiantes de Magisterio es el seminario que propicia el trabajo en equipos y aprendizajes compartidos, sustentados en un trabajo cooperativo y recíproco que favorece la realización del proceso de construcción y reconstrucción del saber y el saber hacer donde la función del formador o asesor es la de facilitador (Delval, s/f).

La formación práctica de los estudiantes se fortalece con las experiencias y conocimientos que, sin ser experimentados personalmente, al ser compartidos por otros integrantes del grupo adquieren significado para ellos y apoyan su preparación profesional; ejercitan formas de negociar sus aportaciones ya que deben construir colectivamente con ideas, teorías, procedimientos de todos los miembros, resolviendo los puntos en desacuerdo a través de la negociación y con argumentos lógicos y evidencias.

Las condiciones contextuales concretas que favorecen los aprendizajes son los procesos de interacción y contraste, éste último como proceso que se lleva a cabo cuando los participantes explican y justifican sus intervenciones y cuando colectivamente después de superar los conflictos avanzan en la reconstrucción del conocimiento propio y colectivo; en total son tres actos: a). Comparación entre lo que piensa uno y lo que piensan los demás; b). Comparación entre la práctica y la teoría y c). Comparación entre lo que se piensa y lo que se hace. Esto se hace posible a través del lenguaje: en el discurso (Carandel, Esteve, Keim y Carretero, citados por Domingo, 2013, p. 262).

Los estudiantes tienen dos tutores: un profesor universitario que conoce los procesos de las prácticas reflexivas y un maestro-tutor que lo guía en el aula escolar; el proceso de aprender a enseñar se entiende como una confluencia de experiencias, conocimientos y situaciones acontecidas en diversos contextos que forman un profesional cuyo rasgo principal es que aprende a lo largo de la vida; la resonancia colaborativa habla del aprendizaje grupal y la cultura de indagación y colaboración sistemática que impulse a investigar sobre la propia enseñanza de forma fluida y como proceso compartido; se pretende orientar al estudiante no solo en su aprender a hacer sino aprender a comprender y aprender a ser.

El Modelo para la acción que se propone el Método R⁵ pretende principalmente guiar y propiciar en los estudiantes de Magisterio la reflexión sobre su propia práctica docente para que a través del proceso se mejore su praxis y mejorar cualitativamente su pensamiento práctico (Schön) con lo que pueda afrontar las situaciones del aula.

El proceso reflexivo propuesto por Domingo (2013) se sistematiza del siguiente modo y se configura metodológicamente como Método R⁵

- ✓ Situación práctica del aula (positiva o negativa).
- ✓ Reconstrucción *a posteriori* de una situación, análisis e identificación de elementos.
- ✓ Elaboración de conclusiones provisionales sobre:

Posible intervención educativa en la situación

Revisión del propio conocimiento práctico

- ✓ Reflexión compartida a través de la interacción, contraste y verbalización.

- ✓ Contraste de la situación con la Teoría
- ✓ Detección de vacíos teóricos
- ✓ Revisión de las conclusiones provisionales y elaboración de las definitivas
- ✓ Reelaboración del plan de intervención en el aula
- ✓ Aspectos de mejora personal en relación a las propias *teorías implícitas* y/o el pensamiento práctico individual (p.269).

Las estrategias más usadas, según Medina, Jarauta e Imbernon (2010) para propiciar procesos de reflexión son: *el diálogo reflexivo, la interrogación didáctica y la traducción dialógica* (p.27).

El diálogo reflexivo: se usa para hacer explícito el procedimiento con que se está trabajando, se hace referencia al procedimiento (cómo lo está haciendo) y la justificación de sus decisiones que orientan su intervención (por qué lo está haciendo).

El profesor expone el sentido que tienen para él los temas y conceptos a estudiar, está tomando conciencia de su propia práctica y está ayudando al alumno a conocer las formas que le facilitarán la asimilación significativa de los contenidos. La explicación que hace el docente de la reflexión sobre su propia práctica, refuerza la posibilidad de que el alumno participe de la práctica reflexiva dado que, con esta explicación de su procedimiento, da muestra de ser profesional reflexivo.

El poner a disposición de los estudiantes todo lo que el profesor piensa y hace y principalmente ¿por qué lo piensa y lo hace?, es en lo que consiste el diálogo reflexivo; cuando un profesor comunica a sus alumnos abiertamente los objetivos de la asignatura que imparte y el tipo de aprendizaje que pretende promover, está iniciando una capacitación con

los estudiantes para que ellos también sean explícitos y conscientes de la finalidad de su aprendizaje y de los procesos y mecanismos que han de desarrollar para conseguirlo; es decir que empiecen a reflexionar sobre cómo están aprendiendo, de forma que se da un reforzamiento del aprendizaje sobre su propio aprendizaje; este proceso está orientado a la integración y al uso comprensivo de lo abordado para la resolución efectiva de las actividades propuestas.

La interrogación didáctica o <<cómo enseñar preguntando>> es la estrategia de uso generalizado en la enseñanza reflexiva para hacer participar a los estudiantes en el proceso de construcción del conocimiento; pero de la forma en que sean planteadas las preguntas dependerá el grado de indagación que en sus conocimientos previos debe hacer el estudiante para decidirse a responder, ya sea de forma asertiva o bien con lo que él considera tiene alguna relación con el cuestionamiento; de hecho sus respuestas son construcciones de conocimiento disciplinario y/o de su experiencia, que ha puesto en contacto y vinculado de alguna forma, para dar una respuesta a la interrogante planteada.

Las operaciones cognitivas que el profesor provoca mediante la interrogación didáctica pueden ser muy variadas, que van desde un simple recuerdo hasta procesos complicados como: comparaciones, comprobaciones a través de cotejos de ideas, la observación de fenómenos para identificar regularidades o bien, la formulación de hipótesis de comprensión (intentos del alumno de dar sentido personal a su propio aprendizaje).

En esta estrategia se identifican *tres tipos* de preguntas: *la pregunta retórica, la pregunta de respuesta corta o monosilábica y la pregunta con fines constructivos*; mismos que tienen diferentes propósitos, desde las que se formulan para valorar conocimientos que han

logrado construir los estudiantes hasta las que requieren la construcción de significados que se han compartido en el aula.

La *pregunta retórica* que se formula en clase, no tiene la intención de obtener respuesta por parte de los estudiantes y esconde en sí misma una afirmación tácita, cuya respuesta la proporciona el profesor en su discurso; este tipo de preguntas tienen sentido formativo si se vinculan con otros cuestionamientos y actividades porque ayudan a los estudiantes a reafirmar conocimientos o bien aclaran contenidos y minimizan las dudas respecto al tema.

La *pregunta de respuesta corta o monosilábica* se relaciona con aspectos definidos del contenido, tienen la propiedad de activar procesos básicamente memorísticos y la vinculación de este tipo de preguntas puede ayudar a los estudiantes a construir conocimientos junto a su profesor; es un mecanismo que permite a los estudiantes que se han quedado sin entender parte de un proceso, retomen desde donde se quedaron en la comprensión hasta lograr emparejarse con el nivel de la temática que se está abordando.

Las *preguntas con fines constructivos o diálogo reflexivo* requieren de respuestas que partan de la construcción e interpretación de los alumnos; provocan la inquietud cognoscitiva y el esfuerzo intelectual de los estudiantes y se orientan en gran medida, al análisis y expresión del propio pensamiento en torno al contenido; se manifiesta a través del desarrollo argumentativo que el estudiante sostiene ante el docente y éste a su vez lo interroga sobre la exposición argumentativa en términos como ¿Qué significado tiene lo que dices? , ¿En qué te basas para afirmar lo que estás exponiendo?; de esta forma se ha iniciado un proceso reflexivo donde el estudiante toma su propio pensamiento para indagarlo a profundidad y más

concretamente sobre las ideas y conceptos que ha formulado; de forma más consciente busca examinar las dimensiones y propiedades teóricas y/o empíricas de esas ideas y a buscar en su conocimiento previo otras ideas análogas o líneas de argumentación parecidas que le permitan explicar de otra forma lo expresado; es así como va tomando conciencia de sus conocimientos y de las relaciones que puede establecer entre ellos.

La estrategia denominada *Traducción dialógica* parte de la base hermenéutica dialógica de la “traducción”, de manera que, según Medina, Jarauta e Imbernon (2010) “el docente conduce la conversación de modo que se va progresando desde las definiciones y conceptos que elaboran los alumnos a las que el profesor va construyendo a partir de las primeras” (p. 32).

Por sus buenos resultados, la traducción dialógica es una estrategia reconocida para hacer comprender nociones abstractas y poco familiares a través de otras ya conocidas, dado que éstas últimas son más accesibles al sentido y nivel de comprensión del sujeto que aprende.

Una de las finalidades de la educación superior es la *comprensión* de los aspectos que caracterizan los ámbitos disciplinarios; el proceso de comprender es similar a la interpretación de textos y cuando el estudiante trata de comprender aspectos abordados en el aula se aproxima a ellos con una serie de significados, creencias y expectativas previas, que interaccionan con el significado que el docente intenta comunicar.

El proceso de interpretación se da cuando profesores y alumnos no coinciden en el significado que otorgan a las palabras, es decir, existen divergencias, de donde se deriva la negociación de significado que se desarrolla necesariamente en la interacción comunicativa entre los participantes; únicamente la negociación de significado a través del diálogo

(interacción comunicativa), les permitirá alcanzar una comprensión no arbitraria sino fundada en el acuerdo intersubjetivo y a medida que esta interacción va avanzando, algunas de las perspectivas del docente pasan a ser compartidas intersubjetivamente por los alumnos que conforman el grupo y así cada miembro se va acercando a la perspectivas de los otros y se establece una relativa correspondencia entre los diferentes puntos de vista individuales, aunque éstos no sean idénticos.

Con el método reflexivo, el profesor conduce la conversación de modo que se va progresando desde las definiciones y conceptos que elaboran los alumnos a las que el docente va construyendo a partir de las primeras; es decir, que partiendo de las intervenciones de los alumnos, trata de “traducir” las líneas de argumentación que los estudiantes ofrecen a otras más cercanas a lo que él intenta mostrar; este procedimiento ayuda al alumnado a desarrollar aprendizajes significativos, ya que el profesor a partir de los conocimientos previos de los estudiantes y en “traducciones” sucesivas, los apoya para elaborar un pensamiento más próximo a los aprendizajes reales a desarrollar.

El docente como mediador convierte el conocimiento científico en términos propios del campo disciplinar, pero partiendo de lo que los alumnos saben para conseguir que ellos desarrollen su propia comprensión de la materia; este proceso que consiste en una conversación reflexiva permite que los estudiantes muestren el proceso de construcción de su propio aprendizaje, así como las transformaciones que realizan con sus percepciones e ideas.

En toda argumentación hay un intento para aclarar algo y mientras el estudiante está argumentando, el profesor puede encontrar en su marco conceptual algo parecido a lo que está

mencionando el alumno y lo puede apoyar con estrategias y recursos a hacer los enlaces necesarios entre sus conocimientos previos y el nuevo contenido del aprendizaje.

c) Prácticas en educación Abierta, a Distancia y en entornos virtuales

Dado que, es la modalidad Abierta y a distancia en la que se efectuó la indagación, nos orientamos a la búsqueda de prácticas docentes a distancia y con el propósito de unificar la significación de algunos términos, se propone designar para educación Abierta, a la forma de trabajo educativo que se abre en cuanto a los espacios físicos, los tiempos, las metodologías didácticas o de enseñanza y de aprendizaje, así como, a la no *presencialidad*; en general, es la que lleva la acción educativa, para atender las necesidades correspondientes en los espacios donde se generan, adaptándose también a las posibilidades de los demandantes.

Esta modalidad se ha apoyado en diferentes instrumentos y tecnologías entre las que se pueden señalar la correspondencia, las acciones vía satélite, por computadora y vía internet, que han permitido la comunicación e intercambio entre asesores (formadores) y profesores-alumnos (estudiantes).

En la educación abierta y a distancia, la práctica docente requiere de flexibilidad en la utilización de diversos medios que faciliten la comunicación y el estudio independiente, la construcción del conocimiento y el aprendizaje significativo.

Una estrategia de práctica docente a distancia propone la planeación, el desarrollo y la evaluación de actividades de aprendizaje con temáticas semanales que propicien la reflexión y la discusión entre los participantes en foros de discusión asincrónicos, para que las ideas, problemas, conceptos, teorías, categorías, etc. puedan ser analizados a través de un proceso de

diálogo y construcción de conocimiento significativo para los participantes, así como la propuesta de actividades integradoras en la evaluación final para evitar el aislamiento de los estudiantes.

La interacción es el aspecto central de toda experiencia educativa, principalmente cuando se intenta promover el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, mediante diversas estrategias para que la comunicación sea sistemática y estructurada; y en la educación a distancia generalmente se realiza mediante el intercambio de correos electrónicos, uso de un aula virtual (Moodle, Dockeos, Blackboard, Nexus) con herramientas como foros, chat, wikis y diversos materiales digitales.

Hillman, Willis y Gunawardena (1994) propusieron un tipo de interacción para el trabajo en línea; “la interacción estudiante - interfaz, es decir la que establece con los medios y posibilita, a su vez, los otros tipos de interacción: con el contenido, con el maestro o con otros alumnos” (p. 35).

La interacción propuesta considera la importancia de la incorporación de los medios, específicamente de la tecnología educativa y de las competencias que deben poseer tanto los maestros como los estudiantes respecto a comprender el uso de herramientas electrónicas y de navegación para establecer una comunicación eficiente y una interacción relacionada con procesos de enseñanza y de aprendizaje y el logro de las intenciones formativas que son los verdaderos propósitos educativos.

La competencia comunicativa mediatizada por computador cobra especial relevancia cuando se trabaja en entornos educativos virtuales, los cuales son preponderantemente textuales, por lo que se requiere fortalecerla con el conocimiento y utilización de la

argumentación como herramienta de aprendizaje.

Según Cassany (2006) el análisis lingüístico de la comunicación mediatizada por computador explora las interacciones, las características y los efectos que generan las prácticas de lectura y escritura en los procesos de comunicación y de enseñanza-aprendizaje en línea. Además, menciona que se debe fortalecer o desarrollar la literacidad (habilidad para leer y escribir); y también la literacidad electrónica, que considera una serie de actitudes, conocimientos, habilidades y particularidades de la interacción mediatizada por computador.

Algunos aspectos básicos sobre la interacción en ambientes virtuales de aprendizaje deben ser abordados en cursos introductorios y de expresión, “con el fin de fortalecer la competencia comunicativa de los estudiantes y de los docentes en un contexto preponderantemente textual. Esto indica que el énfasis no debe estar solo en el manejo tecnológico de las herramientas o en aspectos instrumentales” (Upegui, 2009, p. 41).

El foro educativo virtual se considera como una comunicación grupal, dialógica y asincrónica, de carácter textual y argumentativo, donde se espera que se desarrolle un tema en particular de manera argumentativa, colaborativa y elaborativa. La participación en un foro implica tomar en cuenta:

- ✓ Las TIC y la propuesta de foros, dado que, tienen tantos usos como se lo proponga la imaginación del docente.
- ✓ Por sí mismo el foro virtual no lleva a la argumentación; esto depende de las orientaciones y regulaciones del docente, de la inducción que reciban los estudiantes y de sus competencias previas respecto a la interacción por medio de las TIC.

A partir del análisis de un foro virtual, Upegui (2009) resume en una estrategia didáctica varias reglas para la composición de un argumento corto, a fin de fortalecer la competencia comunicativa en los foros; así como recomendaciones para formular estrategias de interacción digital entre estudiantes y docentes, donde se menciona la cortesía que incide directamente en las interacciones, el conocer algunos aspectos pragmáticos y lingüístico - textuales de la comunicación mediada por computador, de acuerdo con el contexto, el género textual (foro, correo, chat), el medio y el público al cual va dirigido el mensaje. Así mismo, refiere que “la argumentación es un principio general de la interacción y un mecanismo de reparación que utiliza el lenguaje para justificar o refutar un punto de vista con el propósito de lograr un acuerdo entre los planteamientos de los interlocutores” (p. 34).

Enseñar a argumentar, según Upegui (2009) es una estrategia didáctica que orienta la discusión hacia una resolución racional; exponer un argumento significa ofrecer un conjunto de razones o de pruebas en apoyo de una conclusión, lo que permite a los docentes indagar sobre cuáles participaciones de los estudiantes tienen mayor fundamento y a su vez, que los estudiantes piensen por sí mismos, indaguen y expongan sus puntos de vista; así como que presenten conclusiones.

La orientación de las participaciones hacia una solución racional de una situación determinada, se ve favorecida con el conocimiento de la forma de construir una argumentación. Weston (2006) propone la composición de argumentos cortos, basados en las siguientes reglas:

- (1). Distinguir entre premisas y conclusión: preguntar ¿qué se está tratando de demostrar o probar?

- (2). Presentar las ideas en un orden lógico: cada afirmación debe conducir de forma natural a la siguiente.
- (3). Partir de razones verdaderas en la argumentación: es decir, razones que sean confiables y recurrir a la indagación en caso de que su sustento no sea sólido.
- (4). Utilizar un lenguaje concreto, específico y definido: evitar hasta donde sea posible el léxico abstracto y general.
- (5). Construir una presentación clara de acontecimientos y razones: no utilizar el lenguaje emotivo, para no influir en los sentimientos de los participantes.
- (6). Organizar un conjunto de términos consistentes para cada idea: de forma tal, que exista vinculación entre razones (premisas) y afirmaciones (conclusiones).
- (7). Aplicar un significado para cada término clave introducido en el argumento, definiendo previamente el mismo y utilizándolo únicamente como se ha definido.

En síntesis, como problema central de la práctica profesional de la enseñanza se menciona la falta de conexión existente entre la idea de conocimiento profesional que prevalece en las escuelas profesionales y aquellas competencias que se les exigen a los prácticos en el terreno de la realidad.

En función de lo encontrado en las aportaciones de los diversos investigadores mencionados, se puede decir que, lo que más se necesita es enseñar a los estudiantes es tomar decisiones bajo condiciones de complejidad, incertidumbre, inestabilidad y conflictivos por estar alejados de los tipos de actuación que necesitamos más para poder comprender la epistemología de la práctica.

El conocimiento profesional relacionado con contenidos proposicionales de la ciencia aplicada y el saber se logran a través de la práctica. El énfasis se sitúa en el aprender haciendo que fue descrito por Dewey (citado por Schön, 1992), como "la disciplina básica o inicial: el reconocimiento del curso natural del desarrollo... siempre aflora en el marco de situaciones que implican aprender haciendo" (p. 28).

No se puede *enseñar* al estudiante lo que necesita saber, pero puede *guiársele*. Según Dewey (citado por Schön, 1992):

El alumno tiene que ver por sí mismo y a su propia manera las relaciones entre los medios y los métodos empleados y los resultados conseguidos. Nadie más puede verlo por él, y no puede verlo simplemente porque alguien se lo "diga", aunque la forma correcta de decirlo pueda orientar su percepción para verlo y así ayudarlo a ver lo que necesita ver (p. 29).

Considerando el contexto donde se desarrollan las prácticas docentes de los asesores formadores, objeto de investigación en el presente documento, se decidió analizar las acciones que describen los participantes en base a los conceptos principales que conforman el *pensamiento práctico* del modelo de Donald A. Schön (1992) para la Formación de profesionales reflexivos: Conocimiento en la acción; Reflexión en y durante la acción y Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.

Capítulo 3: Método

El planteamiento del problema investigativo abordado en este estudio es: ¿Cómo son las prácticas de formación en la UPN 19A Monterrey en la modalidad Abierta de la Licenciatura en Educación Primaria Plan 2007?, por considerar que existen vinculaciones entre los elementos de estas prácticas (el profesor-alumno, el contenido programático de la licenciatura y el asesor o formador) que afectan los resultados de la formación profesional de los profesores-alumnos en cuanto a su desempeño práctico al enfrentar situaciones educativas reales caracterizadas por la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores.

Para lograr los objetivos y responder a los cuestionamientos planteados, se analizaron de la población de profesores-alumnos de la citada unidad, muestreos por conveniencia según la clasificación de Patton (1990); se aplicaron instrumentos para coleccionar datos y se hizo el seguimiento de una serie de procedimientos correspondientes al diseño de investigación denominado *teoría fundamentada* encontrando en ellos resultados relacionados con la formación de la profesionalidad docente.

3.1 Tipo de enfoque

El enfoque investigativo cualitativo "da profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas. También aporta un punto de vista 'fresco, natural y holístico' de los fenómenos, así como flexibilidad" (Hernández, Fernández y Baptista 2006, p. 21); lo mencionado sobre este enfoque se considera pertinente y razonable para ser utilizado en el presente trabajo, dado que las prácticas docentes son casos concretos con sus particularidades de tiempos y ubicación.

La realización del presente estudio se hizo utilizando la metodología investigativa cualitativa con el enfoque denominado *Teoría fundamentada* considerada como pertinente para el presente estudio; según Hernández, Fernández y Baptista (2006), se caracteriza por ser un diseño sistemático y consiste en un procedimiento de codificación abierta, axial, selectiva, etc., para generar una teoría que explique en un nivel conceptual una acción, una interacción o un área específica (p. 686).

Un rasgo sustancial de la investigación de la *teoría fundamentada* es dar preferencia a los datos y al campo en estudio frente a los supuestos teóricos, éstos se descubren y formulan al relacionarse con el campo y los datos empíricos que se encontrarán en él. La forma de vincular la teoría con el trabajo empírico se puede resumir así: según Hoffmann-Riem (citados por Flick, 2007) "El principio de apertura supone que la estructuración teórica del problema en estudio se pospone hasta que haya surgido la estructuración de dicho problema por las personas estudiadas" (p. 56).

El planteamiento básico de la *Teoría fundamentada* como forma de investigación en las ciencias sociales aparece a mediados de la década de los 60 del siglo XX por Barney Glaser y Anselm Strauss en Estados Unidos y presentada en 1967 y consiste en que la teoría se elabora y surge de los datos obtenidos en la investigación. "Una teoría debe cumplir con dos criterios: ser verificable en investigación actual o futura y fácilmente comprensible" Creswell (citado por Álvarez- Gayou, 2003, p. 90) quien además propone los siguientes principios:

- ✓ Su propósito es generar o descubrir una teoría.
- ✓ La persona que investiga tiene que distanciarse de cualquier idea teórica para permitir que surja una teoría sustentada.

- ✓ La teoría se enfoca en la manera en que los individuos interactúan con el fenómeno que se estudia.
- ✓ La teoría propone una relación convincente entre conceptos y grupos de conceptos.
- ✓ La teoría se deriva de datos obtenidos del trabajo de campo por medio de entrevistas, observaciones y documentos.
- ✓ El análisis de datos es sistemático y se inicia desde el momento en que empiezan a obtenerse.
- ✓ El análisis de datos se realiza por la identificación de categorías y estableciendo relaciones o conexiones entre ellas.
- ✓ Se realiza una obtención adicional de datos basados en los previamente obtenidos.
- ✓ Los conceptos se desarrollan gracias a la comparación constante con los datos adicionales que se siguen obteniendo.
- ✓ La obtención de datos puede detenerse cuando surgen nuevas conceptualizaciones.
- ✓ El análisis de datos incluye la codificación abierta (identificación de categorías, propiedades y dimensiones), la codificación axial (examen de condiciones, estrategias y consecuencias), y la codificación selectiva de la historia emergente.
- ✓ La teoría resultante puede presentarse dentro de un marco narrativo o como un grupo de proposiciones (ídem).

Una teoría es un esquema abstracto y analítico de un fenómeno que se relaciona con

una situación particular, de acuerdo con Creswell (citado por Álvarez- Gayou, 2003) en este modelo investigativo y siguiendo el planteamiento original de Glaser y Strauss, la teoría tiene los siguientes propósitos fundamentales:

- ✓ Permitir la predicción o explicación del comportamiento.
- ✓ Contribuir al avance teórico de la sociología.
- ✓ Generar aplicaciones prácticas, es decir, que las predicciones y explicaciones deben ofrecer comprensión y cierto grado de control sobre las situaciones.
- ✓ Proporcionar una perspectiva del comportamiento.
- ✓ Guiar y proporcionar un estilo de investigación en áreas específicas del comportamiento (p. 91).

El procedimiento de realización de la *teoría fundamentada* consistió en decidir el problema a abordar y el entorno en el que se realizó el trabajo, así como despojarse de cualquier teoría que se considere explica el acontecimiento bajo estudio; este enfoque centra su interés en la interpretación de los datos dejando que éstos y la información fluyan para que vaya emergiendo la teoría que en ellos se sustenta y solo cuando se analizan los datos con que se cuenta en ese momento, surgen algunas ideas y ciertos conceptos teóricos rudimentarios y puede decidirse donde obtener los datos adicionales requeridos para la elaboración y el enriquecimiento de la teoría.

La obtención y recolección de datos es a través de métodos cualitativos, se sugiere iniciar con técnicas e instrumentos no muy estructurados (Valles, 2000) y conforme se obtenga información establecer un diálogo entre los datos y el análisis; para el análisis de datos se propone un procedimiento basado en la comparación constante con la teoría emergente; éste

último procedimiento mencionado implica dos instancias: (a) Identificar en los datos las categorías y sus propiedades, lo que se conoce como codificación, las categorías se generan por la comparación de un incidente con otro y así sucesivamente, comparando nuevos incidentes con las categorías emergentes. Las categorías son conceptos significativamente relacionados con las realidades de la interacción. (b) Integrar las categorías y los datos mediante un proceso de comparación constante, esto refleja patrones de integración entre los datos y permite que los datos más importantes revelen las similitudes y diferencias dentro de las categorías y entre ellas; los patrones de integración entre los datos y las categorías permiten ver la teoría emergente.

La *teoría fundamentada* propuesta por Strauss y Corbin (2002) consiste en una serie de acciones que hacen posible, la construcción de modelos teóricos explicativos sobre procesos educativos fundamentándose en las unidades de estudio y su proceso de selección (ver figura 4.1).

Los momentos de la investigación se describen a continuación:

Primer momento: codificación y categorización de los hallazgos encontrados a partir de la información cruda. El proceso de codificación que se efectuó consistió en dos etapas denominadas por Strauss y Corbin (2002, citado por Arraiz, 2014), “Codificación Abierta” y “Codificación Axial”, estos autores definen la codificación abierta como:

El proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones realizando un análisis microscópico (o frase por frase) de estos datos y la codificación axial es el "proceso de relacionar las categorías a las subcategorías (p. 23).

Segundo momento: formulación y descripción de las “categorías interpretativas que fueron el producto de cruce de las categorías y subcategorías obtenidas por cada tipo de unidad de análisis” (p. 24), las cuales fueron agrupadas de acuerdo a sus similitudes garantizando la formulación de un modelo teórico que explica las interacciones entre el profesor-alumno, el asesor o formador y los contenidos programáticos de la licenciatura en las prácticas docentes de los formadores (Strauss y Corbin, 2002, citado por Arraiz, 2014).

Tercer momento: formulación del modelo teórico-explicativo el cual “consiste en la construcción de significados con base a la relación de las opiniones recogidas por los informantes, que constituyen un modelo teórico explicativo que sirve para interpretar un fenómeno determinado” (Strauss y Corbin, 2002, citado por Arraiz, 2014, p. 25).

Último momento de codificación denominado "Codificación Selectiva" consistente en la reconstrucción teórica de las relaciones entre las categorías encontradas en torno a un fenómeno que ha sido descubierto por el investigador en el transcurso de su proceso investigativo.

La codificación selectiva se concentró en una primera fase en la formulación de una categoría central que pudiera recoger la idea conceptual bajo la cual se agrupan todos los elementos de las categorías interpretativas generadas en el segundo momento de la investigación y a su vez dan un nombre al fenómeno que explica el desarrollo de las prácticas docentes enmarcadas en las interacciones entre el asesor o formador, el profesor-alumno y los contenidos programáticos de la licenciatura.

Con el fin de cumplir con el rigor metodológico que garanticen la validez, fiabilidad y credibilidad de una investigación se recurrió a dos mecanismos que según Strauss y Corbin

(2002, citado por Arraiz, 2014), garantizan la calidad de una investigación desarrollada bajo la *teoría fundamentada* en los datos: el muestreo teórico y la saturación teórica.

Glaser y Strauss (citados por Álvarez- Gayou, 2003) refieren que “cuando dejan de emerger nuevos datos, nuevas propiedades, nuevas categorías o nuevas relaciones se considera que se ha llegado a la saturación teórica” (p. 95). Según Flick (2007), la circularidad de las partes en el proceso es un rasgo central del modelo de investigación de la *teoría fundamentada* que “obliga al investigador a reflexionar permanentemente sobre el proceso entero de investigación y sobre los pasos particulares a la luz de los demás, al menos cuando se aplica de manera uniforme” (p. 58).

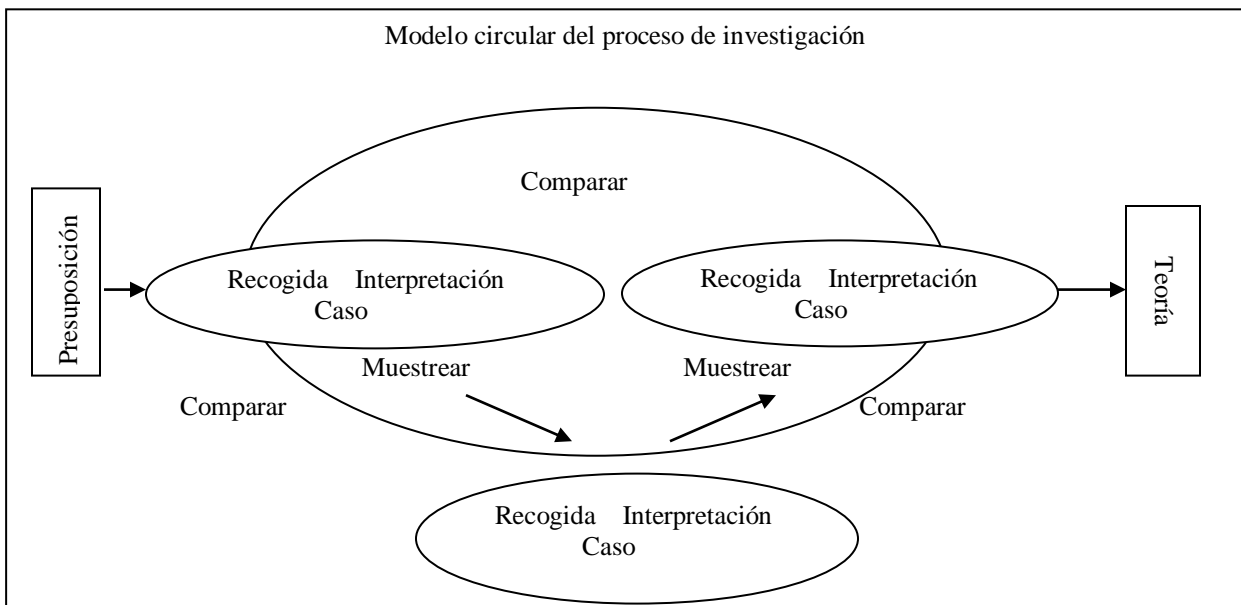


Figura 3.1 Modelos de proceso y teoría. Modelo de Glaser y Strauss (citado por Flick, 2007, p. 59).

En el proceso de este modelo de investigación, el punto de partida es una pre-comprensión de la materia o campo de estudio y de acuerdo con Kleining (citado por Flick, 2007) “La pre-comprensión de los hechos en estudio se debe considerar como preliminar y

debe superarse con información nueva, no congruente” (p. 58); las versiones preliminares se reformulan y principalmente se elaboran más de acuerdo al material empírico durante el proceso de investigación haciendo avanzar la construcción del objeto de estudio.

3. 2 Aproximación del método

La obtención de datos para la realización del presente estudio, se hizo utilizando los instrumentos: entrevista abierta, entrevista semiestructurada, entrevista estructurada y análisis de documentos y materiales, mismos que fueron analizados para ser interpretados de acuerdo al procedimiento empírico del enfoque del método investigativo *Teoría fundamentada*, de Glaser y Strauss (citados por Flick, 2007), donde se menciona la codificación entendida como "representar las operaciones por las cuales los datos se desglosan, conceptualizan y vuelven a reunir en nuevas maneras. Es el proceso central por el que se construyen teorías a partir de los datos" (p.193).

La realidad se presenta solo al científico en una forma sustanciada, como texto, que es válida según Flick, (2007) “como un proceso que abre el acceso a un campo y, como resultado de este proceso, como una reconstrucción de la realidad que se ha textualizado” (p. 190), y ésta es la única (versión de la) realidad disponible al investigador durante las interpretaciones siguientes.

Una vez recolectada, transcrita y ordenada la información, se intenta encontrarle sentido a través de utilizar el proceso de codificación que según Álvarez-Gayou y otros (citados por Fernández, 2006) debe seguir los siguientes pasos: transcribir todo el material a ser analizado; leer cuidadosamente el texto y señalar cualquier parte que parezca interesante o importante y anotar comentarios que contengan nociones acerca de lo que se puede hacer con

las diferentes partes de los datos; subrayar partes del texto que pudieran servir de citas textuales en el reporte final por ser ilustrativas a un código o categoría; hacer tantas lecturas como sean necesarias para apropiarse del texto; realizar una nueva lectura para comenzar la codificación formal de manera sistemática; colocar juntos todos los trozos de texto que corresponden a un mismo código o categoría.

Clasificar y codificar datos cualitativos permite organizar y describir lo que se recolectó durante el trabajo de campo, esta fase del análisis sirve de base para la interpretación, en la cual se extraen los significados a partir de los datos, hacer comparaciones, construir marcos creativos para la interpretación, se determina la importancia relativa, se obtienen conclusiones y probablemente se genere teoría.

Las técnicas de codificación inductivas implican obtener directamente de los datos la codificación y se estima que los datos se amoldan a los códigos que representan; una forma de iniciar es codificar las *condiciones* a través de las palabras “porque” o “desde”, *interacciones entre actores, estrategias y tácticas* y *consecuencias* utilizando para identificarlas términos como “resultado de” o “debido a”, etc.

La codificación abierta consiste en expresar los datos y los fenómenos en forma de conceptos. Con este fin, de acuerdo con Flick (2007), “primero se desenmarañan los datos se segmentan”...Se clasifican las expresiones por sus unidades de significado (palabras individuales, secuencias breves de palabras) para asignarles anotaciones y sobre todo 'conceptos' (códigos)” (p. 193).

La codificación línea por línea es una propuesta de Charmaz (citado por Flick, 2007), porque “...también te ayuda a abstenerte de atribuir tus motivos, temores o problemas personales no resueltos a tus respondientes y a los datos que has recogido” (p.195).

En el procedimiento de categorizar, como segundo paso, se agrupan los códigos en torno a fenómenos descubiertos en los datos, que son particularmente relevantes para la pregunta de investigación; los códigos representan el contenido de una categoría. Strauss y Corbin (citados por Flick, 2007) resumen los procedimientos analíticos básicos en: “el planteamiento de preguntas sobre los datos y la realización de comparaciones para las similitudes y las diferencias entre cada incidente, acontecimiento y otros ejemplares de fenómenos. Los acontecimientos e incidentes similares se etiquetan y agrupan para formar categorías” (p. 196).

Las categorías derivadas de la codificación abierta, se depuran y se diferencian seleccionando las que más se ajusten al mayor número de acontecimientos y se conocen como categorías axiales; se elaboran las relaciones entre éstas y otras categorías y se clarifican las relaciones entre las categorías y sus subcategorías. Strauss y Corbin (citados por Flick, 2007) proponen un paradigma de codificación: A. Condiciones causales; B. Fenómeno; C. Contexto; D. Condiciones interpuestas; E. Estrategias de acción/interacción y F. Consecuencias, que sirve para clarificar las relaciones entre un fenómeno, sus causas y consecuencias, su contexto y las estrategias de aquellos que están implicados (p. 197).

Las relaciones desarrolladas y las categorías que se tratan como esenciales se verifican una y otra vez frente al texto y los datos; según Flick (2007):

...el investigador se mueve continuamente entre el pensamiento inductivo (desarrollar conceptos, categorías y relaciones a partir del texto) y el deductivo (examinar los conceptos, las categorías y las relaciones frente al texto, especialmente frente a pasajes o casos que son diferentes de aquellos a partir de los que se desarrollaron) (p. 198).

El tercer paso es la codificación selectiva, cuyo propósito es elaborar la categoría central en torno a la cual las otras categorías desarrolladas se puedan agrupar y por la cual se integren, de esta forma se formula el relato del caso. Strauss y Corbin (citados por Flick, 2007), conciben el fenómeno central del estudio donde se presenta una panorámica descriptiva general del relato y del caso y comprende solo algunas oraciones. El análisis va más allá del nivel descriptivo, se asigna un concepto al fenómeno central del relato y se relaciona con las otras categorías.

El analista debe decidir entre fenómenos igual de destacados y ponderarlos, de manera que resulte una categoría central junto con las subcategorías que están relacionadas con ella; el análisis y el desarrollo de la teoría pretenden descubrir patrones en los datos, así como las condiciones bajo las cuales estos se aplican. Por último “se formula la teoría con mayor detalle y se comprueba de nuevo frente a los datos; el procedimiento de interpretar datos, como la integración de material adicional, termina en el punto en que se alcanza la saturación teórica” (Flick, 2007, p. 199).

La elección de instrumentos que corresponden a los métodos mencionados permite triangular los datos de la información haciendo uso de fuentes documentales y recurriendo a la documentación, observación y entrevistas.

El trabajo se inicia a partir de las siguientes preguntas investigativas:

- ✓ ¿Cuáles son las características de las prácticas de formación que utilizan los formadores o asesores?
- ✓ ¿Qué actividades de las propuestas en las prácticas docentes de los formadores requieren vincular conocimientos específicos de las asignaturas?

La pregunta central:

¿Cómo son las prácticas de los formadores o asesores de la UPN 19A Monterrey en la modalidad Abierta de la Licenciatura en Educación Primaria Plan 2007? y con el propósito de orientar las acciones se muestra el siguiente concentrado informativo (ver tabla 3.1).

Tabla 3.1

Aproximaciones metodológicas (Presuposiciones).

Dimensión	Elementos a analizar	Métodos y/o técnicas de recolección de información	Participante	Autores del Marco teórico
Experiencias del profesor – alumno en el proceso de su formación	Dominio de estrategias de aprendizaje Aplicación de conocimientos en su acción docente	Entrevista estructurada	Profesores-alumnos	Principales estrategias didácticas para formar competencias Tobón
Formación del asesor (formador)	Dominio del contenido de la asignatura bajo su responsabilidad Tiempo de experiencia con la asignatura	Entrevista Abierta	Asesores	Experiencias de los profesores Delors
Prácticas del asesor de formación	Comunicación Interacción Argumentación Enseñanza reflexiva	Entrevista semiestructurada	Asesores	Delval Mellado Porlán Schön Domingo
Actividades realizadas durante proceso de formación	Conocimiento práctico (integración de teoría y práctica) Conocimiento en la acción Reflexión en la acción Reflexión sobre la reflexión en la acción	Revisión de documentos generados durante el proceso enseñanza – aprendizaje en la modalidad Abierta Cuestionarse sobre fines y valores de su actuación	Asesores Profesores-alumnos	Schön Domingo
Estrategias de enseñanza reflexiva	Diálogo reflexivo Interrogación didáctica Traducción dialógica	Revisión de indicaciones de los asesores de asignatura para realizar actividades de aprendizaje	Asesores	Medina Jarauta Imbernon

Dimensión	Elementos a analizar	Métodos y /o técnicas de recolección de información	Participante	Autores del Marco teórico
Análisis de recursos didácticos y bibliográficos	Textos escritos	Revisión de documentos escritos	Guía del estudiante Antologías de asignatura	Creswell

Fuente: Elaboración propia a partir de la información obtenida de las entrevistas aplicadas a los profesores-alumnos, asesores y análisis de recursos didácticos y bibliográficos.

La transcripción de los datos es un paso necesario para la interpretación; en las entrevistas cualitativas se hacen preguntas abiertas que animan a los respondientes a decir más y haciendo esto, producen material textual suficiente para que el investigador lo analice en función de las consideraciones contextuales. Toda transcripción de las realidades sociales está sometida a estructuraciones y limitaciones técnicas y textuales, que hacen accesible lo que se transcribía de una manera específica. “La documentación separa a los acontecimientos de su carácter pasajero” (Bergmann, citado por Flick, 2007, p. 190).

Las hojas de documentación de datos, elaboración de tablas para la recolección de informaciones, entre otros materiales didácticos utilizados, posibilitó el inicio del análisis de los datos y mediante la transcripción de información, organización y análisis del mismo, se complementó originalmente la recolección de datos.

3.3 Justificación del método

Se considera que la metodología cualitativa es pertinente al problema investigativo abordado y según Vázquez (2007), explica que la base del conocimiento social está en las acciones de las personas y es observando desde dentro, estudiando y revisando estas acciones es como se construye la teoría.

La investigación cualitativa sigue un proceso circular y la secuencia de las etapas varía de acuerdo con cada estudio, con frecuencia es necesario regresar a etapas previas; en general las fases son: Idea, Planteamiento del problema, Inmersión inicial en el campo, Concepción del diseño del estudio, Definición de la muestra inicial del estudio y acceso a ésta, Recolección de los datos, Análisis de los datos, Interpretación de resultados y Elaboración del reporte de resultados.

Las características de la situación elegida como objeto de estudio se vinculan con la flexibilidad del enfoque investigativo cualitativo y los Diseños etnográficos que "pretenden describir y analizar ideas, creencias, significados, conocimientos y prácticas de grupos, culturas y comunidades según Patton (citado por Hernández, Fernández y Baptista, 2006), de alguna manera coinciden con el propósito de lograr los siguientes objetivos:

- ✓ Caracterizar las prácticas de formación que utilizan los asesores (formadores) de la Unidad UPN 19A Monterrey.
- ✓ Distinguir actividades propuestas en las prácticas docentes de los asesores (formadores) que vinculan conocimientos específicos de diversas asignaturas del Plan de Estudio de la Licenciatura en Educación Primaria Plan 2007.

3.4 Contexto, escenario, población y muestra

El contexto donde se realizó el trabajo investigativo se describe mencionando que es el edificio que ocupa la institución Unidad UPN 19A Monterrey ubicado en la calle Martín Carrera S/N entre Termópilas y Dardanelos de la Colonia Estrella en el Municipio de Monterrey, Nuevo León, cuya construcción es la común a una escuela primaria con amplios corredores, jardines y cuenta con los servicios básicos (agua, luz, drenaje).

Los salones de clase se adaptaron y funcionan como cubículos de los asesores (formadores), están provistos con computadores y medios electrónicos que permiten la comunicación con los profesores-alumnos de la modalidad Abierta mediante la plataforma Moodle; otros salones son ocupados por el Departamentos Escolar, Financiero, CECSE, Aula multimedia, Sala de usos múltiples, Biblioteca y se han construido recientemente aulas espaciosas ocupadas con modernos equipos de tecnología que apoyan los servicios docentes que se ofertan.

Se cuenta también con salones de clase para los profesores-alumnos del sistema semiescolarizado que están equipados con pantallas, cañones, computadoras, entre otros y cuyo uso permite realizar las prácticas docentes de forma diversa. Las actividades de la institución se desarrollan en horarios preestablecidos; las matrículas, reinscripciones y entrega de documentación que acreditan los estudios cursados son atendidas por el Departamento Escolar; el desarrollo de los programas de Licenciatura y Maestría está a cargo de los asesores (formadores); el Personal Directivo, Administrativo y de Intendencia propician que la Unidad UPN 19A Monterrey cumpla con el propósito de su creación “Formar Profesionales en Educación”.

La población de profesores-alumnos de la citada unidad está conformada por profesores en servicio que buscan complementar su formación profesional a través de cursar los Programas de Licenciatura y Posgrado en la modalidad semiescolarizada o abierta donde se ha presentado en los últimos años una baja demanda para solicitar su inscripción, lo que ha motivado a investigar el cómo son las prácticas docentes de los asesores (formadores) y la relación que se pudiera establecer con la disminución del interés por cursarlas.

Con el propósito de lograr conocimiento sobre el fenómeno descrito se solicitó la

colaboración de los participantes en este estudio investigativo respetando la privacidad, confidencialidad y tomando en cuenta su aceptación; un total de 23 profesores-alumnos que cursan la Licenciatura en Educación Plan 2007 accedieron: cuatro del sexo masculino y diecinueve del femenino; los semestres que cursan son diversos, ubicados dos en tercero, ocho en quinto, once en séptimo y dos en octavo, conformándose así una muestra por conveniencia según la clasificación de Patton (1990).

Se iniciaron las siguientes actividades: los profesores-alumnos contestaron una entrevista, a solicitud del investigador en donde el tiempo requerido fue aproximadamente de una hora y sus aportaciones fueron datos confidenciales, expresándose con libertad y sin abordar otros temas que no fueran los contenidos en el instrumento entrevista estructurada (ver anexo 1).

Los asesores (formadores) que después de conversar con ellos sobre la problemática que enfrenta la institución al no contar con la preferencia de los profesores-alumnos por los servicios y programas que ésta oferta y la intencionalidad de llevar a cabo una actividad investigativa donde se les solicitaría responder a los cuestionamientos de dos entrevistas, una semiestructurada (anexo 2) y una abierta o no estructurada (anexo 3) algunos no accedieron a compartir ninguna información por no disponer de los tiempos, según mencionaron, para realizar esta actividad y los que estuvieron de acuerdo fueron un total de catorce asesores (formadores) estructurándose así una muestra también por conveniencia de la población de asesores (formadores).

Se analizaron documentos y materiales, revisando las producciones que como tareas elaboraron los profesores-alumnos así como las indicaciones expresadas por los asesores en

los mismos, este material se consideró valioso para identificar las interacciones generadas dentro del proceso de formación y en ese intento se rescataron de la plataforma 25 trabajos escritos cuya identificación de la asignatura a la que pertenecen y la indicación del asesor consignada en los mismos, fueron los datos a considerar en el material a revisar y que nos permitió lograr información que más tarde se confrontó con la obtenida mediante las entrevistas aplicadas.

Para el análisis de los materiales escritos como programaciones, indicaciones en planificaciones de unidades de cursos, entre otros, se consideraron las orientaciones de las Guías del estudiante, sugerencias de lecturas complementarias y material didáctico en general; las Antologías de asignatura, Guías del estudiante y sugerencias de lecturas complementarias representan los materiales de consulta indispensables para llevar a cabo el proceso formativo de los estudiantes.

En la Guía del estudiante se identificó información pertinente que complementó el conocimiento sobre la práctica docente de los asesores como lo son: propósitos de la asignatura, actividades de aprendizaje, criterios de evaluación, entre otros.

3.5 Instrumentos para la recolección de datos

Las entrevistas cualitativas según Creswell (citado por Hernández, Fernández y Baptista, 2006), deben ser “abiertas, sin categorías preestablecidas, de tal forma que los participantes expresen de la mejor manera y sin ser influidos por la perspectiva del investigador..., así mismo señala que las categorías de respuesta las generan los mismos entrevistados” (p. 597).

Las entrevistas pueden ser estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas o

abiertas (Grinell, citado por Hernández, Fernández y Baptista, 2006); las que se aplicaron corresponden a:

Estructurada (ver anexo 1) para los profesores-alumnos, controla el ritmo de la charla con un cuestionario sobre la consideración de la importancia que para cada uno de ellos tiene el estudio de la licenciatura, las asignaturas que les son más útiles, las actividades que les han sido propuestas para lograr su aprendizaje; cómo logró apropiarse de los conocimientos, etc.

La entrevista semiestructurada (ver anexo 2) es de uso frecuente, porque es más probable que los entrevistados expresen sus puntos de vista en una entrevista diseñada de forma relativamente abierta, que en una entrevista estructurada o en una abierta; este instrumento se elaboró con preguntas guía y el entrevistador puede adicionar interrogantes para precisar u obtener mayor información sobre: la formación profesional del docente, año en que egresó del último estudio realizado, en qué fecha entró a laborar en la Unidad UPN 19A Monterrey, actitudes que considera necesarias para ser docente de la UPN, conocimientos que se requieren para ser docente de la UPN, así como las orientaciones académicas y administrativas recibidas.

La entrevista no estructurada o abierta (ver anexo 3) aplicada a los asesores (formadores) permitió al entrevistado expresarse libremente sobre las preguntas y sus respuestas fueron muy diversas dado que tienen diferentes saberes; la guía se conformó con preguntas cuyo propósito es que los participantes expresen lo que a su consideración corresponde al cuestionamiento; esta entrevista se elaboró con interrogantes que buscan información sobre: dificultades que enfrenta en el desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje, el conocimiento que posee sobre el perfil de ingreso de los profesores-alumnos,

así como la forma de comunicación con ellos, actividades de aprendizaje que propone, tipos de evaluación que utiliza, entre otros.

Se realizaron las actividades pertinentes para lograr la obtención de datos a través de las respuestas a las interrogantes que conformaron los diversos instrumentos investigativos o herramientas, aplicados a los participantes en este trabajo investigativo: preguntas concretas en la entrevista estructurada aplicada a los profesores-alumnos; una guía de entrevista semiestructurada y esquemas de entrevista abierta para la no estructurada aplicados en diversos momentos a los asesores (formadores) y con el apoyo de instrumentos para grabar, en el caso de que hubiera acuerdo para ello; las temáticas versaron sobre el trabajo que desarrollaron con los profesores-alumnos al presentarles diversas acciones: comprensión e interpretación de lecturas, comunicación e interacción, argumentación y reflexiones sobre el trabajo que desempeñan, vinculación de contenidos en diversas asignaturas, entre otras, relacionadas con su propia práctica docente.

Se complementan las informaciones con el análisis de documentos escritos que son productos de las actividades de aprendizaje que han realizado los profesores-alumnos y les son enviadas al asesor de la asignatura, por la plataforma; así como recursos bibliográficos utilizados: Guía del estudiante y Antología de asignatura.

Tabla 3.2

Concentración de actividades investigativas realizadas para la recolección de datos con instrumentos

Instrumento	Número de formadores	Número de profesores-alumnos
Entrevista estructurada	0	23
Entrevista no estructurada o abierta.	14	0
Entrevista semiestructurada	14	0

Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos en las entrevistas.

Tabla 3.3

Concentración de actividades investigativas realizadas para la recolección de datos a través de Análisis de documentos

Documentos	Elaborado por
25 trabajos escritos	Profesores-alumnos
Guías del estudiante y Antologías	Asesores de la Universidad Pedagógica Nacional

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del análisis de los 25 documentos obtenidos de la plataforma y de los materiales bibliográficos.

Capítulo 4: Resultados

Para conocer, comprender e interpretar las prácticas docentes de los formadores de profesores-alumnos, estudiantes de la Unidad UPN 19A Monterrey modalidad Abierta, se llevaron a cabo actividades relacionadas con la investigación cualitativa.

La parte inicial del proceso análisis de datos consistió en la lectura de los documentos y datos de información recolectados; posteriormente se implementó el procedimiento de “comparación constante” mencionado en la Teoría fundamentada que se realiza precisamente comparando entre si las unidades de significado, que son respuestas o segmentos de datos respecto a un mismo criterio, en términos de similitudes y diferencias entre ellas, donde se elige una unidad de significado que represente una o más cualidades de ese criterio y descartando las que tienen el mismo significado que la elegida; se formaron agrupaciones denominadas categorías iniciales y cada una de ellas representa un aspecto distinto que se presenta en la información recolectada sobre ese mismo criterio; al otorgar significado a los datos o los segmentos de datos se forman las categorías que son agrupaciones de unidades de significado, a quienes se les asigna un código que las identifica.

En el primer nivel de análisis, las categorías y códigos identificados deben estar relacionados lógicamente con los datos que representan ya que éstos están compartiendo su naturaleza, significado y características; lo esencial es identificar y etiquetar categorías relevantes a los datos recolectados, así como describir las características de las categorías que van orientando el desarrollo de la redacción que explica el conocimiento obtenido sobre el objeto de estudio.

En el segundo nivel de análisis se sigue el mismo procedimiento pero ahora la comparación es entre categorías iniciales y las agrupaciones que se forman reúnen características de una o más categorías que se han vinculado y se denominan categorías axiales que representan mayor cantidad de información depurada sobre un mismo tema y sus subtemas y a su vez permiten ir disminuyendo el número de agrupaciones y descubriendo hipótesis, teorías relacionadas con el conocimiento que da respuesta a la pregunta central de investigación: ¿Cómo son las prácticas de los formadores o asesores de la UPN 19A Monterrey en la modalidad Abierta de la Licenciatura en Educación Primaria Plan 2007? así como, ¿Cuáles son las características de las prácticas de formación que utilizan los formadores o asesores? y ¿Qué actividades de las propuestas en las prácticas docentes de los formadores requieren vincular conocimientos específicos de las asignaturas?

La organización de la información es parte esencial dentro del proceso investigativo con enfoque cualitativo dado que los datos iniciales se van ocultando al formarse las categorías iniciales y posteriormente en las categorías axiales y en las relaciones que entre ellas se establecen; al caracterizar las categorías es preciso retomar los datos informativos iniciales que fundamentan los elementos a desarrollar en los temas cuyo contenido es el conocimiento encontrado, mismo que es importante por la trascendencia de sus resultados en cuanto a la formación profesional de los profesores-alumnos y sus respectivos desempeños donde se busca la transformación de prácticas docentes existentes cuyos resultados de aprendizaje son regularmente aceptables, por prácticas docentes que atiendan las áreas de oportunidad de sus alumnos y se mejore la calidad de la educación.

4.1 Análisis de datos

4.1.1 Análisis del Plan de Estudio de la Licenciatura en Educación Primaria 2007 de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)

El Plan de Estudio mencionado tiene carácter nacional y constituye la base de la formación profesional de los docentes para propiciar el análisis, la reflexión y la transformación de la práctica docente de los profesores-alumnos que están en funciones frente a grupo o directivos; este plan está conformado por dos áreas, una común que comprende todos los cursos que deben tomar los estudiantes sean de preescolar o primaria y otra específica que comprende cursos que posibilitan el análisis y la reflexión de los contenidos particulares propios de los diferentes niveles: preescolar y primaria o de las funciones diversas: trabajo frente a grupo, dirección, supervisión.

El área común se divide a su vez en un Eje metodológico y tres líneas de formación; éstos no están aislados sino fuertemente articulados horizontal y verticalmente. La integración horizontal relaciona los contenidos derivados de tres dimensiones de la práctica docente: los sujetos, los contenidos y los contextos: la dimensión sujetos se estructura en el Eje Metodológico, en donde el profesor-alumno reconoce, analiza y describe su práctica docente con el propósito de innovarla y las dimensiones, contenidos y contextos se estructuran en las tres Líneas de Formación: La Psicopedagógica, Ámbitos de la práctica docente y La Socioeducativa.

En el presente documento se analizan algunos materiales bibliográficos (14 Guías del estudiante) utilizados por los asesores (formadores) y por los profesores-alumnos, en el desarrollo de la práctica docente durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de la licenciatura mencionada.

El análisis de documentos escritos comprendió: a). *Guía del estudiante de cada asignatura* que proporciona orientaciones metodológicas y productos esperados del Plan de Estudio Licenciatura en Educación Primaria 2007 y b). *Trabajos escritos (25)* que como tareas fueron elaborados y enviadas al asesor por los profesores-alumnos sobre contenidos académicos de asignaturas y actividades para implementar en su práctica docente.

Los documentos mencionados corresponden a asignaturas que tanto los asesores (formadores) como los profesores-alumnos hicieron referencia en las actividades investigativas realizadas, resultando en total 14 asignaturas las seleccionadas.

Las informaciones resultaron ser esenciales en el proceso de investigación, dado que: los contenidos académicos son mediadores para lograr la formación de la profesionalidad docente orientando las prácticas docentes de los profesores-alumnos en relación al lema 'Educar para transformar'.

El proceso de análisis de datos se inició con la representación de la ubicación de las asignaturas seleccionadas en la siguiente tabla.

Tabla 4.1

Ubicación de las asignaturas elegidas dentro de la estructura del Plan de Estudio

Eje Metodológico	Línea Psicopedagógica	Línea Ámbitos de la práctica Docente	Línea Socioeducativa
a). 1838. El maestro y su práctica docente. 1er Sem.	d). 1839. El niño: desarrollo y proceso de construcción del conocimiento. 1er Sem.	g). 1844. Institución Escolar. 2do Sem.	k). 1841. Formación Docente, Escuela y Proyectos Educativos 1857-1940. 1er Sem.
b). 1842. Análisis de la práctica docente propia. 2do Sem.	e). 1843. Corrientes pedagógicas contemporáneas. 2do Sem.	h). 1848. Escuela, comunidad y cultura local. 3er Sem.	l). 1886. Construcción del conocimiento de la Historia en la escuela primaria 5to Sem.
c). 1854. Hacia la Innovación. 5º Sem.	f). 1855. Planeación, comunicación y evaluación del proceso enseñanza – aprendizaje. 5o Sem.	i). 1892. La formación de valores en la escuela primaria. 6to Sem.	m). 1889. Educación geográfica. 6to Sem.
		j). 1877. El niño la escuela y la naturaleza. 7º Sem.	n). 1898. Salud y Educación física. 7ºSem.

Fuente: elaboración propia a partir de la información sobre la ubicación de las asignaturas seleccionadas.

Notas: en la primera fila se encuentran los nombres de las secciones que conforman la estructura del Plan de Estudio; en las columnas: las letras con medio paréntesis son las representaciones de los nombres de la asignatura, el número de cuatro cifras es la clave de las asignaturas; se mencionan los nombres de las asignaturas que se analizan y el semestre a que corresponden.

a) La ubicación de las asignaturas seleccionadas en:

Eje metodológico corresponden las asignaturas representadas por las letras a, b, c.

Línea Psicopedagógica corresponden las asignaturas representadas por las letras d, e, f.

Línea Ámbitos de la Práctica Docente corresponden las asignaturas representadas g, h, i, j.

Línea Socioeducativa corresponden las asignaturas representadas por las letras k, l, m, n.

Se observa tendencia secuencial en las asignaturas, en las del Eje metodológico la asignatura (a) Proporciona un conocimiento de la práctica docente en general; (b) Análisis de la práctica docente propia permite revisar el desempeño personal contrastando con conocimientos generales y (c) Con los conocimientos de las asignaturas (a) y (b) es posible hacer propuestas de transformar o innovar las prácticas docentes.

En la Línea psicopedagógica se observa que (d) el conocimiento inicia con contenidos sobre el sujeto a quien se va a formar y como construye o se apropia de conocimientos; en la asignatura (e) los contenidos teóricos sobre las formas pedagógicas de llevar hacia la apropiación de conocimientos y en (f) con los conocimientos de (e) y (f) ya puede planear,

comunicar y hasta evaluar el proceso de enseñar y aprender; lo mismo ocurre con las otras dos secciones, de ahí que se considera congruente la distribución de las asignaturas en cada una de las secciones, con una cierta lógica que fundamenta su ubicación.

b) El propósito general de la asignatura

Se identificó en los documentos mencionados y se agruparon de acuerdo a sus similitudes en relación a las acciones predominantes para lograrlo, en las siguientes Categorías iniciales: *Reconocer y resignificar (Rec y resig)*: a.- Reconocerá el valor de los saberes docentes; b.- Resignificar su realidad inmediata, las asignaturas corresponden al Eje Metodológico y en esta misma categoría están las asignaturas l.- Reconocer la pertinencia de favorecer la construcción del conocimiento histórico; n.- Resignificar importancia de salud y educación física en formación integral, que corresponden a la Línea socioeducativa.

Otra categoría es *Relacionar y reflexionar (Rel y reflex)*: d.- Comprender relaciones para analizar y fundamentar su práctica docente; f.- Relacionar enfoques pedagógicos para analizar planeación, comunicación y evaluación del proceso enseñanza y aprendizaje, asignaturas de la Línea psicopedagógica; y la i.- Reflexione el papel de los valores en la construcción de lo social, asignatura de la Línea Ámbitos de la práctica docente.

A la categoría *Conceptualizar y analizar (Conc y anali)*: c.- Analizar tres tipos de proyectos, asignatura del Eje Metodológico; e.- Contar con elementos para interpretar, reconceptualizar y resignificar su actuar docente, asignatura de la Línea Psicopedagógica; g.- Analizar institución donde labora, identificar implicaciones y proponer alternativas, asignatura de la Línea Ámbitos de la práctica docente.

Una última categoría es *Diseñar y construir (Dise y const)*: h.- Construir en objeto de estudio “a la escuela” donde circulan y tienen significación los bienes culturales, interacciones; j.- Diseñar estrategia didáctica que integre propósitos de la enseñanza de ciencias naturales, asignaturas de la Línea Ámbitos de la práctica docente; k.- Construir marco conceptual que integre elementos socioeducativos e históricos y m.- Elaborar estrategias didácticas para formación geográfica, son propósitos de asignaturas de la Línea Socioeducativa.

Los propósitos a lograr en cada una de las asignaturas del Plan de Estudio cumplen con tomar en cuenta los saberes previos y a partir de ellos y de la comprensión de los contenidos académicos, proponen que el profesor - alumno entre otras acciones observe, relacione, analice, reflexione, valore, construya y que aplique lo aprendido durante los procesos de enseñanza y aprendizaje al desempeñarse en su práctica docente, auto-perfeccionando su formación y logrando la profesionalidad docente en el sentido de ser capaz de interaccionar con los demás, con el contexto y buscar soluciones a las situaciones conflictivas que aparecen cotidianamente.

c) La estructura metodológica del contenido de las asignaturas

En la estructuración metodológica del contenido de las asignaturas se consideran, entre otros elementos, las unidades que conforman cada asignatura, algunas tienen tres unidades y otras cuatro; para identificar el nombre de la asignatura a la que pertenece la unidad se utiliza la letra que acompaña al nombre de la asignatura en la Tabla 4.2 Estructura del contenido de las asignaturas elegidas y para indicar la unidad de que se trata se utiliza el número romano I para la primera unidad, el número romano II para la segunda unidad, el número romano III para la tercera unidad y el número romano IV para la cuarta unidad. Ejemplo: a I, la “a” significa El maestro y su práctica docente y “I” El saber del profesor y su relación con la

innovación de la práctica docente; el interés es conocer que tipos de saberes se mencionan en las unidades correspondientes a las asignaturas que se analizan.

Tabla 4.2

Estructura metodológica del contenido de las asignaturas

Eje Metodológico	Línea Psicopedagógica	Línea Ámbitos de la Práctica Docente	Línea Socioeducativa
<p>a). 1838. El maestro y su práctica docente. 1er Sem.</p> <p>Unidad I.- El saber del profesor y su relación con la innovación de la práctica docente</p> <p>Unidad II.- Algunas técnicas para registrar la información sobre la realidad docente</p> <p>Unidad III.- Consideraciones sobre algunas formas de comunicación de la práctica docente y la elaboración de escritos académicos.</p>	<p>d). 1839. El niño: desarrollo y proceso de construcción del conocimiento. 1er Sem.</p> <p>Unidad I. Introducción y explicaciones teóricas de la psicología evolutiva</p> <p>Unidad II. Desarrollo y aprendizaje en diferentes entornos</p> <p>Unidad III. La psicopedagogía y sus alcances en la educación preescolar y primaria.</p>	<p>g). 1844. Institución Escolar. 2do Sem.</p> <p>Unidad I. La escuela como institución;</p> <p>Unidad II. El paradigma de la simplicidad y</p> <p>Unidad III. El paradigma de la complejidad.</p>	<p>k). 1841. Formación Docente, Escuela y Proyectos Educativos 1857-1940. 1er Sem.</p> <p>Unidad I.- Escuela pública y estado educador</p> <p>Unidad II. Constitución de la Profesión Docente, Proyectos Educativos y el Estado Mexicano 1857-1944</p> <p>Unidad III. Formación docente y escuela pública popular 1910-1940</p>
<p>b). 1842. Análisis de la práctica docente propia. 2do Sem.</p> <p>Unidad I. El trabajo cotidiano del profesor.</p> <p>Unidad II. La práctica docente como práctica social propia.</p> <p>Unidad III. Identificación, delimitación y evaluación de dificultades</p>	<p>e). 1843. Corrientes pedagógicas contemporáneas. 2do Sem.</p> <p>Unidad I. Introducción a las Pedagógicas Contemporáneas</p> <p>Unidad II. La Pedagogía Institucional</p> <p>Unidad III. La Pedagogía Crítica</p> <p>Unidad IV. La Pedagogía Constructivista</p>	<p>h). 1848. Escuela, comunidad y cultura local. 3er Sem.</p> <p>Unidad I. Escuela, Comunidad y Cultura local</p> <p>Unidad II. El currículum y la cultura</p> <p>Unidad III. La escuela como gestora del desarrollo de la comunidad</p> <p>Unidad IV. La recuperación de la historia de la comunidad, la escuela, el niño y el docente en el proceso de enseñanza – aprendizaje.</p>	<p>l). 1886. Construcción del conocimiento de la Historia en la escuela primaria 5to Sem.</p> <p>Unidad I.- Reflexión sobre la práctica de la enseñanza y del aprendizaje de la historia en la escuela primaria</p> <p>Unidad II.- Algunas concepciones, teorías, métodos y funciones de la Historia</p> <p>Unidad III. Una caja de herramientas para construir el conocimiento de la Historia en la escuela primaria</p> <p>Unidad IV.- Construyendo estrategias didácticas.</p>

Eje Metodológico	Línea Psicopedagógica	Línea Ámbitos de la Práctica Docente	Línea Socioeducativa
c). 1854. Hacia la Innovación. 5° Sem. Unidad I.- De la problematización de la práctica docente al planteamiento del problema Unidad II.- Un proyecto para innovar en la práctica docente propia Unidad III.- Elección del proyecto de innovación docente	f). 1855. Planeación, comunicación y evaluación del proceso enseñanza – aprendizaje. 5o Sem. Unidad I. Enfoques pedagógicos y aproximaciones a la planeación, comunicación y evaluación educativa. Unidad II. Planeación en Preescolar y Primaria Unidad III. La planeación, comunicación y evaluación escolar como ejercicio estratégico.	i). 1892. La formación de valores en la escuela primaria. 6to Sem. Unidad I. Sociedad, educación, aspectos filosóficos y valores Unidad II. Psicogénesis, formación y representación de valores Unidad III. Propuestas para el tratamiento y construcción de los valores en la escuela Unidad IV. Nuevos campos de los valores en educación	m). 1889. Educación geográfica. 6to Sem. Unidad I.- Enfoques para la enseñanza de la Geografía Unidad II.- Geografía Regional Unidad III. Representaciones infantiles del mundo geográfico y Educación Geográfica Unidad IV.- Metodología de enseñanza-aprendizaje de la Geografía
		j). 1877. El niño la escuela y la naturaleza. 7° Sem. Unidad I. ¿Cuál es el problema? Unidad II. Las teorías de los niños: un punto de partida en el trabajo docente Unidad III. Los propósitos de la enseñanza de las Ciencias naturales en la escuela primaria; Unidad IV. Principios, planes, estrategias y tácticas.	n). 1898. Salud y Educación física. 7°Sem. Unidad I.- Corporeidad y Formación integral del educando Unidad II.- ¿Qué es la salud?, aportaciones de la Educación física al niño en desarrollo Unidad III.- ¿Cuándo juegan los niños, que aprenden?

Fuente: elaboración propia obtenida de las Guías del Estudiante correspondientes a las asignaturas que tanto los asesores (formadores) como los profesores-alumnos hicieron referencia en las actividades investigativas.

Las informaciones se organizan conforme al tipo de saberes que se mencionan en las unidades y de acuerdo a los símbolos mencionados a utilizar, se generan las categorías iniciales: *Saberes experienciales (Sab_exp)*: a I. El saber del profesor y su relación con la innovación de la práctica docente; a III. Consideraciones sobre algunas formas de comunicación de práctica docente y la elaboración de escritos académicos; b I. Trabajo

cotidiano del profesor; b III. Dificultades: identificación, delimitación y evaluación; c I. De la problematización de la práctica docente al planteamiento del problema h I. Escuela, Comunidad y Cultura local; j I. ¿Cuál es el problema?; k I. Escuela pública y estado educador; l I. Práctica de enseñanza y aprendizaje de la Historia en primaria; n III. ¿Cuándo juegan los niños qué aprenden?

En la categoría *Saberes académicos (Sab_acade)* se agruparon los nombres de unidades que se relacionan con conceptualizaciones y contenidos teóricos b II. La práctica docente como práctica social; d I. Introducción y explicaciones teóricas de la psicología evolutiva; d III. La psicopedagogía y sus alcances en la educación preescolar y primaria; e I. Introducción Pedagogías Contemporáneas; e II. Pedagogía Institucional; e III. Pedagogía Crítica; e IV. Pedagogía Constructivista; g II. Paradigma de la simplicidad; g III. Paradigma de la complejidad; i, I. Sociedad, educación, aspectos filosóficos y valores; i II. Psicogénesis, formación y representación de valores; i IV. Nuevos campos de valores en educación; k I. Escuela pública y estado educador; k II. Constitución de Profesión Docente, Proyectos Educativos y el Estado Mexicano 1857-1944; k III. Formación docente y escuela pública popular 1910-1940; l II. Algunas concepciones, teorías, métodos y funciones de la Historia; m I. Enfoques enseñanza de Geografía; m II. Geografía Regional; n I. Corporeidad y formación integral del educando.

Las unidades que mencionan contenidos directamente relacionados con procesos de enseñanza y aprendizaje se agruparon en la categoría *Saberes pedagógicos (Sab_ped)*: a II. Algunas técnicas para registrar la información sobre la realidad docente; c II. Un proyecto para innovar en la práctica docente propia; c III. Elección proyecto de innovación docente; d II. Desarrollo y aprendizaje en diferentes entornos; f I. Enfoques pedagógicos y

aproximaciones a la planeación, comunicación y evaluación educativa; f II. Planeación en Preescolar y Primaria; f III. La planeación, comunicación y evaluación escolar como ejercicio estratégico; g I. La escuela como institución; h II. El currículum y cultura; h III. La escuela como gestora del desarrollo de la comunidad; h IV. La recuperación de la historia de la comunidad, la escuela, el niño y el docente, en proceso de enseñanza-aprendizaje; i III. Propuestas para tratamiento y formación de valores en escuela; j II. Las teorías de los niños; un punto de partida en el trabajo docente; j III. Los propósitos de la enseñanza de las Ciencias naturales en la escuela primaria; j IV. Principios, planes, estrategias y tácticas; l III. Una caja de herramientas para construir el conocimiento de la Historia en la escuela primaria; l IV. Construyendo estrategias didácticas; m III. Representaciones infantiles del mundo geográfico y Educación Geográfica, m IV. Metodología de enseñanza-aprendizaje de la Geografía; n II. ¿Qué es la salud?, aportaciones de la Educación física al niño en desarrollo.

d) Actividades de aprendizaje

En la consideración de que las actividades de aprendizaje son factor esencial para el logro de los propósitos de las asignaturas se indagó sobre éstas en los documentos escritos Guías del estudiante que les son proporcionados a los profesores-alumnos desde el momento de su inscripción.

Los datos informativos se identifican con la letra acordada para el nombre de la asignatura acompañada de un número arábigo de acuerdo al orden en que se mencionan las diversas actividades a realizar en los textos consultados en este caso la Guía del Estudiante correspondiente a la asignatura.

Las categorías iniciales que se generaron con información sobre las actividades de aprendizaje se les agrupa según acciones a realizar: hacer lecturas comprensivas y analíticas

donde se puedan expresar los contenidos con palabras propias, se reúnen en la categoría *Leer y analizar textos (leer__ana)*: a,1.- Analizar los textos sugeridos con una guía de lectura; b,1.- Revisar documentos teóricos, metodológicos y herramientas técnicas para analizar; b,2.- Analizar la cotidianidad en el aula; b,3.- Analizar las interacciones del docente (con el niño, el colectivo escolar y el currículum en el nivel donde labora) y las dificultades que como profesor enfrenta en su práctica cotidiana; c,1.- Analizar problemas identificados en la problemática; d,1.- Examinar puntos relevantes en cuanto al desarrollo humano; f,2.- Hacer un análisis crítico constructivo con enfoques pedagógicos revisados sobre planeación, comunicación y evaluación del proceso e-a, según el nivel donde se desempeña; g,2.- Lectura de la bibliografía, discusión de lecturas, cuestionamientos sobre contenidos; i,1.- Revisar las prácticas cotidianas; j,2.- Analizar registro de observación de una clase e identificar las ideas de los niños y participaciones de las mismas en el proceso e-a; j,3.- Realizar lecturas sobre conceptos (ideas, datos, metodología para aproximarse a las ideas de los alumnos); l,2.- Examinar desde perspectivas teóricas concepciones, teorías, métodos y funciones de la Historia; m,1. Realizar lecturas para comparar los valores de educación geográfica con los objetivos de educación ambiental; n,2.- Leer textos e identificar las ideas principales y reflexionar sobre: la problemática que se da en torno al concepto de cuerpo (aspecto físico del individuo).

Otra categoría se forma con informaciones que mencionan acciones de *Reconocer, comprender y argumentar saberes (Rec_com_arg)*: a,3. Argumentar y exponer sus puntos de vista académicos; a,4. Explicar las relaciones y diferencias entre saber cotidiano, profesional y científico, reconocer, rescatar y valorar su sabiduría docente y enriquecerla con teoría; a,5. Elaborar escritos académicos de forma narrativa, argumentativa, etc. c,3. Plantear el problema

de forma precisa y que permita subdividirse la cuestión principal; c,4. Recapitular su problemática y escribir su delimitación y c,9. Conocer el ciclo de desarrollo de un proyecto de innovación docente: "Acción, Reflexión, Sistematización e Innovación en la práctica docente"; d,2. Comprender el desarrollo y el aprendizaje en diferentes entornos; d,3. Considerar como punto de interacción la educación y las emociones; d,4. Facilitar la instrucción para aproximarnos a planteamientos constructivistas; e,1. Establecer diferencias y semejanzas entre diversos fundamentos y actitudes pedagógicas; e,2. Comprender cuando lo instituyente determina lo instituido en situaciones educativas; e,3. Comprender la Pedagogía Crítica para valorarla en las implicaciones sociales de su quehacer docente; e,4. Comprender los conceptos, categorías y procesos de Pedagogía Constructivista para analizar su práctica docente propia; g, 2. Discusión de las lecturas y cuestionamientos sobre los contenidos; g,3. Definir con sus palabras paradigma, heteroregulación, método analítico; g,4. Aplicación de conocimientos, modelo burocrático, puntualizando si propicia u obstaculiza el desarrollo de su escuela; g,5. Confrontaciones de productos construidos; i,2. Contrastar, enriquecer y cuestionar las mismas prácticas con el planteamiento teórico; i,3. Regresar a la práctica y transformar e innovar; j,4. Considerar el conocimiento de la naturaleza importante en la formación de los niños; l,1. Valorar y recuperar su experiencia en la e-a de la Historia; m,5. Manejar diversas metodologías y técnicas didácticas; m,6. Elaborar estrategia para enseñanza de la Geografía; n,3. Elaborar cuadros de doble entrada y extraer conclusiones; n,4. Realizar actividades lúdicas que les permitan reconocer ¿cómo es su cuerpo?

Cuando las acciones de aprendizaje se refieren a realizar procesos para lograr determinar la existencia de obstáculos que impiden lograr los propósitos previstos, las causas que los producen y los efectos que causan, se agrupan en la categoría *Identificar dificultades*

en práctica cotidiana y reflexionar sobre ellas (Iden_dif_ref): b,4. Recurrir a la entrevista como recurso de indagación; c,2. Reflexionar posibilidades de respuesta; c,5. Elegir alternativa de solución; c, 7. Determinar los objetivos, metas y propósitos de la innovación; l,5. Elegir problema, justificar y fundamentar diseño de estrategia; m,2. Reflexionar sobre enfoque actual de libros de texto; m,3. Identificar regiones geográficas en libros de texto; m,4. Comprender el desarrollo de las representaciones del mundo geográfico en los niños; n,1. Desarrollar actividades para conocer que biotipo tienen sus compañeros; n,5. Conceptualizar términos (formación integral del educando, desarrollar facultades del ser humano, entre otras).

La expresión escrita como actividad de aprendizaje utilizada para dar respuesta a solicitudes diversas dentro del proceso educativo implica reflexiones, organizar la exposición, redactar sin errores ortográficos y las informaciones que mencionan características similares dan origen a la categoría *Elaborar documentos (Elab_doc):* a,2. Elaborar fichas de trabajo siempre que se analice un texto; c,6. Conceptualizar el problema a través de articular contenidos de otras asignaturas; c,8. Construir respuesta crítica de cambio e innovación; f,1. Elaborar escritos donde se den respuestas a varias preguntas; f,3. Generar una propuesta de planeación según nivel, grupo, institución, contexto en que trabaja; g,1. Descripción de la institución educativa en la que trabaja; h,1. Elaborar caracterización de la comunidad; h,2. Escrito con reflexiones sobre relaciones entre procesos de aprendizaje, estructuración de contenidos; h,3. Elaborar estrategia didáctica para desarrollar y trabajar con alumnos “desarrollar habilidades de comunicación interpersonal y de solución no violenta a los problemas”; h,4. Construir narración colectiva en torno a la vida de un estudiante en la escuela; i,4. Registrar en el diario del profesor actividades para promover en el aula el debate sobre temas de interés para el alumno; j,1. Resumir problemas encontrados, sus posibles

causas y soluciones; k,1. Elaborar escritos y resúmenes analíticos; k,4. Cuadros sinópticos, comparativos; k,5. Eje cronológico enunciando fechas y acontecimientos educativos en la etapa posrevolucionaria (1910-1940); k,6. Mapas conceptuales sobre el contenido de lecturas; l,3. Investigar limitaciones de los niños para adquirir nociones histórico-sociales, espacio-temporales; l,4. Enlistar contenidos históricos del programa escolar y convertirlos en juegos de simulación; n,6. Describir con precisión lo que observa; n,7. Elaborar registro de observación y analizar y sistematizar información, etc.

e) *Productos esperados*

Los resultados de las propuestas de actividades siguiendo todas las indicaciones para su elaboración se conocen como 'productos esperados' y representan el ideal de las características solicitadas con las que deben cumplir las producciones elaboradas; las informaciones de los documentos escritos analizados Guías del estudiante se reúnen en torno a las características que se deben cumplir dando origen a las siguientes categorías iniciales: *Escritos sobre reflexiones de su práctica docente y conocimientos abordados (Esc_ref_pdycon)*: a,1. Escritos que contengan relaciones y diferencias entre saber cotidiano y científico pedagógico; a,2. Reconocimiento de saberes docentes; b,1. Elaborar guión para obtener información de su práctica docente; b,4. Reflexionar y analizar la forma en que el docente se implica en su labor docente, definir relevancia de su labor docente; d,2. Establecer relaciones entre: docentes, equipo de gestión educativa, padres de familia y comunidad; d,3. Incidir en las actitudes que los docentes desarrollan frente al niño y tratar de ver al niño como una persona en desarrollo; f,3. Generar su propio modelo de planeación de acuerdo al grupo, institución y contexto en el que trabaja, los contenidos programáticos y los sustentos teóricos en que se fundamenta; h,3. Describir apartados del Artículo Tercero Constitucional que relacionen la escuela con el

desarrollo de la comunidad; h,4. Diseñar estrategia que apoye labor docente para que el niño conozca su medio; k,2. Un trabajo que puntualice aspectos relevantes del modelo de la Revolución; m,2. Expresar el enfoque más adecuado a partir de distintos enfoques y su experiencia docente; n,3 Resúmen escrito de sus reflexiones sobre grado de responsabilidad para con sus alumnos al diseñar sus actividades de enseñanza.

Otras características por cumplirse se relacionan con las formas de llevar a cabo orientaciones derivadas de teorías pedagógicas, psicológicas, etc. abordadas en los cursos de las asignaturas para dirigir actividades durante los procesos de enseñanza y de aprendizaje en los grupos que atienden los profesores-alumnos; esta categoría se forma con las informaciones que contienen indicaciones al respecto: *Informaciones sobre implementaciones de teorías estudiadas (Inf_imp_teo)*: b,2. Sistematización de información en aspectos teóricos y metodológicos revisados; d,1. Implementar teorías psicopedagógicas que complementen el desarrollo integral a través de la acción pedagógica y la intervención dentro del aula; e,2. Identificar teorías psicológicas que explican situaciones que se presentan en el proceso E-A dado en las aulas; f,2. Explicar características de los enfoques de didáctica tradicional, tecnología educativa, didáctica crítica, pedagogía operatoria o constructivista, pedagogía institucional; g,3. Generar alternativa de intervención en institución donde trabaja utilizando nociones del paradigma de complejidad y enfoque de auto-organización, así como elementos que caracterizan la intervención pedagógica; h,1. Elaborar escrito que contenga identificación de alguna cultura del entorno social y su análisis a partir de la pedagogía institucional; j,3. Diseño de una estrategia y registro de resultados en su aplicación; k,3. Un resúmen destacando la proyección social de instituciones formadoras de docentes; m,1. Comparar valores de la educación geográfica con los objetivos de la educación ambiental; n,1. Escrito descriptivo de

comportamiento de alumnos, actitudes y posiciones corporales que asumen en el trabajo.

Las redacciones que se solicitan deben cumplir con la característica de argumentación de forma que fundamente con conocimiento científico el enfoque de sus explicaciones y se logre el convencimiento de que son razones válidas las utilizadas; la categoría es *Redacción argumentada sobre dificultades de comprensión de los alumnos (Red_arg_dif)*: b,3. Descripción de dificultades que enfrenta; c,1.- Redacciones (delimitación del problema, planteamiento, conceptualización de términos y propósitos); c,2. Redacción donde argumente por qué su idea innovadora responde al problema planteado; c,3. Reflexione y escriba sobre cómo cada característica se refleja en el proyecto; c,4. Escribir documento argumentativo donde se plantee el problema, se analicen sus características; e,1. Elaborar documentos que contengan orientaciones de su acción educativa incorporando saberes, metodología y habilidades requeridas en su interacción con los alumnos; g,2. Descripción del entorno escolar utilizando nociones del paradigma de la simplicidad y los elementos que caracterizan las organizaciones burocráticas; h,2. Elabore una red de temas, conceptos o problemas que permitan visualizar cómo los niños construyen su cultura y problemas que se presentan; j,2. Escrito que defina su postura respecto a ¿Qué enseñar de la ciencia?, ¿Cómo realizar la enseñanza?, tipo de aprendizaje que desea propiciar, el papel del maestro en el proceso; k,1. Elaborar escritos argumentativos según un guion de clase sobre condiciones económico sociales en que se ejerció la docencia en el siglo pasado; l,2. Documento sobre la identificación en sus alumnos de las dificultades para adquirir nociones espacio- temporales históricos; m,3. Identificar las regiones geográficas en el libro de texto del grado que atiende; m,4. Realizar un análisis cognitivo de un tema geográfico del programa; n,2. Cuadro de doble

entrada para comparar concepciones sobre el significado de la enseñanza de Educación física y la Salud.

Otra categoría dentro de los productos esperados se genera con las informaciones sobre las formas de elaborar diversos tipos de documentos escritos cuya elaboración requiere de más precisión y presentan más complejidad; las informaciones se agrupan en torno a la categoría: *Ensayos, reportes y/o diseños de estrategias para llevar a cabo procesos de enseñanza-aprendizaje (Ens_rep_dis)* son: a,3. Documento “Crítica de la sabiduría docente” reconociendo el grado de conciencia o enajenación sobre nuestros saberes docentes; e,3. Construir estrategias didácticas a partir de la Pedagogía Institucional y Pedagogía Constructivista; f,1. Elaborar escritos a partir del estudio y análisis de lecturas dando respuesta a ¿Cómo la planeación, comunicación y evaluación pueden concebirse como un ejercicio estratégico? y ¿Cómo se adapta el proceso de la pregunta anterior al contexto en que el profesor-alumno trabaja?; g,1. Elaborar descripción de institución educativa en la que trabaja; i,1. Registrar observaciones y reflexiones de su práctica en torno a valores; i,2. Elaborar ensayo sobre aspectos que incidieron en la transformación de su práctica respecto al tratamiento de valores; i,3. Elaborar estrategias didácticas innovadoras tomando como referencia elementos teóricos y prácticos propuestos en el curso; j,1. Elaborar un reporte en el que se caractericen y analicen las ideas de los niños y las propias, respecto a un problema seleccionado; l,1. Elaborar ensayos que incluyan el concepto de Historia que usted tiene, con las concepciones de autores que leyó; l,3. Diseñar un juego de simulación para construir un conocimiento de la Historia y una estrategia didáctica para enseñar y construir el conocimiento de la Historia; l,4. Diseñar una estrategia didáctica para enseñar y construir el conocimiento de la Historia; m,5. Elaborar una estrategia propia para enseñanza-aprendizaje de la Geografía;

n,4. Ensayo: concepto y actividades para un cambio en su práctica docente sobre las áreas de conocimiento: Salud y Educación Física; planificación de actividad de Educación física a partir de los conceptos cuerpo, salud y juego y elaboración sintética de estrategia de enseñanza de la actividad planificada.

f) Evaluación del aprendizaje

En el proceso de análisis de la práctica docente es muy importante considerar la función de la Evaluación del aprendizaje como indicador que permite apreciar y valorar los avances de aprendizaje y dependiendo de sus resultados se toman decisiones de diversas magnitudes desde cambiar, implementar e innovar actividades hasta diseñar propuestas de transformaciones de prácticas docentes.

En los documentos escritos analizados se ha encontrado información sobre criterios de evaluación a considerar que retoman las características de los productos de aprendizaje esperados para evaluar los aprendizajes; se hace mención también de respetar los acuerdos y compromisos dentro del desarrollo del curso entre asesores y profesores-alumnos en virtud de la presencia de condiciones adversas que limitan el desarrollo de las actividades de la forma prevista.

Las informaciones obtenidas se identifican con una letra para el nombre de la materia acompañada de un número de acuerdo al orden en que se mencionan los criterios de evaluación mencionados en los textos consultados en este caso en la Guía del Estudiante correspondiente a la asignatura; en atención a sus particularidades se generaron las categorías: *Explicaciones, descripciones precisas (Expl_desc)*: a,1. Explicitación de relaciones entre dos tipos de saberes: los correspondientes al título de la actividad y sobre el saber cotidiano; a,2,

Registro minucioso de acciones que se efectúan en el aula; a,3. Descripciones con características cualitativas y cuantitativas del fenómeno descrito; a,4. Saberes clasificados derivados de su experiencia; b,2. Explicitar las habilidades, aptitudes y conceptos básicos que los profesores-alumnos deben recuperar e internalizar a lo largo del curso; g,1. Valorar el dominio teórico de los conceptos y nociones acerca de institución y organización; i,1. Documento anexo a su programa anual de actividades, donde explique puntualmente las estrategias didácticas para desarrollar una educación en valores, vinculado con las asignaturas y propósitos del Plan de Estudio del nivel educativo donde realiza su práctica docente.

Otras características de información con el mismo propósito de evaluar se coleccionan en la categoría *Reflexiones y argumentos fundamentados (Ref_arg_fund)*: a,5. Reflexiones sobre actividades registradas (saberes rescatados e innovadores, habilidades e intereses escolares); a,6. Narraciones que denoten el conocimiento que tienen de su práctica docente; c,2. La idea que responde al problema planteado y pretende innovar la práctica docente; c,3. Reflexione cada característica y escriba sus comentarios sobre cómo se verá reflejada cada una de ellas en el proyecto que construirá; g,2. Elaboración de sucesivos trabajos escritos que describan la institución en la que se desarrolla la práctica docente del profesor-alumno, utilizando las nociones y los conceptos aprendidos durante el curso; h,2. Habilidades, actitudes y conceptos básicos que los profesores-alumnos han recuperado e internalizado a lo largo del curso; k,2. Originalidad y claridad de los planteamientos.

Se detecta en las informaciones sobre los criterios de evaluación de los trabajos, frecuencia en mencionar conceptualizaciones teóricas como elementos fundamentales a lograr en los aprendizajes, la categoría que agrupa estas informaciones es: *Conceptos teóricos pertinentes y congruentes (Conc_teo_per)*: b,1. Establecer un encuadre desde el inicio del

curso donde se expliciten y analicen los propósitos, mecanismos de trabajo, asesoría y los contenidos por abordar; c,1. Redacción del planteamiento, conceptualización y señalamiento de propósitos; d,1. Integrar las teorías del desarrollo con el proceso de construcción del conocimiento que realizan los agentes educativos, siendo figura central el niño y la relación que la persona adulta establece con él; d,2. Los procesos de aprendizaje e instrucción se encaminen a la integración de contenidos abordados hacia los procesos áulicos; e,1. La congruencia de las nociones utilizadas en la conformación de: esquemas conceptuales, resolución de interrogantes, descripciones de las Corrientes pedagógicas; e,2. La pertinencia en la utilización de conceptos; h,1. La conceptualización y revisión de las implicaciones de la relación escuela-comunidad en la práctica docente de profesor - alumno; h,2. Habilidades, actitudes y conceptos básicos que los profesores - alumnos han recuperado e internalizado a lo largo del curso; j,1. La solidez de su fundamentación teórica; j,2. La pertinencia de las estrategias e instrumentos que proponga; j,3. La congruencia con que plantee sus ideas; k,3. Fundamentación de las respuestas; k,4. Pertinencia del contenido tratado; k,5. Coherencia del discurso; l,1. La congruencia entre la información adquirida, las nociones y conceptos construidos, las actividades realizadas, las actitudes asumidas que deben tener su expresión en los productos elaborados como evidencias del proceso seguido y el logro de sus propósitos.

Otra característica también muy solicitada en los trabajos para evaluar es la que hace referencia a la formalidad en la estructura de los mismos: Título, Introducción, Desarrollo temático, Conclusiones y Bibliografía; la congruencia en las ideas expresadas; en la redacción se debe atender la ortografía; la entrega oportuna en tiempo y forma; entre otras indicaciones; la categoría que agrupa estas informaciones es: *Estructura formal de trabajos (Estr_form)*: c,4. Escribir un documento argumentativo donde se plantee el problema, se analicen sus

características y se contraste con los alcances de los diferentes proyectos docentes, para fundamentar la elección del más adecuado; f,1. Cuando son trabajos escritos se considera: el dominio de las ideas centrales; desarrollo y secuencia lógica de las ideas; coherencia y congruencia en los argumentos; f,2. Congruencia en el escrito; f,3. Estructura del trabajo: Título, Introducción, Desarrollo temático, Conclusiones y Bibliografía; g,3. Elaboración de una propuesta de intervención pedagógica dirigida a la escuela donde labora; h,3. Criterios mínimos a observar en la elaboración de trabajos definidos y sus tiempos de elaboración y entrega; j,4. En cada unidad y producto solicitado, se incluyen algunos aspectos relevantes a tomar en cuenta en su elaboración; k,1. Estructura formal (portada, índice, introducción, desarrollo, citas textuales, conclusiones y referencias bibliográficas); m,1. Organizar los trabajos finales de cada unidad y presentar: Portada, Índice, Cap.1. Diagnóstico de la comunidad, m,2. Cap. 2. Bases teóricas que apoyen la comprensión de cómo aprende el niño escolar, m,3. Cap. 3 Estrategia didáctica para solucionar la enseñanza de un tópico geográfico del grado que atiende; n,1. Desde el inicio deben hacerse explícitos los criterios de autoevaluación y evaluación grupal, así como las condiciones que normarán la entrega de productos que elaboren en cada una de las unidades son las acordadas.

Tabla 4.3

Categorías identificadas en la estructura metodológica de asignaturas seleccionadas correspondientes al Plan de Estudio de la Licenciatura en Educación Primaria 2007

Plan de Estudio Licenciatura en Educación Primaria 2007 y Guías del Estudiante	Categorías axiales	Categorías iniciales
Ubicación de la asignatura	Ubicación de la asignatura en el Plan de Estudio	Eje metodológico (Eje_met), Línea psicopedagógica (Lín_Psico), Línea Ámbitos de la práctica docente (Lín_Ámb) y Línea socioeducativa (Lín_socio).

Plan de Estudio Licenciatura en Educación Primaria 2007 y Guías del Estudiante	Categorías axiales	Categorías iniciales
Estructura de la asignatura	<p>Propósito general de la asignatura.</p> <p>Estructuración metodológica del contenido de los cursos.</p> <p>Actividades de aprendizaje.</p> <p>Productos esperados.</p> <p>Evaluación del aprendizaje.</p>	<p>Reconocer y resignificar (Rec_resig); Relacionar y reflexionar (Rel_ref); Conceptualizar y analizar (Conc_ana) Diseñar y construir (Dis_cons).</p> <p>Saberes experienciales (Sab_exp); Saberes académicos (Sab_acade); Saberes pedagógicos (Sab_ped).</p> <p>Leer y analizar textos (leer_ana): Reconocer, comprender y argumentar saberes (Rec_com_arg): Identificar dificultades en práctica cotidiana y reflexionar sobre ellas (Iden_dif_ref): Elaborar documentos (Elab_doc).</p> <p>Escritos conteniendo reflexiones sobre su práctica docente y conocimientos abordados (Esc_ref_pd); Informaciones sobre implementaciones de teorías estudiadas (Inf_imp_teo); Redacción argumentada sobre dificultades de comprensión de los alumnos (Red_arg_dif); Ensayos, reportes y/o diseños de estrategias para llevar a cabo procesos de enseñanza-aprendizaje (Ens_rep_dis).</p> <p>Explicaciones, descripciones precisas (Expl_desc); Reflexiones y argumentos fundamentados (Ref_arg_fund); Conceptos teóricos pertinentes y congruentes (Conc_teo_per); Estructura formal de trabajos (Estr_form):</p>

Fuente: elaboración propia con información de Guías del estudiante de la UPN.

Considerando el tiempo de que disponen los profesores-alumnos como elemento importante para realizar el estudio correspondiente a cada asignatura; las actividades propuestas, así como, las exigencias de su desempeño docente que como profesores frente a grupo tienen, requieren de dedicación de tiempo completo, sin contar con otras circunstancias presentes en la cotidianidad en que se vive.

Resulta difícil lograr en los participantes de este proceso de aprendizaje, el hacer realidad el apropiarse de la totalidad del conocimiento expuesto, interiorizarlo y que pase a ser

parte de su formación profesional; las propuestas son pertinentes pero la cantidad de las mismas sobrepasan las condiciones reales para elaborar y cumplir con los propósitos de cada asignatura dado que se consideran numerosas.

4.1.2 Investigación sobre Prácticas docentes de asesores (formadores)

La complejidad que caracterizó la práctica docente objeto de estudio, proviene de las implicaciones de diversos factores: estructura metodológica de asignaturas correspondientes al Plan de Estudio de la Licenciatura en Educación Primaria Plan 2007, modalidad Abierta; propuestas y estrategias de aprendizaje propuestas por el asesor que propiciaron en el profesor-alumno el desarrollo de capacidades de reflexión, argumentación y fundamentación sobre su desempeño docente; formas que utilizaron los profesores-alumnos para apropiarse, incorporar y vincular nuevos conocimientos, provenientes del estudio de la licenciatura y lograr aprendizajes significativos y posibles aplicaciones en su práctica docente propia.

Como elementos esenciales que determinaron los resultados de la práctica docente objeto de estudio se consideraron:

a) Contexto de la práctica docente

✓ Ambiente y formas de establecer comunicación

El contexto es considerado como el ambiente y entorno físico y simbólico que rodea a un acontecimiento, en este caso a la práctica docente, sus implicaciones son múltiples y tiene mucha importancia para todo docente por la influencia que ejerce en su quehacer.

El desarrollo de los procesos de aprendizaje y de enseñanza y las actividades propuestas conllevan a la apropiación de conocimientos, así como, a las relaciones que pueden

establecerse entre alumnos, compañeros, directivos, comunidad educativa, etc.

En la modalidad de estudio abierta el contexto donde se realiza la práctica docente no tiene ubicación determinada, los estudiantes (profesores-alumnos) se inscriben en la Unidad UPN 19A Monterrey para cursar la Licenciatura en Educación Primaria Plan 2007, modalidad Abierta, reciben los materiales bibliográficos, las calendarizaciones de las actividades a enviar a los asesores que atienden las asignaturas que van a cursar y se les informa además, de dos fechas durante el semestre en que se dará asesoría grupal en las subsedes.

✓ *Perfil del profesor - alumno*

Los profesores-alumnos establecen comunicación personal con los asesores (formadores) y a partir de ese momento se responsabilizan de organizar su tiempo, elegir lugares para realizar las actividades de su estudio y comunicarse vía telefónica, internet o el medio que esté a su alcance, con sus asesores si tienen dudas o dificultades.

La comunicación es por lo general a través de textos escritos que de forma sintetizada se intercambian entre asesores (formadores) y profesores-alumnos o bien utilizando la plataforma Moodle que ha presentado dificultades a los usuarios principalmente por desconocimiento en su manejo; otra forma de establecerla es utilizando medios electrónicos: correos, whatsapp, redes sociales (Facebook, Twitter, entre otras).

La descripción del contexto anterior permite al alumno libertad en la elección de hacer lo que considere necesario para su formación profesional, lo que requiere de autonomía y autodidactismo para lograr aprendizajes, apoyarse en informaciones complementarias y de ser posible formar equipo y compartir con sus compañeros apreciaciones sobre las temáticas de

que se está apropiando.

Un profesional según Schön, citado por Pavié (2011) “no tiene un conocimiento previo sobre la solución a los problemas que eventualmente aparecen en su práctica habitual y cada vez que aparece uno debe elaborar una solución sobre la marcha” (p.68).

El ser profesional, incluye la construcción de repertorios de ejemplos, imágenes, conocimientos relacionados con aspectos psicológicos, sociológicos y culturales y sus acciones; el ejercicio de la docencia suscita la necesidad de la práctica reflexiva en el oficio de enseñar, aparte del buen conocimiento de los contenidos a enseñar y de su didáctica, pero también conocimiento de la profesión y de sí mismo.

A partir de la conformación de categorías iniciales y la elaboración de cuadros de concentración es que se va generando la redacción narrativa donde se explican relaciones entre los elementos de la práctica docente, en diversas situaciones.

Los profesores-alumnos (23) que integraron la muestra, 19 son mujeres y cuatro son hombres, predominando por tanto el sexo femenino; se les aplicó la entrevista estructurada (ver anexo 1) a quienes aceptaron participar después de conversar con ellos y exponerles la intencionalidad de hacer un estudio investigativo, con el fin de determinar la calidad del servicio que oferta la institución, a través de sus respuestas a diversos cuestionamientos; ellos están en servicio activo como profesores frente a grupo, dado que es un requisito para que sea aceptada su inscripción en la institución.

Las modalidades de estudio que se ofertan para cursar la Licenciatura en Educación Primaria Plan 2007 son: semiescolarizada y abierta; en la primera los profesores-alumnos

asisten un día por semana de preferencia el sábado, durante todo el semestre (16 sesiones) y en la abierta acuden a la unidad solo las fechas de inscripción o cuando requieren documentación.

Las prácticas docentes en la modalidad Abierta se llevan a cabo a través de las comunicaciones que se establecen entre el profesor - alumno y el asesor (formador), a partir del momento de su inscripción se les da a conocer el nombre del asesor que atiende cada una de las asignaturas y se les sugiere que se presenten y comuniquen con ellos para que se conozcan personalmente.

Respecto al Semestre que cursan en la Licenciatura en Educación Primaria Plan 2007 en primero y segundo semestre, ningún profesor-alumno de la muestra los están cursando; tercero y cuarto semestre, dos profesores-alumnos los están tomando; quinto y sexto semestre los están estudiando ocho profesores-alumnos y séptimo y octavo semestre son 13 profesores-alumnos los que mencionan estar cursándolo.

La importancia, que para los profesores - alumnos tiene del estudio de Licenciatura se concretó en la respuesta al cuestionamiento de la entrevista estructurada ¿Por qué considera que son importantes los estudios de nivel licenciatura?, la información se organizó agrupando los datos que comparten su naturaleza, significado y características identificando las categorías iniciales: *Informaciones y expectativas (Inf_exp)*, al mencionar que estudian la Licenciatura para tener una preparación más profunda, mantenerse informados sobre temas a tratar con alumnos e ir a la par con las evoluciones académicas y culturales; otras respuestas hacen referencia para *Innovar su Práctica docente Prac_doc*), y contestan que estudian para transformar su práctica docente y seguirse formando en ella y lograr impartir una mejor educación; otra tendencia en las respuestas es respecto a *Desarrollo de competencias*,

capacidades, habilidades (Des_com) manifestando que buscan conocer cómo impulsar la innovación de la educación, al desempeñarse como docentes.

El estudio de la Licenciatura les es importante porque se están formando con ella y consideran la posibilidad de innovar su práctica docente a partir del desarrollo de sus capacidades mediante la preparación académica que les proporciona.

Otro cuestionamiento del mismo instrumento fue ¿Cuáles de las asignaturas del Plan de Estudio le han sido más útiles? las respuestas fueron los señalamientos que los profesores-alumnos marcaron sobre los nombres de las asignaturas que consideraron más útiles del Plan de Estudio que aparece en la misma entrevista estructurada; las informaciones son los nombres de las asignaturas y las veces de su señalamiento se organizó en orden descendente, se reunieron los datos ubicando las asignaturas según estructura del Plan de Estudio y se formaron categorías iniciales: *Eje metodológico (Eje_Met)*: El maestro y su práctica docente con 20 señalamientos; Análisis de la práctica docente propia con 17; Contexto y valoración con 17; Investigación de la práctica docente propia con 16; Hacia la innovación con 14; Proyectos de innovación con 12; Aplicación de la alternativa de innovación con 11 y La Innovación con cinco.

Línea Psicopedagógica (Lín_Psico): El niño: desarrollo y proceso de construcción del conocimiento con 21 señalamientos; Corrientes pedagógicas contemporáneas con 18,; Planeación, comunicación y evaluación en el proceso E- A con 14; Construcción social del conocimiento y teorías de la educación con 11; Análisis curricular con 11; Los problemas matemáticos en la escuela con 11; La comunicación y la expresión estética en la escuela primaria nueve y Seminario de formalización de la innovación con cuatro.

Línea Ámbitos de la práctica docente (Lín_Ámb): Escuela, comunidad y cultura local con 11 señalamientos; Construcción del conocimiento matemático en la escuela con 11; Alternativas para la E-A de la lengua en el aula con 10; Grupos en la escuela con nueve; Institución escolar con nueve; La formación de valores en la escuela primaria con nueve; El niño: la escuela y la naturaleza con siete y Problemas de aprendizaje de primaria en la región con cinco.

Línea socioeducativa (Lín_Socio): El aprendizaje de la lengua en la escuela con 15; Historia regional, formación docente y educación básica con 12; Educación geográfica con 12; Formación docente, escuela y proyectos educativos (1857-1940) con 10; Construcción del conocimiento de la historia en la escuela con nueve; Profesionalización docente y escuela pública (1940-1994) con siete; Salud y educación física con siete y Problemas educativos de primaria en la región con cuatro.

Las asignaturas que les son más útiles corresponden al Eje Metodológico, le siguen las de la Línea Psicopedagógica, luego las de la Línea Socioeducativa y por último las de la línea Ámbitos de la práctica docente, por lo que se considera que es el conocimiento de la práctica docente y la forma de su desempeño lo que representa más utilidad, es decir formarse, con desarrollo de capacidades e información actualizada y pertinente a su profesión de docentes.

Los profesores-alumnos siguen procedimientos diferentes para apropiarse de contenidos que les son necesarios para resolver problemáticas que enfrentan, en la educación formal el Plan de Estudio proporciona informaciones específicas sobre los contenidos que son coincidentes con los que ellos necesitan y desean aprender; en este sentido la preparación

académica y formación que van logrando les permite integrarse o continuar como miembros activos de la comunidad educativa.

Las respuestas de profesores-alumnos a preguntas de entrevista estructurada (ver anexo 1) relacionadas con las actividades de aprendizaje propuestas por el asesor son las informaciones obtenidas acompañadas de letra minúscula entre paréntesis, que representa al participante; mismas que se analizaron y reunieron en categorías: *No contesta o no aplica*: “muy pocas, faltó compromiso”, (d); *Técnicas de estudio (Tec-est)*: “Lecturas, ensayos, fichas bibliográficas”, (a); “cuestionarios, cuadros sinópticos, diagramas, reportes, síntesis”, (b, c, h); “mapas mentales y/o conceptuales, esquemas”, (e, j); “encuestas, exposiciones, resúmenes”, (i, k, u); “investigación previa, proyectos a desarrollar mediante investigaciones”, (p). *Trabajar por competencias (Trab_comp)*: “investigar, analizar, entregar diferentes trabajos, realizar presentaciones”, (f); “actividades innovadoras”, (l); “trabajar en equipos, organizar actividades en el aula”, (q, w); exposiciones, proyectos, investigaciones”, (s); “conferencias, estrategias, dinámicas “innovadoras, usar la tecnología”, (t). *Actividades dinámicas en prácticas docentes (Act_din_pd)*: “Actividades en equipo, práctica”, (r, v); “realizar actividades frente a grupo, actividades en la práctica docente”, (g); “Proyectos de alimentación, dinámicas de matemáticas, juegos simbólicos”, (m); “juegos de simulación, actividades para empezar el día, proyecto lector”, (n); “actividades dinámicas, estrategias innovadoras” (o).

Otras preguntas de la misma encuesta estructurada fueron ¿Cómo logró apropiarse de los conocimientos de las asignaturas del Plan de Estudio? y ¿Cómo resolvió las dificultades para realizar las actividades de aprendizaje? Los profesores- alumnos comentaron que logran aprender mediante *Acciones individuales (Ac_Ind)*: “mediante los trabajos de investigación, fuera de las antologías, de las aportaciones verbales de los compañeros y de las exposiciones

de los maestros”, (a, d, k, t); “entendiendo, aprendiendo y realizando actividades”, (f); “a través de las lecturas”,(i); “dando lectura y buscando en Internet información actual”,(j); “Rescatando lo más relevante”, (l); “estando siempre puntual dentro del salón, trabajando en equipo”, (r); o bien realizar *Aplicaciones en la práctica docente (Apli_pd)*: “estudiando, preguntando y tratando de comprender todo lo que estamos leyendo y viendo en clase; algunos conocimientos han sido llevados a la práctica”, (b, c, e, h, m, ñ,); “trabajando en equipo, aplicando las actividades en mi grupo y por medio de trabajos”,(v); “pues se lleva en práctica”, (g); “aplicando en situaciones reales las dinámicas o teorías”, (o); *Socializar con compañeros y asesores (Soc_com_ase)*: “poniendo en práctica los conocimientos, estudiando el material y con retroalimentación de compañeros”, (n, p, q, s); “conociendo el Plan de Estudio primero, leyendo, con ayuda del asesor” (u).

Las respuestas relacionadas a resolver dificultades en actividades de aprendizaje se agruparon en categorías: *No contesta o no aplica (No)*: (p, v) *Recursos propios (Rp)*: “Lecturas e investigaciones”, (a, t); “consultando bibliografía, acercándome a los profesores”, (c); “investigando”, (d, h); “estudiando y en equipo, guiándome con asesor”, (f); “explicando por qué motivo se realizaban”, (g); “utilizando la Guía del estudiante”, (j); “consultando el Internet y otros libros”, (k); “mediante estrategias e investigación”, (m, ñ); “platicando y llegando a acuerdos”, (q). También expresan que buscaron *Apoyo externo (Ap_ex)*: “investigación documental, el acercamiento con profesores, el apoyo de compañeros, y exposición de temas”, (b, u);”; “preguntando y adaptando estrategias”, (o); “apoyándonos entre todos cuando teníamos dudas en las actividades”, (r); *Cambio de actitudes (C_act)*: “organización de los tiempos”, (e, i);” analizando, comparando y redirigiendo”, (l); “observación, diálogo y adaptando planeación”, (n); “buscar información y recursos” (s).

Resumiendo, la información proporcionada por los profesores-alumnos se presenta la siguiente tabla.

Tabla 4.4

Procedimientos que siguen los profesores-alumnos para realizar actividades de aprendizaje propuestas por el asesor (formador)

Formas que utilizan los profesores-alumnos para apropiarse de contenidos de aprendizaje		
	Categorías axiales	Categorías iniciales
	Actividades de aprendizaje propuestas	No contesta o no aplica Técnicas de estudio (Tec-est); Trabajar por competencias (Trab_comp); Actividades dinámicas en prácticas docentes (Act_din_pd).
Apropiación de contenidos	Formas de apropiarse del conocimiento	Acciones Individuales (Ac_Ind); Aplicaciones en la práctica docente (Apli_pd); Socializar con compañeros y asesores (Soc_com_ase).
	Resolver dificultades propias de las actividades	No contesta o no aplica Recursos propios (Rp); Apoyo externo (Ap_ex); Cambio de actitudes (C_act);

Fuente: elaboración propia a partir de la información recolectada en aplicación de entrevista estructurada a profesores-alumnos.

✓ *Perfil del asesor (formador)*

Los asesores o formadores que conformaron la muestra fueron 14 que aceptaron colaborar al ser informados del propósito de la actividad investigativa expresando comentarios y dando respuesta a los cuestionamientos de las guías de entrevista aplicadas: semiestructurada (ver anexo 2) y abierta o no estructurada (ver anexo 3).

Las dos modalidades de estudio: semiescolarizada y abierta son atendidas por los asesores (formadores) durante un horario que previamente han establecido con la institución, comprendiendo de forma obligada los días jueves de las 14:00 a 19:00 hrs. y los sábados de las 8:00 horas a las 16:00 horas por ser los días que asisten los profesores alumnos de la modalidad semiescolarizada; su condición laboral (base o contrato) no establece diferencias en relación a su responsabilidad como asesor (formador).

Las informaciones que reciben los profesores -alumnos de los asesores (formadores) hacen referencia a los tiempos de su estancia en la institución, las formas en que pueden contactarse para llevar a cabo el desarrollo de la asignatura, los propósitos de la misma, la calendarización prevista para abordar las temáticas, las estrategias a utilizar para elaborar los productos de las actividades de aprendizaje, la importancia de realizar las actividades de prácticas con sus alumnos, así como las formas de evaluar que serán utilizadas, entre otras.

El año de terminación de sus estudios profesionales está comprendida entre los años 1979-2014 y presentando la información por intervalos se tiene que en 1975- 1979 fueron dos asesores con Licenciatura; en 1980-1984, cero asesores; 1985- 1989 un asesor con Licenciatura; 1990-1994 un asesor con Maestría; 1995-1999 un asesor de maestría; 2000-2004 un asesor de maestría; 2005-2009 dos asesores de Maestría y 2010-2014 cuatro asesores con Maestría y dos asesores con Doctorado.

Sobre la experiencia docente de los asesores (formadores), según información proporcionada a través de encuestas aplicadas fue sobre el número de años de ejercer la docencia, misma que se distribuye en intervalos: de seis a 16 años, un asesor con Maestría y uno con Doctorado; de 17 a 27 años, cuatro asesores con Maestría; de 28 a 38 años, dos

asesores con Maestría y uno con Doctorado; de 39 a 49 años, dos asesores con Licenciatura, dos asesores con Maestría y de 50 o más años, un asesor con Licenciatura.

El tiempo que tienen los asesores laborando en la Unidad UPN 19A Monterrey se consideró a partir del año en que iniciaron su desempeño en esta institución, según los siguientes intervalos: de 1981-1986, un asesor con Maestría; de 1987- 1992, dos asesores con Licenciatura y uno con Doctorado; de 1993-1998 ninguno de los asesores de la muestra inició su desempeño en la institución; de 1999-2004, un asesor con Licenciatura y cinco con Maestría; de 2005-2010, un asesor con Maestría y de 2011 -2016, dos asesores con Maestría y uno con Doctorado.

Sobre la capacitación por parte de la institución de asesores (formadores), antes de iniciar su desempeño en la unidad UPN 19A, la información recabada se reunió en dos categorías: Si recibió capacitación (Si): un asesor con perfil académico de Licenciatura, dos con nivel Maestría y uno con nivel de Doctorado; No se recibió capacitación (No): dos con nivel Licenciatura, seis con nivel de Maestría y uno con nivel de Doctorado y un asesor más con nivel de Maestría no da respuesta; cuando se plantea la interrogante ¿En qué consistió la capacitación? las respuestas se conjuntaron en las siguientes categorías: *Organización de la institución y cursos sobre la plataforma (Org_inst.)*, "es la capacitación que me dieron cuando asistí a los grupos de alumnos acompañado de un asesor de la UPN" (asesor con nivel Licenciatura, 2017); "Solo se dieron algunos cursos sobre la plataforma en la UPN" (Asesor con nivel Maestría, 2017); *Conocimiento de las asignaturas (Cono_asig)*, "Si, es la inducción a la UPN conocimiento de las disciplinas y programas" (Asesor con nivel Maestría, 2017); "Se me brindó información necesaria para desarrollar el curso a trabajar, es el conocimiento de las asignaturas" (Asesor con nivel Doctorado, 2017).

En la indagación sobre la influencia de la formación profesional en el desempeño docente se obtuvo la siguiente información con la que se conformaron las siguientes categorías: *Fundamenta el trabajo (Fun_tra)*: "aporta elementos para que sustenten acciones en la labor cotidiana" (asesor con nivel Maestría, 2017); "es la base de nuestro trabajo se aprenden estrategias útiles para desarrollarlo" (asesor con nivel Doctorado, 2017); "son las bases que fundamentan y respaldan el trabajo, brindan teorías" (asesor con nivel Maestría, 2017); se menciona también que *Propicia innovaciones (Pro_ino)*: "conocer nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje" (asesor con nivel Maestría, 2017); "cambia la ideología y dinámica de la educación en el aula" (asesor con nivel Doctorado, 2017); *Mejora habilidades (Mej_hab)*: "mejora las habilidades y esto impactan en el desarrollo de los alumnos, mejora sus posibilidades de seguir aprendiendo" (asesor con nivel Maestría, 2017).

La planificación de la enseñanza, según las características del modelo pedagógico de la UPN, se establece desde los materiales bibliográficos a utilizar, de ahí que se consideró pertinente indagar sobre los conocimientos del asesor, en relación a su desempeño docente.

El perfil profesional de un docente es específico y distinto al de otras profesiones, propicia entender la práctica de la enseñanza como la actividad de un profesional que aísla un problema, lo plantea, concibe y elabora una solución y se asegura de su aplicación.

La información solicitada a los asesores (formadores) se relacionó con su preparación académica y grado máximo de estudio obtenido; los datos se organizaron identificando tres categorías: *Licenciatura (Lic)*, tres asesores, *Maestría (Maes)*, nueve asesores y el nivel de *Doctorado (Doc)* lo tienen dos asesores, según mencionaron uno es pasante y otro titulado; con respecto a la especialidad de la formación académica, las respuesta que proporcionaron

permitió identificar cuatro categorías iniciales: *Ciencias Sociales y/o Administración Educativa (CS_Adm)* que mencionaron dos asesores con Licenciatura, dos asesores con Maestría y un asesor con Doctorado; *Psicología y/o Pedagogía (Psi_Ped)*: un asesor con Licenciatura, cuatro asesores con Maestría y un asesor con Doctorado; *Lengua y Literatura (LyL)* un asesor con Maestría y *Tecnología de la Información y Comunicación (TIC)* es la de dos asesores con Maestría.

En relación a su formación permanente o continua, también se les interrogó y la respuesta fue que SI asisten todos los asesores y los temas abordados se agruparon en tres categorías: *Educación (Educ)*, la han llevado dos asesores con Licenciatura, cinco asesores con Maestría y un asesor con Doctorado, los cursos versaron sobre: Procesos de enseñanza-aprendizaje, Reforma Educativa, Planeación y Evaluación en el ciclo 2015-2016.

Investigación Educativa, Tecnologías, temas relacionados con apoyo a estudiantes que ingresan como docentes, Liderazgo y Gestión, contenidos de las disciplinas, Sociología, Psicología, Metodología; otros asesores expresan que los cursos tomados están relacionados con *Ciencias (Cienc)*: un asesor con Maestría y uno con Doctorado, mencionan los temas: La enseñanza de las Ciencias, Ciencias Naturales, Matemáticas y otros asesores hablan sobre *Competencias Tecnológicas (Comp_tec)*: un asesor con Licenciatura y tres asesores con Maestría, los temas abordados: Enseñanza de las TIC, Tecnología Educativa, Evaluación, Inglés, Competencias docentes en el nivel medio superior.

En un cuestionamiento que se hizo sobre conocimientos que necesita un asesor para ser docente de la UPN; las respuestas expresadas se agruparon en las siguientes categorías: *Conocimiento Académico (Ac)*, dominio de la materia que enseña, contenidos de asignaturas

correspondientes al Eje o Líneas en que se ubica la asignatura que atiende, prepararse constantemente, conocer las redes sociales en su uso didáctico, poseer conocimientos de Sociología, Psicología, Filosofía, entre otros; *Conocimiento Pedagógico (Ped)*, saber qué, para qué y cómo se evalúa lo que se enseña, desarrollar ambientes de aprendizaje, aplicar estrategias de aprendizaje constructivista, conocer las Reformas educativas, indagar las características de los profesores-alumnos que llegan a estudiar a la institución; conocer reglamentos, misión, visión, propósitos de la UPN; *Conocimiento o Saber experiencial (Sab_exp)* manejo de grupo a nivel superior, relaciones humanas, Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC), manejo de la plataforma Moodle, tutoriales; recursos tecnológicos; adaptarse a nuevos entornos tecnológicos.

Respecto al conocimiento que los asesores poseen, relacionado con los modelos de enseñanza que considera efectivos, mencionan los que tienen un *Enfoque Constructivista (Enf_cons)* porque facilitan el aprendizaje, forman de acuerdo a la realidad y propician un aprendizaje significativo, además de que permite estimular el esfuerzo, desarrollar habilidades de pensamiento y autonomía; también nombran el *Modelo por Competencias (Mod_Comp)*, porque evalúa el desempeño de los alumnos, está centrado en el aprendizaje y sus implicaciones, apoyando de forma importante la formación integral del estudiante, este modelo es frecuentemente utilizado en la educación a distancia utilizando las TIC; *Modelo Ecléctico (Ecléc)*, que busca combinar características de diversos modelos ya sea Investigación por descubrimiento, Aprendizaje significativo y Método inductivo, es decir se toman características de varios modelos según las circunstancias en las que se lleven a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Las actitudes y disposiciones según datos informados por los asesores que apoyan el desempeño profesional en sus diversas manifestaciones, son la voluntad y responsabilidad para realizar un trabajo sistemático, organizado y realista que impulse relaciones de tolerancia, iniciativa, auto crítica, auto evaluación y auto control.

Las actitudes necesarias para ser docente de la UPN según los mismos informantes son *Cognoscitivas (Cog)* que buscan la construcción de conocimientos, generando acciones que conlleven al aprendizaje de los contenidos de los programas y Plan de Estudio, tomando en cuenta los contextos donde se desenvuelven y actúan los estudiantes, sus realidades y problemáticas así como su curiosidad científica; los asesores (formadores) son mediadores o facilitadores de contenidos académicos, de procesos de enseñanza y aprendizaje y profesionales interesados en el logro de objetivos de aprendizaje; *Emotivas (Emo)*: actitud positiva, disposición para dar atención personalizada, ser respetuoso, cordial, empático, comprensivo, fomentar los valores, ser tolerante ante situaciones problemáticas y *Conductuales (Cond)*: consisten en tener actitud de servicio, ser profesionales responsables y participativos, tener disposición al cambio educativo y trabajar de forma colaborativa en equipo, entre otros.

Con el propósito de recolectar información más concreta sobre el conocimiento de los asesores (formadores) acerca del Plan de Estudio de la Licenciatura en Educación Primaria 2007 y la asignatura que atienden, lo que representa la posibilidad de lograr vinculaciones entre los temas abordados en las diversas asignaturas y se oriente a los profesores-alumnos para que logren aprovechar las oportunidades de relacionar los temas y utilizarlos en la fundamentación teórica de sus propuestas de alternativas de solución a las problemáticas que

enfrentan, mismas a que se hace referencia continuamente durante el proceso de aprendizaje de esta Licenciatura.

Los cuestionamientos en la entrevista abierta (ver anexo 3) ¿Cuál es el nombre de la asignatura que atiende actualmente? proporcionaron respuestas con los nombres de las asignaturas, mismas que se agruparon tomando como base su ubicación en la estructura del Plan de Estudio, acompañada al final por una letra minúscula entre paréntesis que representa al asesor que la atiende. Las categorías iniciales son: *Eje metodológico (Eje_Met)*: "El maestro y su práctica docente", (m) y "Hacia la innovación" (i); *Línea psicopedagógica (Lín_Psico)*: "El niño: desarrollo y procesos de construcción del conocimiento", (k); "Corrientes pedagógicas contemporáneas," (e) y (n); "Planeación, comunicación y evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje", (d); *Línea Ámbitos de la práctica docente (Lín_Ámb)*: "Escuela, comunidad y cultura local", (b) y (h); "La formación de valores en la escuela primaria", (a); "El niño, la escuela y la naturaleza", (j) y *Línea socioeducativa (Lín_socio)*: "Formación docente, escuela y proyectos educativos 1857-1940", (l); "Construcción del conocimiento de la Historia en la escuela", (f); "Educación Geográfica", (c); "Salud y Educación física" (g).

En relación a la pregunta ¿Qué propósito tiene la asignatura que atiende?, las informaciones de los asesores se agruparon en tres categorías iniciales: *Conocer, reconocer (Con_rec)*: "reconozca el valor de los saberes docentes para innovar y sistematizar su práctica", (m); "busca que los profesores- alumnos conozcan los enfoques que hay detrás", (d); "los alumnos conozcan las diversas pedagogías en el sistema educativo", (e); "el profesor- alumno conozca la importancia que tiene la interacción de la comunidad en la labor docente y también se analiza la relación cultura con el aspecto curricular, cómo debe ser la gestión a

nivel escuela ...” (h); “el conocimiento teórico evolutivo de las corrientes del pensamiento psicopedagógico como la Pedagogía Tradicional, Pedagogía Socialista, Pedagogía Conductista, la Constructivista y la Humanista o Crítica”, (n); “conocer la importancia de explotar recursos naturales con el objetivo de valorizar el medio geográfico” (c).

Construir y apropiarse (Cons_apro) categoría inicial formada por: " construir una estrategia de intervención de acuerdo a la necesidad que tiene la población a atender" (i); "el estudiante- maestro se apropie de estrategias didácticas para que los alumnos logren el desarrollo de valores universales" (a).

Comprender, resignificar y reflexionar (Comp_resig_refle) es otra categoría: “comprender que la escuela es un espacio de circulación de elementos culturales y la comunidad es producto de acontecimientos socio históricos”, (b); “fundamentalmente es proporcionarle a los muchachos, las metodologías, las formas de entender la Historia para que ...lo apliquen a la práctica en sus escuelas primarias” (f); “a partir de conceptualizar la corporeidad resignifique la importancia que tiene la educación para la salud y la educación física en la formación integral de educando” (g); “reflexionar sobre los propósitos de la enseñanza del conocimiento de la naturaleza en la escuela primaria, que el profesor-alumno maneje aspectos metodológicos derivados del constructivismo partiendo del diseño, aplicación y valoración de una estrategia didáctica integradora” (j); “comprender la relación entre el desarrollo del niño y el aprendizaje escolar de acuerdo con el contexto y con tendencia hacia la innovación” (k); “el profesor- alumno comprenda las diferentes y complejas situaciones por las que pasó el gobierno para establecer el sistema de formación docente” (l).

Se identifica en la redacción de los propósitos de algunas asignaturas, diferentes

niveles de logro de aprendizaje según Guía del estudiante comparado con la información del asesor (formador), de acuerdo a la significación de los conceptos utilizados, lo que implica indeterminación del logro previsto, mismo que se considera afecta la formación de los profesores-alumnos. Sin embargo, difieren los propósitos de las asignaturas siguientes:

Tabla 4.5

Asignaturas del Plan de Estudio 2007

Nombre de asignatura	Según documento Guía del estudiante	Según información del asesor
6. Corrientes pedagógicas contemporáneas	Se utiliza la palabra <u>contará</u> en una significación de poseer y aplicar	El asesor menciona <u>conocerá</u> en el sentido solo de tener
18. Planeación, comunicación y evaluación del proceso enseñanza – aprendizaje.	<u>Relacionará</u> enfoques pedagógicos	<u>Conocer</u> los enfoques de la planeación
24. Educación geográfica	<u>Elaborará</u> estrategias didácticas	<u>Conocer</u> la importancia de explotar recursos naturales
4. Formación Docente, Escuela y Proyectos Educativos 1857-1940	<u>Construirá</u> un marco conceptual	<u>Comprender</u> que el gobierno pasó por situaciones complejas
17. Hacia la Innovación	<u>Analizará</u> tres tipos de proyectos que se le proponen	<u>Construir</u> una estrategia de intervención
23. La formación de valores en la escuela primaria	<u>Reflexionará</u> el papel de los valores	Se <u>apropie</u> de estrategias didácticas que aplique con sus alumnos

Fuente: elaboración propia, a partir de la información recolectada en aplicación de instrumentos investigativos.

El contexto descrito se considera regularmente propicio para el logro de los propósitos de formación de los profesores – alumnos que es la profesionalidad docente entendida ésta como un proceso de autoconstitución y autodesarrollo, que necesita del reconocimiento del otro, para integrarse permanentemente en la acción y el pensamiento transformador de la escuela, con la finalidad de promover en los estudiantes: actitudes, conocimientos, habilidades y valores de perfeccionamiento permanente.

b) Práctica docente.- Proceso enseñanza y aprendizaje

✓ *Inicio de sesión-clase*

Las informaciones que se recolectaron a través de la aplicación de diversos instrumentos investigativos a los profesores-estudiantes y a los asesores (formadores), así como el análisis de documentos escritos: Guías del estudiante de 14 asignaturas y 25 trabajos escritos extraídos de la plataforma que como tareas realizaron y enviaron los profesores–alumnos a los asesores de las asignaturas que cursaron, se relacionan con las fases del proceso enseñanza - aprendizaje, lo mismo que las estrategias de los asesores de la Licenciatura que son las actividades, técnicas y medios que de acuerdo a las características de la población a la que se aplica, a los objetivos a lograr, así como la naturaleza de los contenidos de la asignatura, se organizan para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para dar comienzo a la explicación sobre el inicio de sesión clase nos remitimos a la pregunta ¿Cómo inicia la presentación de su clase?, el cuestionamiento permitió información que explica la forma en que el asesor comienza su quehacer docente, lo que constituye la primera etapa de la práctica docente que influye en la motivación o interés de los estudiantes por aprender; las respuestas se agruparon y van seguidas de una letra minúscula entre paréntesis que representa al asesor autor del comentario; se formaron las categorías: *Pregunta generadora o título del tema y propósito, (Preg-gene)*: “por lo general inicio con una pregunta generadora del tema de clase o alguna lectura reflexiva”, (a); “me enfoco en el nombre y dando una explicación de lo que se analizará durante el semestre”, (k); “presentando cada una de las unidades con los tópicos a abordar en cada una de ellas y se explica la forma en que se van a evaluar”, (m); “se habla sobre el propósito de la materia los temas a desarrollar, las acciones áulicas que tendrán que realizar fundamentadas en el conocimiento teórico, ...”(n);

“bueno generalmente nosotros recuperamos información, bueno actualmente ya tengo entrado el semestre ya llevo algunas clases y siempre partimos de un “feedback” una recuperación de conocimientos, luego vemos el tema planteado ...” (f).

Otra categoría es *Comentarios de sucesos importantes y sus reflexiones* (Com-suce) donde se recolectan los datos: "después del saludo, comentarios de sucesos importantes en su centro de trabajo y conectar con el tema a tratar" (b); "normalmente de forma diferente, manejo reflexiones o mensajes positivos para rescatar valores del docente: alguna problemática, una noticia", (h); la categoría *Describo contenidos, invito a participar en discusión* (Desc- cont- disc) se formó con los siguientes datos: "describo a grandes rasgos los contenidos que vamos a trabajar y las principales acciones que estaremos realizando; se les cuestiona constantemente y se les hace reflexionar" (d); "generalmente se pone a discusión el contenido para que posteriormente cada uno comience a estructurar y teorizar acerca de la propuesta que ya ha definido", (i); otra categoría es *Recupera conocimiento*, (Rec-conoc): "hacemos una recapitulación de las ideas que ellos tienen acerca del tema, de cómo se va a tratar", (f); "con un video de introducción y espacio para que expresen sus ideas, yo guío el desarrollo previa lectura y búsqueda de información", (g); "generalmente retomamos lo visto en la clase anterior para poder enlazar el tema programado, se procura dar una explicación general de lo que se va a abordar" (l).

✓ *Desarrollo (interacciones y actividades)*

Se considera necesario aclarar que no obstante la existencia de la plataforma Moodle, su utilización es muy reducida y se limita a una comunicación por correo, a subir archivo de tareas o actividades y no hay comunicaciones ni sincrónica y ni asincrónica en la generalidad

de las prácticas de los docentes; solo de forma esporádica algún asesor utiliza foros de discusión de los cuales no hacen mención de su utilización los asesores entrevistados.

El desarrollo, las interacciones y las actividades se constituyen a partir de los temas a tratar, en la razón de llevar a cabo el proceso de aprendizaje. La interrogante ¿Qué temas generales se abordan en el desarrollo de la asignatura que atiende?, proporcionó informaciones que hacen referencia a temáticas diversas, mismas que se recolectaron y reunieron en categorías iniciales: *Aspectos metodológicos, estrategias didácticas, competencias (Asp_met_did_comp)*: “estrategias didácticas, competencias, habilidades, actitudes”, (e); “diseñar, aplicar y valorar una estrategia didáctica para la enseñanza de un fenómeno natural”, (j); “bueno, principalmente los aspectos metodológicos porque son los temas que los profesores-alumnos han elegido para elaborar su proyecto de intervención”, (i); “el saber del profesor y su relación con la innovación de la práctica docente; técnicas para registrar la información sobre la realidad docente; algunas formas de comunicación de la práctica docente y la elaboración de escritos académicos,”(m).

Conceptos teóricos y dilemas (Conc_teo_dil), es otra categoría del mismo criterio Temas generales: “pues uno de los temas importantes que se desarrolla es precisamente la teoría del desarrollo del juicio moral”, (a); "los temas son los que marca el programa de la materia y se manejan algunos nuevos derivados de la Reforma Educativa ...”, (d); “conceptos teóricos de cómo construir el conocimiento histórico de la escuela primaria ...”, (f); “salud del docente, cultivar la prevención en la sociedad, ley general del trabajo, contaminantes que utilizamos cotidianamente”, (g);“fundamentos teóricos sobre el desarrollo del niño, su proceso biológico, cognoscitivo y social”, (k).

Otra categoría se formó con *Contenidos académicos específicos y su relación social* (*Con_esp_soc*): “la relación del profesor con sus alumnos, padres de familia y con la comunidad”, (b); “clasificación de la Geografía en: Geografía Física donde la educación geográfica se refiere a la enseñanza de la Geografía como Ciencia Natural y la Geografía Humana donde la enseñanza de la Geografía es abordada como Ciencia Social”, (c); “trabajar contenidos curriculares con base a unidades didácticas relacionadas con la Pedagogía Operatoria, Enfoques de la cultura ...”, (h); “formación”, (l); “los modelos educativos, los modelos pedagógicos, su ubicación en tiempo y espacio” (n).

Otra criterio de indagación fue conocer el momento en que los profesores-alumnos conocen los propósitos de las actividades que se les proponen para sus aprendizajes, la mayoría de los asesores coinciden en la respuesta formando con ello la categoría *Inicio de la sesión* (*Ini_ses*): “definitivamente los alumnos deben de conocerlos desde el inicio de la clase”, (a); “los estudiantes antes de desarrollar las actividades conocen los propósitos y al realizarlas y enviar su producto esperan que les sean revisadas y se les puedan calificar”, (b); “al inicio se dan a conocer los propósitos de las actividades que se relacionan con el conocer su propia práctica docente, criticarla, analizarla y según resultados que se correspondan con lo indicado en las programaciones, hacer los cambios y con ello cambiar o transformar su práctica docente”, (m); otra categoría es *Siempre y en presentación de cada actividad* (*Siem_pres_act*): “en todo momento ya que el programa está diseñado para que estén en contacto con él todo el tiempo”, (g); tres asesores comentan que es durante la presentación de cada actividad y al desarrollarlas y conociendo los propósitos las realizan y envían a los asesores esperando que sean revisadas y se les pueda calificar ya sea como actividad de desarrollo de un tema, de una unidad o de todo el curso y así obtener su evaluación final.

Los asesores (formadores) de la modalidad de estudio Abierta consideran posible lograr el propósito general de la asignatura que atienden, según expresaron en sus respuestas a la pregunta ¿Cómo considera puede ser logrado el propósito de la asignatura?; las categorías que se formaron son: *Motivación sobre la utilidad de estrategias didácticas (Mot_uti)*: “a través de la motivación resaltando la importancia de la asignatura al ayudarlos en su práctica docente con sus alumnos en el desarrollo de los valores humanos”, (a); “mediante estrategias didácticas para un aprendizaje permanente” (e).

Con propuestas de *Participación colectiva (Prop_par_col)*: “con una participación colectiva enmarcada con precisión por el asesor”, (b); “pues sería más benéfico, si se puede decir así que los muchachos trabajaran un proyecto estratégico, relacionando contenidos al contexto donde se desempeñan, en los aspectos de planeación, comunicación y evaluación del mismo” (f).

Una categoría más se generó con la reunión de propuestas relacionadas con la contextualización, es decir, realizar estrategias didácticas que permitan *Relacionar los contenidos a aprender con los contextos donde se desarrolla el estudiante (Rel_conten_contex)*: “se puede lograr al aplicarlo en una investigación de campo para comprobar la existencia de los recursos naturales que se explotan en nuestro país”, (c); “mediante la relación de contenidos y la vida cotidiana del alumno en el aula”, (g); “bueno el propósito es que vinculen los propósitos de la materia con su práctica y los propósitos de la asignatura que pretenden atender”, (i); “conociendo el propósito general del curso, así como el propósito de cada una de las unidades de trabajo, el papel a desempeñar por parte del asesor y del alumno”, (j); “con el análisis de las lecturas de antología y la práctica de los alumnos”, (k); “ al ir desarrollando el conocimiento de los contenidos de la materia se va logrando la unión

de la teoría con la práctica áulica concluyendo con propuesta de estrategias para solucionar problemáticas dentro de la misma con los alumnos que así lo ameriten, (n).

Otra categoría es *Analizar y reflexionar las acciones de la práctica docente* (*Aná_refle*): “las actividades son las que conllevan al logro de los propósitos, los cuales derivan en trabajos o tareas e incluso pequeñas pruebas para verificar el logro de los aprendizajes”, (d); “con una serie de actividades planeadas previamente, algunas son individuales y otras en equipo, siempre procurando reflexionar y llegar a conclusiones”, (h); “con un profundo análisis y reflexión de los temas señalados” (l); “cuando existe un análisis crítico de su práctica docente es en donde se reconocen los saberes que se requieren preservar, cuales modifican o cambian y cuales innovar, es posible lograr el propósito de la asignatura (m).

Relacionando los contenidos de las asignaturas (nombres de las unidades), con formas de lograr el propósito y actividades que favorecen la formación profesional utilizando las categorías iniciales, se elaboró la siguiente tabla.

Tabla 4.6

Relaciones entre contenidos de asignaturas, formas de lograr el propósito y actividades de aprendizaje que favorecen la formación profesional

Estructura metodológica del contenido de los cursos	Formas de lograr el propósito de la asignatura. Informaciones de asesores (formadores)	Actividades de aprendizaje que favorecen formación profesional. Informaciones de asesores (formadores)
Asignatura: El maestro y su práctica docente <i>Saberes experienciales (Sab_exp)</i> : a I. El saber del profesor y su relación con la innovación de la práctica docente;	<i>Analizar y reflexionar las acciones de la práctica docente (Aná_refle)</i> : “cuando existe un análisis crítico de su práctica docente en donde se reconozcan los saberes que se requieren preservar, cuales modificar o cambiar y cuales innovar, es posible lograr el propósito de la asignatura”, (m).	<i>Ensayos, proyectos de diseño de materiales didácticos y de experimentos (Ens_pro_exp)</i> "aquellas donde el profesor-alumno analiza, identifica y sistematiza la información, por ejemplo en plenarias, en la elaboración de ensayos, proyectos, portafolios donde reúnen las evidencias de los trabajos que han elaborado", (m).

Estructura metodológica del contenido de los cursos	Formas de lograr el propósito de la asignatura. Informaciones de asesores (formadores)	Actividades de aprendizaje que favorecen formación profesional. Informaciones de asesores (formadores)
Asignatura: Análisis de la práctica docente propia <i>Saberes académicos (Sab_acade)</i> b II. La práctica docente como práctica social propia;	Propuestas de <i>Participación colectiva (Prop_par_col)</i> : "con una participación colectiva enmarcada con precisión por el asesor", (b);	<i>Investigaciones breves utilizando entrevistas, historias de vida y textos argumentativos (Inv_ent)</i> : "aplicación de técnicas sugeridas en algún tema tratado, entrevistas en la comunidad e investigaciones", (b);
Asignatura: Corrientes pedagógicas contemporáneas <i>Saberes académicos (Sab_acade)</i> e IV La Pedagogía Constructivista	<i>Motivación sobre la utilidad de estrategias didácticas (Mot_uti)</i> : "mediante estrategias didácticas para un aprendizaje permanente", (e).	<i>Relaciones teoría y práctica (Rel_teo_prác)</i> : "hacer mapas conceptuales, análisis, reflexión", (e);
Asignatura: Planeación, comunicación y evaluación del proceso enseñanza aprendizaje <i>Saberes pedagógicos (Sab_ped)</i> : f III. La planeación, comunicación y evaluación escolar como ejercicio estratégico.	<i>Relacionar los contenidos a aprender con los contextos donde se desarrolla el estudiante (Rel_conten_contex)</i> : Pues sería más benéfico, si se puede decir así, que los muchachos trabajaran un proyecto estratégico, relacionando contenidos al contexto donde se desempeñan, en los aspectos de planeación, comunicación y evaluación del mismo", (f).	<i>Propician la reflexión, análisis y síntesis (Ref_ana_sin)</i> : "los profesores-alumnos al diseñar proyectos estratégicos consideran la viabilidad y la planeación comunicación y evaluación será reflexionada durante su construcción", (f)

Fuente: elaboración propia a partir de la información recolectada en aplicación de instrumentos investigativos.

Las Actividades de aprendizaje según la interrogante de la entrevista abierta (ver anexo 3) ¿Qué actividades de aprendizaje considera favorecen más la formación profesional de los estudiantes?, proporcionó la siguiente información formando las categorías iniciales: *Propician la reflexión, análisis y síntesis (Ref_ana_sin)*: "pues principalmente aquellas que vayan encaminadas hacia la reflexión aquellas que vayan encaminadas a mostrar en ellos mismos la importancia de los valores", (a); "actividades de reflexión, análisis y síntesis de los contenidos trabajados, además de aquellas en las que se relacionen con el aprendizaje significativo y el empleo de las nuevas tecnologías, sobre todo siempre trato de que lo que aprendieron lo puedan aplicar con sus alumnos directamente", (d); "hacer mapas conceptuales,

análisis, reflexión", (e); "los profesores- alumnos al diseñar proyectos estratégicos consideran la viabilidad y la planeación, comunicación y evaluación será reflexionada durante su construcción", (f) "las que se relacionen con su persona y la práctica docente, cabe hacer mención que los alumnos conectan la información del programa con su práctica docente de acuerdo a la Reforma y dentro del aula, hablamos de los Consejos Técnicos Escolares así como de la Ruta de Mejora."(g); "analizar lecturas y prácticas docentes", (k); "la generación de pequeños análisis de lectura reportes, ensayos y/o mapas conceptuales", (l). Otra categoría fue *Investigaciones breves utilizando entrevistas, historias de vida y textos argumentativos (Inv_ent)*: "aplicación de técnicas sugeridas en algún tema tratado, entrevistas en la comunidad e investigaciones", (b); "la investigación, el debatir, el construir cosas por su propia cuenta y sobre todo ir borrando ideas que no tienen sentido en la historia, que no tienen sentido que las sigamos reproduciendo o sea ver las cosas de memoria, ver fechas y todo eso,...", (f); "los textos argumentativos, las historias de vida y sobre todo me gusta compartir las estrategias didácticas constructivistas y que reflexionen sobre su práctica docente para que consideren sus logros" (h).

Una categoría más es *Ensayos, proyectos de diseño de materiales didácticos y de experimentos (Ens_pro_exp)*: "bueno pues son los mencionados en el punto anterior especialmente lo relacionado con diseños y la realización de experimentos", (j); "aquellas donde el profesor-alumno analiza, identifica y sistematiza la información, por ejemplo en plenarios, en la elaboración de ensayos, proyectos, portafolios donde reúnen las evidencias de los trabajos que han elaborado", (m); " El uso de técnicas de dinámicas de grupo, esquemas lógicos, elaboración de materiales didácticos", (n). Una última categoría *Relaciones teoría y práctica (Rel_ teo_prác)*: "las que propicien que el profesor- alumno durante su desempeño

docente logre establecer la relación entre las teorías psicológicas que fundamentan los aprendizajes y las actividades propuestas para aprender y que a su vez concuerden con las características de los alumnos (capacidad intelectual, intereses, desarrollo físico), lo que se conoce como mente sana en cuerpo sano", (c); "bueno en esta asignatura es relevante la vinculación de los aspectos teóricos con su práctica, así como la definición de la problemática que quieren atender" (i).

Se interrogó a los asesores sobre actividades de aprendizaje que solicitan a los profesores-alumnos para que logren la apropiación de los contenidos de las asignaturas, los datos se agruparon en las categorías: *Análisis de lecturas, textos escritos (Ana_lec_tex_escr)*: "me voy principalmente hacia el análisis de lecturas y textos escritos sobre el tema y la argumentación sobre puntos esenciales de la temática", (a); "el análisis de textos, la reflexión, que plasmen sus ideas por escrito, que tengan cierto orden al momento de escribir y fundamentalmente eso, o sea el análisis reflexivo", (f); "primero se solicita el análisis de lecturas para establecer fundamentos teóricos y también para alcanzar una profundidad conceptual", (i); registros de observación, realización de experimentos, elaboración de descripciones, reportes, textos libres como historietas de acontecimientos, realizar investigaciones, elaborar síntesis, ensayos" (j); "análisis de lectura y pequeños escritos de los temas", (l); "las actividades de aprendizaje que utilizo son: análisis de lecturas, esquemas conceptuales, relaciones de contenidos y textos escritos sobre algún tema y los alumnos las enviaban" (m).

Otra categoría es *Mapas conceptuales, ensayos (Map_conc_ensa)*: "mapas conceptuales, ensayos, cuadros sinópticos, investigaciones del entorno escolar", (b); elaboración de ensayos, esquemas conceptuales, mapas mentales, entre otros", (c); "mapas

conceptuales, mapas mentales, el Cuadro C-Q-A es una estrategia de lectura que se aplica con textos expositivos, que propicia el aprendizaje significativo” (e); “el cuadro sinóptico, elaboran también controles de lecturas en forma de cuestionarios, síntesis, mapas conceptuales, cuadros comparativos”, (h); “análisis, resúmenes y esquemas”, (k). Otra categoría es *Actividades mencionadas en la Guía del estudiante (Act-Guía estu)*: “ la diversidad de actividades está contemplada en la Guía del estudiante propuesto por la UPN y son utilizadas en el desarrollo de la asignatura” (n).

Las tareas elaboradas por los profesores-alumnos corresponden a asignaturas del Plan de Estudio 2007 (ver tabla 4.7) en donde se identificaron también indicaciones de asesores (formadores) de la modalidad Abierta.

Tabla 4.7

Concentrado de asignaturas del Plan 2007 a las que corresponden tareas elaboradas por profesores-alumnos, enviadas por la plataforma para su revisión

Concentración de tareas elaboradas por profesores-alumnos, enviadas a los asesores de la Unidad UPN 19A Monterrey por la plataforma, para su revisión			
Eje Metodológico	Línea Psicopedagógica	Línea Ámbitos de la práctica Docente	Línea Socioeducativa
1. 1838. El maestro y su práctica docente. 1er Sem.	3. 1839. El niño: desarrollo y proceso de construcción del conocimiento. 1er Sem.	4. 1840. Grupos en la escuela. 1er Sem.	5. 1841. Formación Docente, Escuela y Proyectos Educativos 1857-1940. 1er Sem.
2. 1838. El maestro y su práctica docente. 1er Sem.			
6. 1842. Análisis de la práctica docente propia. 2do Sem.	7. 1843. Corrientes pedagógicas contemporáneas. 2do Sem.	8. 1844. Institución Escolar. 2do Sem.	9. 1845. Profesionalización docente y escuela pública 1940-1994. 2do Sem.

Eje Metodológico	Línea Psicopedagógica	Línea Ámbitos de la práctica Docente	Línea Socioeducativa
10. 1846. Investigación de la Práctica Docente Propia. 3er Sem.		11. 1848. Escuela, comunidad y cultura local. 3er Sem	12. 1871 El aprendizaje de la lengua en la escuela. 3er Sem.
.	13. 1851. Análisis Curricular. 4to Sem	14. 1880. Construcción del conocimiento matemático en la escuela primaria. 4to Sem.	15. 1852. Historia Regional, Formación docente y Educación Básica. 4to Sem. 16. 1852. Historia Regional, Formación docente y Educación Básica. 4to Sem.
18. 1854. Hacia la Innovación. 5° Sem		17. 1874. Alternativas para la enseñanza – aprendizaje de la lengua en el aula. 5to Sem.	19. 1886. Construcción del conocimiento de la Historia en la escuela primaria 5to Sem.
20. 1858. Proyectos de Innovación. 6to Sem.	21. 1883. Los problemas matemáticos en la escuela. 6o Sem	22. 1892. La formación de valores en la escuela primaria. 6to Sem.	23. 1889. Educación geográfica. 6to Sem
	24. 1877. La comunicación y la expresión estética en la escuela primaria. 7° Sem		25. 1898. Salud y Educación física. 7°Sem
Total=	6 tareas	5 tareas	6 tareas
			8 tareas

Fuente: elaboración propia a partir de datos de identificación en tareas de profesores-alumnos.

Nota: el primer número de la izquierda corresponde al número de la asignatura dentro del Plan de Estudio y el segundo es la clave de la materia seguido del nombre de la asignatura y el semestre en el que se cursa; el comentario de una tarea corresponde al curso Inductivo y el profesor-alumno lo registró en la asignatura El maestro y su práctica docente en 1er. Sem, dos

tareas corresponden a Historia Regional, Formación docente y Educación Básica en 4to Sem y en 8avo Sem no coincidieron ninguna de las tareas de la muestra.

Las características de las indicaciones de los asesores para realizar actividades de aprendizaje (ver tabla 4.8), se señalan con un número entre paréntesis, la información que representa el número entero es nombre de la materia a que corresponde la tarea y el decimal a un segmento de la indicación; las categorías iniciales que se formaron con la información son: *Identificar ideas principales, redactar comentarios, conclusiones (Iden_red_con)*: "fije su postura con respuesta a las declaraciones: la escuela mexicana está determinada por las disposiciones de la SEP y por la educación vigente de la educación pública en nuestro país", (8.3); "identifique el propósito y sus consecuencias del tema Modificación de los textos de los Artículos 3ero y 5to", (16.3); "elabore un comentario personal, sobre el contenido del Artículo 5º", (16.4); "identifique en el Programa de Expresión Artística de la SEP, los propósitos, las situaciones que impera y los lineamientos que deben seguirse para enseñar la materia" (24.3).

Otras indicaciones forman la categoría *Reflexionar sobre su propia práctica docente (Ref_ppd)*: "reflexione sobre su práctica docente", (2.1); "el manejo de lo regional en la práctica docente cotidiana", (15.1); "reflexione sobre la práctica de la enseñanza y del aprendizaje de la Historia en la escuela primaria", (19.1); "reflexione y discuta en el colectivo escolar la valoración y recuperación de la acción pedagógica cotidiana en relación a la asignatura anteriormente mencionada" (19.2).

Otra categoría inicial es *Analizar un texto, elaborar fichas, hacer un resumen, responder cuestionario (Ana_fich_res_cues)* se formó con las indicaciones: "realizar el

análisis de la lectura, Grupo", (4.1); "sobre los temas 'Los sujetos del proceso enseñanza-aprendizaje' y 'Hacia una pedagogía del siglo XX' (Oury y Vázquez. p. 48), elabore fichas de resumen y fichas textuales", (7.1); en base a la información contenida en la lectura 'Aproximación al concepto de currículum' (Sacristán y Pérez Gómez, pp. 22-29) de la Antología Básica, resolver un cuestionario", (13.1); " Resolver Actividad 3. Del texto de Ken Goodman analice los posibles puntos de coincidencia de la propuesta desarrollada en este texto con la propuesta que presenta el Plan de Estudio 2011 de español en el grado que atiende" (17.1).

Reflexionando sobre su práctica docente *Elaborar un escrito, propuesta, ensayo, proyecto, cuadro sinóptico, esquema (Elab_esc_prop_ens)*: " elaborar un escrito sobre 'El proceso del crecimiento del niño', (3.1); "sobre el tema Formación Docente y Escuela Pública Popular (1910-1940), elaborar un Ensayo: Introducción, Desarrollo y Conclusión", (5.1); "elaborar un cuadro sinóptico del tema 'El profesor y su interacción con el alumno', (6.1); realizar un esquema en relación a elementos teóricos estudiados, proponga cómo puede aplicarlo en las situaciones educativas en la institución donde labora", (7.4) "en base a la lectura 'Problemas y retos de la Educación Básica en México', presentar mediante un escrito (Introducción, Presentación del tema, Conclusiones) los retos con respecto a la educación que se le presentan en la comunidad donde labora", (15.2); "elabore un escrito en relación al papel de los conocimientos previos en la resolución de problemas", (21.3); " elaborar un esquema de las clases de región según Wittlessey; tomando como base la lectura "La Geografía Regional y la Ciencia Regional" incluir concepto de región método de la Geografía Regional" (23.2).

Tabla 4.8

Indicaciones de asesores a profesores-alumnos para realizar actividades de aprendizaje

Indicaciones de asesores de la modalidad Abierta a profesores-alumnos para realizar actividades de aprendizaje		
Categorías axiales	Categorías iniciales	
Indicaciones de asesores para realizar actividades	Indicaciones de asesores de la muestra investigativa	Análisis de lecturas, textos escritos (Ana_lec_tex_escr); Mapas conceptuales, ensayos (Map_conc_ensa); Actividades mencionadas en la Guía del estudiante (Act-Guía estu).
	Indicaciones de asesores de la modalidad Abierta	Identificar ideas principales, redactar comentarios, conclusiones (Iden_red_con); Reflexionar sobre su propia práctica docente (Ref_ppd); Analizar un texto, elaborar fichas, hacer un resumen, responder cuestionario (Ana_fich_res_cues); Elaborar un escrito, propuesta, ensayo, proyecto, cuadro sinóptico, esquema (Elab_esc_prop_ens).

Fuente: elaboración propia obtenida de entrevista abierta a asesores y documentos escritos tareas enviadas a la plataforma.

- ✓ *Respuestas en tareas a las indicaciones del asesor (formador) para realizarlas*

Como respuestas a las indicaciones del asesor (formador) para realizar las tareas y actividades de aprendizaje, se identificaron en el análisis de las mismas los siguientes aspectos: *Copia de párrafos de los textos consultados (Cop-tex)*: “el crecimiento es un proceso regulado y organizado, ser adulto está condensado en los genes, todos los individuos son únicos, en el caso de gemelos, son muy parecidos pero no son iguales”,(3a); “la tarea de

enseñanza-aprendizaje es un proceso complejo que requiere de situaciones reflexivas y propositivas que están involucradas en dicha dinámica, por lo cual es necesario conocer todos los aspectos relacionados con el quehacer docente y las situaciones que tienen implicaciones con las ideas, desarrollo y pautas de comportamiento de los niños”, (4a); “para Krench y Crutchfield un grupo son dos o más personas que se hallan en relación psicológica explícita entre sí. O sea que exista la necesidad de algún género de acción mutua directa”, (4b); “con base en las ideologías liberales, en 1867 Juárez expide la Ley Orgánica de Instrucción Pública, para establecer la educación primaria gratuita y obligatoria. En esta ley los artículos 3º, 27 y 123, se da el derecho mexicano a la educación. Durante el Porfiriato, las condiciones políticas... Para comprender el marco histórico, se describen algunas fechas en que los gobernantes fueron estructurando las leyes para estructurar cómo debía ser educada la nación mexicana” (5a).

Otras tareas tienen en común *Responder cuestionarios, elaborar listados o fichas* (*Resp-cuest, lis_fich*): “ficha 1. Hacia una pedagogía del siglo XX Oury Vázquez, pág. 48.1. La psicología de grupo. No esperemos que los psicólogos descubran en las clases primarias para darnos cuenta de la existencia en nuestras clases-grupo, donde la vida cooperativa es permanente, de fenómenos en apariencia, misteriosos e irreductibles al análisis de las motivaciones personales y de los acontecimientos. Rogers dice que nuestra preocupación permanente en grupo nos invita a examinar primero la aportación de la no directividad o para servirnos del término de Rogers, de la Psicoterapia centrada en "el cliente" en este caso el alumno”, (7a);” ¿Qué es el proceso de socialización? R. Es la arbitrariedad cultural dominante y preparación del alumno para el mundo del trabajo y para su actividad como ciudadano, es un proceso complejo y sutil surcado por profundas contradicciones e inevitables resistencias

individuales y grupales”, (11a);” ¿Cómo es la práctica a la que se refiere el currículum? La práctica a la que se refiere el currículum es una realidad previa muy bien asentada a través de comportamientos didácticos, políticos, administrativos, económicos, entre otros. Detrás de los que se encubren muchos supuestos, teorías parciales, esquemas de racionalidad, formas, creencias, entre otras que realizan condicionamientos a los mismos” (13a).

En otras tareas se encontró el escrito en forma de ensayo, proyecto con interpretaciones, síntesis y comentarios, la agrupación es la categoría *Escrito, ensayo, proyecto* (Ens-proy): ejemplo, Conocimiento previo, escolarizado y no escolarizado en la resolución de problemas. Lectura: "El sistema de numeración: un problema didáctico".

Escrito: Papel de los conocimientos previos en la resolución de problemas. Los niños logran desarrollar ciertos conocimientos y habilidades antes de ingresar al primer nivel de educación básica. Esto lo logran mediante la estimulación temprana que reciben los niños desde pequeños, misma que les proporciona confianza y seguridad en sí mismos, lo cual les facilitará la comprensión de todo tipo de problemas matemáticos. En el diseño de una situación didáctica debe tomarse en cuenta las nociones matemáticas construcción en cuanto a los conocimientos previos, por ejemplo... En el mejor de los casos los niños pueden establecer relaciones o vínculos entre los saberes no escolarizados y escolarizados. ... los niños logran desarrollar su inteligencia con mayor facilidad, si desde pequeños se les motiva, se les estimula y sobre todo se le induce a resolver sencillos problemas cotidianos que implican utilizar las matemáticas desde pequeños. Algunas de las nociones matemáticas por ejemplo los números, difícilmente pueden ser por sí mismas un interés cognoscitivo para los niños... (21a).

✓ *Implementaciones y resultados en actividades propuestas en la práctica docente*

La estructura del Plan de Estudio de la Licenciatura 2007 de la UPN se conforma con propuestas a lograr procesos de formación profesional que impliquen la innovación y transformación de la práctica docente de los profesores-alumnos de ahí la importancia de conocer las sugerencias propuestas de los asesores (formadores) sobre las aplicaciones de contenidos en sus prácticas formadoras y los resultados de su aplicación.

En una entrevista abierta aplicada a asesores (formadores) se interroga ¿Qué aplicaciones prácticas realizan los profesores-alumnos, relacionadas con los contenidos abordados en el desarrollo de la asignatura?, en las informaciones mencionan actividades diversas que conformaron las siguientes categorías: *Enlazar temas abordados y desempeños docentes (Enl_tem_desem)*: "pues a través de los contenidos de esta materia (formación de valores) ellos los aplican en el salón de clases a través de su práctica diaria ellos principalmente lo hacen a través del ejemplo ...)", (a); "sobre todo que lo conecten con la práctica docente los temas que está revisando o evaluar alternativas para enseñar mejor", (f); "las planeadas con sus alumnos, la activación, adoptar buenos hábitos para el beneficio de su salud", (g); "los contenidos de la asignatura son aplicados para atender problemas de aprendizaje en el aula y todo el manejo teórico conceptual revisado permite transformar y resignificar su práctica", (i); "análisis de la Política Pública en materia educativa, comprensión de la currícula nacional, formación de docentes", (l); "los profesores-alumnos reconocen sus saberes docentes, critican sus saberes y registran sus saberes en el diario de campo", (m); " en ocasiones presentan evidencias de su trabajo con los alumnos donde se percibe que los alumnos se convierten en transformadores de su propio aprendizaje" (n).

La categoría *Elaborar entrevistas, registros con evidencias de transformación de prácticas (Elab_reg_trans)*: comprende las siguientes informaciones: "entrevistas, taller para padres, visitas a lugares importantes", (b); "el uso de la orientación o puntos cardinales en el primer ciclo de Primaria, el uso de los mapas: local, nacional, internacional, la localización de la ubicación de un lugar o acontecimiento histórico"(c); "hay actividades de aplicación en el aula previstas en la Guía del estudiante donde ellos deben sacar un reporte de sus adaptaciones y sus resultados, con orientaciones que se les dan para desarrollar nociones: temporalidad, espacialidad", (h); "se les presentan diversos temas que ellos tendrán que abordar con sus alumnos utilizando una estrategia innovadora y con la realización de experimentos sugeridos en el curso, evitando lo más posible prácticas tradicionales", (j); "elaborar diversas entrevistas y se les pide que tomen fotografías como evidencias" (k). *Aplicaciones previstas, análisis de políticas educativas (Apli_an_pol)*, en esta categoría se conjuntan informaciones como: "utilizan diversos modelos pedagógicos para ver cual se adapta más a sus necesidades" (e); "en la asignatura de planeación, van a conocer las características de cada uno de los instrumentos de evaluación que son necesarios en la evaluación formativa, van a diseñar algunos y aplicarlos con sus alumnos, además de diseñar sus clases usando este enfoque" (d).

En la consideración de que todo trabajo científico precisa de fundamentación, en los estudios de nivel superior y concretamente en las actividades de aprendizaje es importante que se realicen consultas, por lo cual se planteó la interrogante: ¿En qué actividades propone la consulta a contenidos de otra asignatura?, siguiendo el procedimiento de análisis de datos, se formaron las categorías iniciales: *Enfocar acciones según contexto y punto de vista (Acc_cont)*: "principalmente en actividades y contenidos de la asignatura El maestro y su práctica docente se detecta que hay una correlación con contenidos de otras asignaturas donde

se pueden ver de manera transversal", (a); "cuando se trata de conocer los antecedentes o el enfoque que sostiene a alguna acción que se realiza en el salón de clases" (d).

Investigaciones, proyectos, ensayos (Inv_proy) es la categoría que reúne las actividades a realizar para elaborar trabajos donde la consulta, la observación, el registro, la vinculación de contenidos de diferentes asignaturas, entre otras, resulta indispensable: en investigaciones en la transversalidad de las materias", (b); "en la elaboración de ensayos, actividades de análisis, en actividades donde se apliquen las coordenadas geográficas que a su vez hacen uso de la Geometría, cuando se mencionan en la actividad las líneas imaginarias de la Tierra como Meridianos y Paralelos", (c); "cuando necesitamos vincular las asignaturas de una manera práctica, por ejemplo: conceptos pedagógicos y problemas matemáticos", (e); "en el juego", (g); "en investigación y en proyectos", (k); "cuando realizan investigación y lo plasman en el reporte solicitado para la semana" (l).

Consultas sobre temas educativos (Con_tem): es la categoría que hace referencia a la importancia de citar la fuente de donde se obtiene la información que aparte de ser congruente con el tema a desarrollar, debe aportar conocimientos afines: "consultas de estrategias pertinentes a la afinidad de temas en las diversas unidades de la asignatura Microhistoria", (h); "principalmente en la revisión teórica y en la revisión programática", (i); "en las actividades previas, en las de desarrollo y en las finales" (j); se da libertad para que los estudiantes busquen información por ejemplo sobre los saberes docentes: saber docente simple o cotidiano, saber docente profesional, saber docente científico donde requieren de investigar y consultar en diversas fuentes, aclarando que deben citar puntualmente de donde la obtienen, es decir, se solicitan los trabajos con referencias bibliográficas", (m); "en actividades

relacionadas con conocimientos psicológicos, de biología, de sociología y de filosofía educativa" (n).

Las respuestas a interrogante de entrevista Abierta aplicada a asesores (formadores) ¿En qué consisten las propuestas de actividades para diseñar proyectos? propicio informaciones que se reúnen en categorías iniciales: *Diagnósticos en ambientes educativos (Diag_amb)*,: "propuestas de actividades que van encaminadas al desarrollo de los valores de los alumnos, actividades que tienen inicio, desarrollo y cierre y que forman una serie de actividades que todas en su conjunto forman un proyecto", (a); " Definir la situación a tratar, aplicar un diagnóstico, planear la forma de trabajar, hacer consultas, hacer análisis comparativos", (h); "primero es la identificación de la problemática; análisis de los programas y la realización diagnóstica sobre la problemática que pretende atender y segundo en revisar todos los apartados que corresponden a la estructura del proyecto de intervención", (i); "en que sean actividades dinámicas y que el principal realizador de ellas sea el alumno asesorado por el maestro (j).

La categoría inicial *Etapas de un proyecto y viabilidad (Et_proy)* se formó con las aportaciones: "La elaboración de un proyecto de intervención de acuerdo a el grado con el que trabaja cotidianamente necesita de la realización de actividades como: aplicar un diagnóstico a los alumnos que forman el grupo y de esta forma detectar una situación problemática relacionada con los aprendizajes de los alumnos", (c); "El trabajo por proyecto inicia preguntando los antecedentes que se tienen acerca de algún tema de interés del alumno, o motivándolo presentándole algunos aspectos de interés sobre el mismo. Luego se les dice que es lo que se pretende lograr con el mismo, para que ellos entonces inicien la planeación, búsqueda de la información y o materiales necesarios para la consecución de las tareas

asignadas y o productos", (d): "Tomar del contexto áulico las problemáticas que enfrentan los educandos con la intención de apoyarlos a encontrar su solución", (n); " básicamente que tomen un tema para su análisis, que les guste y apasione, lo trabajen en equipo y lo socialicen" (l).

Una última categoría hace referencia a las acciones que proporcionen contenidos teóricos que fundamenten el tema a tratar, *Fundamentación teórica de acciones aplicar (Fun-teó)*: "en que se fundamente, en los contenidos, pero usando su creatividad para ser abordados" (g); "en la realización de proyectos diversos (ecológicos, vida saludable "(k); "en conceptualizaciones sobre los diferentes tipos de saberes docentes que deberán compartir con los compañeros pero antes se les pide que elaboren fichas de trabajo donde se revisen esos contenidos, después se realizan escritos relacionados con estos contenidos (saberes docentes) y los vinculen con los que identifican en sus prácticas docentes y por último que redacten las conceptualizaciones y sus hallazgos en la práctica docente complementando de esta forma la teoría con la práctica" (m).

Desde la perspectiva de la investigadora se encontró que tres participantes de la muestra dieron respuestas no pertinentes a la pregunta ¿En qué consisten las propuestas de actividades para diseñar proyectos? a lo que contestaron "en acciones que puedan llevarse a cabo"; "en formar y fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje" y "no aquí no manejamos, aquí nada más son los proyectos, pero los de la escuela primaria, a esos está vinculado".

El supuesto es que los asesores (formadores) y los profesores-alumnos conocen los lineamientos del Plan de Estudio relacionados con la elaboración de un proyecto de intervención pedagógica de acuerdo al grado en que trabaja cotidianamente y para ello los

asesores (formadores) deben orientar a los profesores-alumnos hacia la aplicación de diagnósticos a los alumnos que forman el grupo donde se desempeña, de esta forma es posible ‘detectar’ una situación problemática relacionada con los aprendizajes de los alumnos, o bien ‘identificar’ a los alumnos que tienen bajo rendimiento y detectar sus áreas de oportunidad y sobre estas bases elaborar y desarrollar un proyecto.

Definida la situación a resolver mediante la aplicación de un diagnóstico específico, se planea la forma de trabajar, hacer consultas, análisis comparativos, revisar programas y apartados que corresponden a la estructura del proyecto de intervención pedagógica tomando en cuenta el contexto áulico y las problemáticas que enfrentan los educandos, con la intención de solucionar problemáticas detectadas.

✓ *Sugerencias de recursos que proporcionan información*

El análisis de documentos escritos, tareas enviados por la plataforma a los asesores responsables de las asignaturas (ver tabla 4.7: Concentración de tareas elaboradas por 25 profesores-alumnos de Unidad UPN 19A Monterrey, modalidad Abierta), permitió rescatar información sobre los recursos que los asesores (formadores) sugieren a los profesores-alumnos, para que sean utilizadas en su realización.

Para relacionar las características de las indicaciones del asesor, se utiliza un número entero y uno decimal (24.1), donde el entero significa el nombre de la asignatura y el decimal el segmento de la indicación (ver tabla 4.7).

Los recursos a que se hace referencia se agruparon en categorías iniciales: textos que se relacionan con la formación profesional o con el desempeño docente, *Documentos (Doc)*: “Plan de Estudio de Licenciatura que oferta la institución”, (1.3); “temas contenidos en la

Antología de la asignatura: El niño: desarrollo y proceso de construcción del conocimiento: organización, desorganización, periodos críticos, teoría general del desarrollo psicológico del niño”, (3.2); “lectura ‘Grupo’ Diccionario UNESCO de Ciencias Sociales”, (4.3); “Antología y Guía del estudiante de la asignatura Formación Docente, Escuela y Proyectos Educativos 1857-1940”, (5.2); “Programa de Estudios de 2011 acerca del manejo y comprensión del Sistema Decimal de Numeración” (14.3).

Registro de observación y o sucesos en prácticas docentes (Reg_obs_pd), es la categoría inicial que agrupa, textos relacionados con la observación de: ” fortalezas y áreas de oportunidad al realizar su quehacer docente”, (2.2); “mediante la revisión de elementos teóricos estudiados realice una comparación de los mismos con su desempeño”, (7.3); “existe correspondencia entre los recursos con los que cuenta su institución escolar y los productos que se generan”, (8.4); “de la observación de su Práctica Docente elabore el planteamiento de un problema”, (18.1); *Revisiones y evaluaciones (Rev y ev)*, en esta categoría se reunieron comentarios sobre la práctica docente propia: “revisar que se requiere renovar y qué aspectos preservar”, (2.3); “para innovar y/o transformar lo instituido, qué conceptos de los abordados en esta asignatura (Corrientes pedagógicas contemporáneas) pueden fundamentar lo establecido”, (7.5); “revise e identifique los conceptos y lineamientos metodológicos que fundamentan el desarrollo de estrategias de educación estética“, (24.1); “revise y reflexione sobre la importancia que se le da a la Educación Estética en su labor cotidiana”, (24.4); “fundamente la importancia de la educación estética y artística con base a la lectura del texto ‘La división social del trabajo artístico y el desenvolvimiento de la personalidad’ (24.5).

Las actividades de reflexión y argumentación se consideran esenciales en la práctica docente de los asesores (formadores); los profesores -alumnos reconocen que los motivan a

analizar y a reflexionar sobre el quehacer docente que desempeñan con el grupo de alumnos que atienden abordando *Conocimientos y propósitos (Con_p)*: "buscar transformar las prácticas docentes", (h); "enfocar la atención principalmente en para qué sirven los aprendizajes que se logran", (j); "reflexionar sobre lo bueno y lo malo como resultado de realización de una práctica docente", (n); propiciando el *Analizar procesos (Ana_p)*: "meditar sobre el aprendizaje de los alumnos", (k) "dar a los alumnos la oportunidad de construir su conocimiento", (o); "observar la forma de trabajo con los alumnos", (k); "reconocer que influyen múltiples factores en los aprendizajes", (x); "orientar con fundamentos y argumentos al modificar las acciones docentes" y su *Aplicación en prácticas docentes (Aplic_pd)*: "relacionar con la realidad con la que el docente se enfrenta", (e); "llevar a la práctica y a la implementación nuevas propuestas pedagógicas", (l); "enseñar a trabajar de una manera más constructivista", (u); "orientar para dejar que los alumnos reflexionen, tengan habilidades, destrezas" (v).

La investigadora considera que los recursos que recomiendan los asesores (formadores) son por lo general los mismos textos de las antologías de las asignaturas lo cual significa que se limita la posibilidad de desarrollar la capacidad de enfocar las temáticas desde otras perspectivas.

✓ *Actividades que propician desarrollar capacidades de reflexión y argumentación*

Durante el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje en la modalidad Abierta, se presentan situaciones que precisan de reflexión y argumentación; en la aplicación de entrevista estructurada a profesores-alumnos se les interrogó: ¿Cómo ha reorganizado su

acción docente ante un resultado inesperado?; los datos proporcionados se identificaron con una letra minúscula entre paréntesis al final del comentario, que representa al profesor-alumno autor de las participaciones, mismas que se agruparon en categorías iniciales: *Cambia estrategias (C_estr)*: “innovando estrategias”,(g); “adaptarse a la situación y sacar el mejor provecho”, (n); “analizo la situación y reoriento la ruta”, (ñ); “ he cambiado mi forma de trabajo”, (o); “reflexiono y pongo en práctica algunas estrategias”,(p); “busco estrategias de aprendizaje y propuestas”,(q); “modifico y reoriento el aprendizaje”, (s); “cambiando por actividades que me den resultados” (t).

Cambiar actitudes (C_act) es otra categoría inicial: “reflexionar sobre la práctica docente propia de forma integral”, (c); “preparándome “, (d); “documentándome”, (e); “evaluaciones”, (k); “evaluando y analizando”, (l); “considero las diferentes formas de aprender de los alumnos” (r).

En la categoría *Reestructura planificación (Ree_pla)*: “replanteando las acciones y planificaciones”, (a); “se reestructuran las prioridades”, (b); “retomo mi diario de campo”, (h); “reorganizo”, (i); “tomando en cuenta la Ruta de mejora” (m).

Otro cuestionamiento a los profesores-alumnos relacionado con las reflexiones que hacen en sus prácticas docentes fue ¿En qué consisten los procesos de análisis que realiza en sus acciones docentes relacionados con la situación, los procedimientos seguidos, las teorías implicadas, los modos de entender y representar la realidad?; las informaciones recabadas se agruparon conformando categorías iniciales: *Desempeño del docente (Desem_d)*: “realizando una introspección” (a); “genero nuevo sistema” (f); “indago lo que podría mejorar” (g); “busco forma de lograrlo” (h); “realizar evaluaciones a uno mismo como docente”(i);

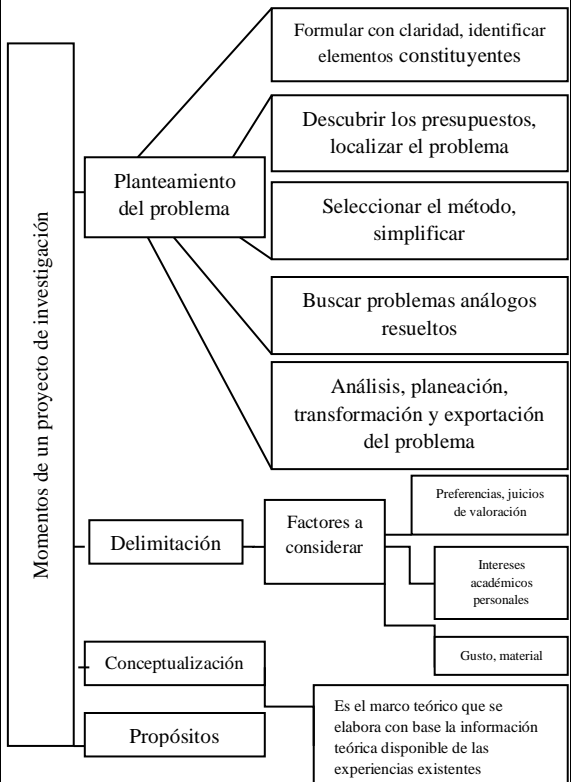
“planificaciones objetivas” (l); “reflexionar sobre la realidad de nuestro medio como punto de partida” (r); “tomar en cuenta las necesidades del grupo” (s); “reviso los procesos de enseñanza” (t). Otra categoría se formó con reflexiones acerca de los alumnos que atienden *Desempeño del alumno (Desem_a)*: “compruebo los aprendizajes previos” (u); “reflexiono sobre sus desempeños” (v); “identifico habilidades de los alumnos” (w); “reviso los estándares a lograr” (x); “me inclino más por el juego” (y); “en los intereses de los alumnos”, (z). Una categoría más fue *Ambiente áulico (Amb_a)*: “materias del tronco común en especial Proyecto de innovación” (a1); “buscar las vinculaciones entre estrategias y aprendizajes” (b1); “propongo nuevas ideas en base al contexto” (c1); “en mi proyecto de innovación” (d1).

Los motivos que propician reflexión sobre acción docente, identificada en los textos escritos 'tareas de profesores-alumnos' se sintetiza en siguiente tabla de categorías iniciales (ver tabla 4.9).

Tabla 4.9

Motivos que propician reflexión sobre acción docente en textos escritos, tareas de profesor-alumno

Categorías iniciales	Asignatura	Indicación	Información
Interés personal por resolver dificultades (Int pers)	El maestro y su práctica docente (2a)	Reflexionar y mencionar saberes a preservar	Utilizar lenguaje adecuado para el grado que se imparte; encomendar actividades a alumnos resistentes; hacer planeaciones que admitan modificaciones.
	Institución Escolar (8b)	Fije su postura con respuesta a las declaraciones: 1). La escuela mexicana está determinada por las disposiciones de la SEP y por la educación vigente de la educación pública en nuestro país.	La escuela mexicana se encuentra normada por reglamentos vigentes establecidos por los teóricos oficiales mismos que realizan el diseño curricular. Lamentablemente y muy a pesar de que el discurso oficial sigue pronunciando que existe una mejora en los espacios escolares, los materiales de apoyo, la capacitación del docente, etc., la realidad es que se trata de pura simulación ...

	<p>Profesionalización docente, escuela y proyectos educativos 1940-1994 (9a)</p>	<p>Factores que incidieron en la orientación de la escuela pública mexicana, la concepción de la formación docente</p>	<p>La escuela debía enfocarse más a la práctica y experimentación porque era una mejor manera para obtener mayor aprendizaje en los alumnos, para mí no solo debe ser en kínder, sino también enfocarse en primarias, secundarias, preparatorias, hasta la Universidad, ya que aunque estén más grandes, también tendríamos un mayor conocimiento, y no nada más estar en la pura teoría, es muy importante ésta, pero también llevarlo a la práctica ...</p>
	<p>Historia Regional, Formación docente y Educación Básica (15a,15 c)</p>	<p>Los retos con respecto a la educación que se le presentan en la comunidad donde labora.</p>	<p>Niños con necesidades educativas especiales; falta de material didáctico; los estilos disciplinarios paternos autoritarios y permisivos; no hay límites en casa, hay sobreprotección y por consiguiente no asumen reglas en la escuela. Considero de suma importancia, que después de haber detectado los retos a los que me enfrente, busque los medios para poder hacer frente y mejorar el proceso de enseñanza- aprendizaje de mis alumnos.</p>
<p>Despertar interés en los alumnos de grupos que atienden (Desp_int)</p>	<p>Investigación de la Práctica Docente Propia (10a)</p> <p>Hacia la Innovación (18a)</p>	<p>Realice una Síntesis escrita- Definición de ensayo</p> <p>Elaborar un mapa conceptual de la lectura” Interrogantes y concepciones” de Alberto Flores Martínez Pág. 9-20 de la Antología Básica</p>	<p>Un ensayo se origina con cualquier pregunta que tengamos al respecto de cualquier actividad que estemos realizando, en este caso nuestra práctica docente propia y a su vez respondiendo a una necesidad precisa y con un objetivo bien cimentado, ... para elegir un tema hay que responder a ¿por qué hacemos el ensayo? y ¿para qué va a servir el ensayo que voy a hacer?</p> <p>Mapa conceptual “Interrogantes y concepciones” Texto de Alberto Flores Martínez.</p>  <pre> graph TD A[Momentos de un proyecto de investigación] --> B[Planteamiento del problema] A --> C[Delimitación] A --> D[Conceptualización] A --> E[Propósitos] B --> B1[Formular con claridad, identificar elementos constituyentes] B --> B2[Descubrir los presupuestos, localizar el problema] B --> B3[Seleccionar el método, simplificar] B --> B4[Buscar problemas análogos resueltos] B --> B5[Análisis, planeación, transformación y exportación del problema] C --> C1[Factores a considerar] C1 --> C1a[Preferencias, juicios de valoración] C1 --> C1b[Intereses académicos personales] D --> D1[Gusto, material] E --> E1[Es el marco teórico que se elabora con base la información teórica disponible de las experiencias existentes] </pre> <p>Conclusiones. Fue muy didáctico desarrollar el mapa conceptual, estas actividades dan una clara visión al docente.</p>

El aprendizaje de la lengua en la escuela(12d)	Hacer un resumen del texto	El lenguaje no solo requiere bases cognitivas sino sobre todo situaciones comunicativas. Las interacciones verbales en este sentido desempeñan un papel esencial en la organización de las funciones psicológicas superiores.		
Análisis Curricular (13a)	En base a la información contenida en la lectura “Aproximación al concepto de currículum” resolver un cuestionario	¿Cómo es la práctica a la que se refiere el currículum? La práctica a la que se refiere el currículum es una realidad previa muy bien asentada a través de comportamientos didácticos, políticos, administrativos, económicos, entre otros, detrás de los que se encubren muchos supuestos, teorías parciales, esquemas de racionalidad, formas, creencias, que realizan condicionamientos a los mismos.		
Construcción del conocimiento matemático en la escuela primaria (14a)	Completar la Tabla de comparación y análisis de aplicación de exámenes a alumnos de Cuarto grado y consideraciones emanadas del Programa de Estudios de 2011 acerca del manejo y comprensión del Sistema Decimal de Numeración	Tabla de comparación y análisis		
		Resultados de la aplicación de los exámenes	Resultados obtenidos en la lectura	Comparación y análisis
		El 85 por ciento del alumnado diagnosticado no enfrentó situaciones relacionadas al problema de la síntesis de la inclusión jerárquica y el orden de las operaciones.	En el caso de la comprensión infantil el valor de la posición, Ross encontró 4 niveles de comprensión mientras que Silvern también se enfocó sobre el mismo problema, el estudio de Cauley también llegó a la...	Todos los textos de matemáticas introducen la regla o el algoritmo de la suma en doble columna que obliga al niño a sumar primero las unidades y luego las decenas.
		Consideraciones del Programa Actual acerca del aprendizaje del Sistema Decimal de Numeración		
		En el programa de Matemáticas de cuarto grado, se explican las siguientes consideraciones: Bloque 1. Problemas aditivos. El alumno debe tener capacidad de resolución de sumas o restas de números ... Bloque III. El alumno debe hacer uso de la descomposición de números naturales y decimales en expresiones aditivas, multiplicativas o mixtas.		
Conocimientos previos de los alumnos y resultados al aplicar estrategias innovadoras (Conpre-estrino)	Proyectos de Innovación (20a1)	Presentación de una sección de Proyecto	Delimitación. - A los alumnos no les gusta el campo de las Matemáticas porque no cuentan con los suficientes conocimientos académicos que favorezcan su comprensión y he solicitado a mis niños que desarrollemos esta actividad de la mejor manera creativa ... y le pierdan el miedo y puedan desarrollarlas de manera autónoma y confiada llegando a una solución clara y precisa... Planteamiento del problema.- Los alumnos cuando encargo tarea de matemáticas ...es muy difícil que las contesten correctamente debido a la falta de conocimientos previos y no practican en sus casas ni tienen apoyo ... considero un punto rojo en estas actividades que debieran ser motivadoras...	

Los problemas matemáticos en la escuela (21a)	Elabore un escrito en relación al papel de los conocimientos previos en la resolución de problemas.	Escrito: Papel de los conocimientos previos en la resolución de problemas. Los niños logran desarrollar ciertos conocimientos y habilidades antes de ingresar al primer nivel de educación básica. Esto lo logran mediante la estimulación temprana que reciben los niños desde pequeños, misma que les proporciona confianza y seguridad en sí mismos, lo cual les facilitará la comprensión de todo tipo de problemas matemáticos. En el diseño de una situación didáctica debe tomarse en cuenta las nociones matemáticas construcción en cuanto a los conocimientos previos.
La formación de valores en la escuela primaria (22a)	Elabore diapositivas para el tratamiento y construcción de valores en el aula	Información contenida en diapositivas: Valores compartidos y valores no compartidos. Se distinguen tres clases de valores: Valores compartidos. - Comprenden todos aquellos valores de acuerdo al contexto social que se considere (sociedad, nación, comunidad) se aceptan de forma generalizada como deseables. Valores no compartidos y contradictorios con los valores compartidos.- Son aquellos valores que gozan e una aceptación generalizada y que además se perciben ampliamente en el contexto social como antagónicos a los anteriores; en realidad serían contravalores.
Educación geográfica (23a1)	Elaborar un esquema de las clases de región según Wittlesey;	<div data-bbox="591 1136 686 1843" style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center; width: fit-content; margin: 0 auto;">Clases de regiones reconoce Wittlesey</div> <p>Las regiones de un solo rango delimitan por un fenómeno denominado y se examinan en relación con otro fenómeno en busca de relaciones acordantes. Esta región es denominada de rasgo simple.</p> <p>Las regiones de rasgos múltiples de diferencian en base a las asociaciones de varios rasgos. las llamadas regiones naturales, se presentan en esta categoría y se definen según los valores del clima, suelo, vegetación una región climática por ejemplo es de rasgos múltiples.</p> <p>REGION DE PLANIFICACION es homogénea en cuanto al criterio de decisión además es funcionalmente organizada en el sentido que presenta un foco que está conectado a toda región por flujos de comunicaciones. Ejemplo la región Nororiental de Venezuela esta región tiene partida de nacimiento oficial y disfruta de una especie de personalidad jurídica al tener sus límites señalados en el decreto de creación.</p> <p>Las regiones uniformales o formales son regiones homogéneas en términos del criterio por el cual han sido definidas. en su núcleo es más intenso el carácter que la deforme y va decreciendo hacia sus límites o periferia.</p> <p>Las regiones nodales o funcionales son regiones que están funcionalmente organizadas por uno o varios focos y el resto de su área, conectado al foco por redes de circulación o flujos de personas, bienes, comunicación etc. la región nodal mejor llamada funcionalmente organizada o simplemente funcional, no es homogénea por sus rasgos físicos, sino por la función de integración interna que le da la estructura organizada.</p>

Fuente: elaboración propia a partir de la información en tareas de profesores-alumnos.

✓ *Tipo de redacción utilizado en tareas*

El tipo de comunicación utilizado en la redacción de las tareas de los profesores-alumnos se consideró también como criterio para analizar, en la consideración de que es un elemento primordial dentro del quehacer docente, identificando características pertinentes a las clases de redacción.

Tomando como datos, fragmentos de tareas enviadas por la plataforma a los asesores, se formaron agrupaciones según formas de comunicación en las tareas mencionadas mismas que se señalan con un número y una letra entre paréntesis; el número representa el nombre de la materia a que corresponde la tarea y la letra significa el segmento de la misma, las categorías iniciales: comunicación *Descriptiva (Desc)* en la que agruparon como datos los fragmentos: “La conducta humana es determinada por la correlación de diferentes niveles de integración; en las células del organismo se lleva a cabo la estimulación es decir el tactismo; así mismo la conducta comprende los resultados de los reflejos de acción de los instintos “ (3c); “las situaciones que el infante tiene tanto de aprender como de jugar, sentirse integrado y aceptado, son cuestiones que le permitirán al maestro entender las problemáticas o características de su grupo de alumnos (4c); “la aparición de la lingüística estructural cambia radicalmente la forma de acercarse al hecho lingüístico. Los estructuralistas se esforzarán por superar las contradicciones en que habían incurrido los gramáticos tradicionales, los comparatistas y los neogramáticos” (12c); “¿Qué se está describiendo cuando se define el currículo? Respuesta.- Se describe la acumulación de las funciones de la propia escuela y la forma particular de enfocarlas en un momento histórico y social determinado, para un nivel o modalidad de educación, en un entablado institucional” (13c); “en la reforma se nos invita que nosotros como docentes siempre estemos a la vanguardia con nuevos ideales, técnicas,

talleres, reuniones de debates y por supuesto con materiales que nos sirvan de apoyo para trabajar con los niños” (17c); “un conflicto entre valores aparece cuando ante una cuestión determinada existen distintas opciones que tratan de fundamentarse mediante referencias axiológicas diferentes” (22b).

En la redacción comunicativa *Narrativa (Narr)* se consideran las siguientes aportaciones: “desde 1925, las escuelas Freinet practican la expresión libre y algunas, sin saberlo, han tomado orientaciones no directivas cuyos resultados han sido instructivos. Desde hace veinte años en nuestras clases y fuera de ellas, entrenamos a los niños en la “autodirección” (7c); “aspectos a cambiar.- Mis actitudes hacia los niños, cuando ellos muestran desinterés al trabajar las actividades, yo debo ser positiva, mantenerme animada y perseverante” (19c); “en el estudio de la Educación Artística en el nivel educativo Primaria se pretende que los escolares: obtengan los fundamentos elementales de las artes visuales, la expresión corporal y danza, la música y el teatro, para continuar desarrollando la competencia artística y cultural, desarrollen el pensamiento artístico para expresar ideas y emociones, interpreten los diferentes códigos del arte al estimular la sensibilidad, edifiquen su identidad y fortalezcan su sentido de pertenencia al grupo valorando el patrimonio cultural, comuniquen sus ideas y pensamientos mediante creaciones personales” (24a1).

En la categoría *Argumentativa (Argu)* se agrupan las siguientes redacciones que contienen algún rasgo de esta modalidad de comunicación: ” para poder asumir con más responsabilidad nuestro papel de estudiantes ya que la comunicación es limitada y las tareas son exigentes y llevadas de la mano de nuestro quehacer docente” (1c); “llevo una bitácora en donde escribo los sucesos de mayor importancia durante mi jornada laboral, no la realizo como diario solo planteo en ella lo más importante como: el mal comportamiento que algún

niño tenga, algún problema grave” (2c); ”a partir que terminó la Independencia de México, la corriente de liberales continuó su lucha por dejar en manos del pueblo la soberanía de la nación, teniendo por objetivo principal crear leyes que permitieran a los ciudadanos tener una educación que mejorara sus condiciones de vida y en general mejorara el entorno social y económico del país”, (5c); ”si hacemos un análisis exhaustivo encontraremos que nuestra escuela tiene características de distintos paradigmas, lo que no permite la consolidación de una identidad propia” (8d); “¿Cuál es la función en la escuela?, R. Apoyar en el conocimiento público la ciencia, la filosofía, la cultura, el arte para provocar el desarrollo del conocimiento privado en cada uno de los alumnos y alumnas; dentro del aula se interactúa, se intercambian ideas, valores e intereses a menudo enfrentados, que minan todos los procesos de aprendizaje pretendidos” (11b) ; “favorecer la comprensión de las matemáticas a alumnos que tienen dificultad con éstas; no es cosa fácil debido a que primero se tienen que tener noción de lo que realmente se desea mejorar” (20b).

✓ *Vinculación entre contenidos de asignaturas*

El proceso de formación docente precisa de vincular o relacionar contenidos pertinentes y actualizados de diferentes asignaturas, con el propósito de complementar informaciones y lograr aprendizajes significativos a través de interaccionar con compañeros y asesores (formadores) que tengan intereses comunes relacionados con lograr la profesionalidad docente.

Las características de las actividades propuestas en el proceso de formación docente respecto a vincular contenidos requieren de creatividad en la propuesta de iniciativas de proyectos, ensayos, escritos, entre otros, que justifiquen y fundamenten su aplicación tanto

dentro del proceso de la propuesta como en la verificación de los resultados de la misma, de forma tal que produzcan cambios, innovaciones, que beneficien a la comunidad educativa con nuevas estrategias didácticas a implementarse en procesos de enseñanza y aprendizaje en grupos de alumnos atendidos por los profesores-alumnos.

La indagación se inició con asesores (formadores) y profesores-alumnos a través de sus respuestas a cuestionamientos de los instrumentos investigativos aplicados, que se relacionaron con las prácticas docentes de los primeros y las interacciones propiciadas con: profesores-alumnos, contenidos académicos y resultados que según los profesores-alumnos consideran haber logrado durante el proceso de aprendizaje.

El Plan de Estudio de la licenciatura contempla las vinculaciones de las asignaturas entre sí, de ahí que enfocamos los cuestionamientos sobre las vinculaciones que propician los asesores para resolver las actividades que realizan los profesores-alumnos.

La indagación se inicia solicitando a los asesores el nombre de la asignatura que imparten, misma que aparece entre paréntesis en la presente redacción y los enlaces que establece con otras asignaturas, lo cual permite conocer la predilección en general de los contenidos a los que se recurre para la elaboración de las actividades; de esta información se generan agrupaciones en base a la sección donde se localizan las asignaturas con las que se vincula la asignatura que imparten.

Se conformaron las siguientes categorías iniciales: *Eje Metodológico (Em)*.- (La formación de valores en la escuela primaria que corresponde a Línea Ámbitos de la práctica docente) comenta el asesor que atiende esta asignatura tiene estrecha relación con El maestro y su práctica docente del Eje Metodológico, Institución escolar de la Línea Ámbitos de la

práctica docente entre algunas otras; (Construcción del conocimiento de la Historia en la escuela que corresponde a la Línea Socioeducativa) se relaciona con varias materias sobre todo del Eje Metodológico como Análisis de la Práctica Docente propia y todas aquellas asignaturas que lo forman; (Escuela comunidad y cultura local que corresponde a Línea Ámbitos de la práctica docente) establece enlaces con Historia Regional de la Línea Socioeducativa , con las materias del Eje metodológico al analizar el aspecto contextual.

Otras informaciones de esta misma categoría son: (Hacia la innovación que corresponde al Eje metodológico) se vincula con asignaturas de este mismo Eje: El maestro y su práctica docente, Análisis de la práctica docente propia, Investigación de la práctica docente propia, Contexto y valoración de la práctica docente, Proyectos de Innovación, Aplicación de la alternativa de educación; también se enlaza con la Institución escolar de la Línea Ámbitos de la práctica docente, Construcción social del conocimiento y teoría educativa; Análisis curricular; Planeación, comunicación y evaluación en el proceso enseñanza aprendizaje y Corrientes pedagógicas contemporáneas, materias éstas últimas de la Línea Psicopedagógica en lo que concierne a enfoques pedagógicos; (El niño: la escuela y la naturaleza que corresponde a la Línea Ámbitos de la práctica docente) se vincula con las asignaturas: El maestro y su práctica docente; Análisis de la práctica docente propia; Investigación de la práctica docente propia que son del Eje Metodológico y con Salud y Educación física y Problemas educativos de primaria en la región que son asignaturas de la Línea Socioeducativa; Problemas de aprendizaje de primaria en la región que es de la Línea Ámbitos de la práctica docente y (El maestro y su práctica docente que corresponde al Eje metodológico) se considera que esta asignatura tiene relación con todos los contenidos de las asignaturas del Plan de Estudio, principalmente con las materias que conforman el Eje

Metodológico: Análisis de la práctica docente propia, Investigación de la práctica docente propia, Contexto y valoración de la práctica docente, Hacia la innovación, Proyectos de innovación, Aplicación y evaluación del proyecto y La innovación con el Seminario de formalización de la innovación.

Línea Psicopedagógica (Lp).- (Planeación, comunicación y evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje que corresponde a Línea Psicopedagógica), tiene enlaces con todas las asignaturas que tratan sobre las teorías de aprendizaje, con las asignaturas que derivan los contenidos hacia la práctica docente y si se usa el enfoque de evaluación formativa de parte del docente que la imparte entonces se relacionaría con todas las asignaturas del Plan de Estudio; (Corrientes pedagógicas contemporáneas que corresponde a Línea Psicopedagógica) se vincula con todas las asignaturas de la misma Línea Psicopedagógica; (El niño: desarrollo y procesos de construcción del conocimiento que corresponde a Línea Psicopedagógica) se vincula con El maestro y su práctica docente del Eje Metodológico, Grupos en la escuela de la Línea Ámbitos de la práctica docente, La profesionalidad del docente y la escuela pública de la Línea Socioeducativa; (Corrientes pedagógicas contemporáneas que corresponde a Línea Psicopedagógica) atendida por otro asesor, menciona: los contenidos de esta asignatura son también la base filosófica educativa de los procesos de aprendizaje tanto del Eje Metodológico como de las Líneas Socioeducativa, Psicopedagógica y Ámbitos de la práctica docente.

Línea Ámbitos de la práctica docente (La). (Salud y Educación física que corresponde a la Línea Socioeducativa) se relaciona con El niño, la escuela y la naturaleza, de la Línea Ámbitos de la práctica docente, el juego, Escuela, comunidad y cultura local de la Línea Ámbitos de la práctica docente El niño y su relación con la naturaleza (las asignaturas subrayadas corresponden a la Licenciatura en Educación Preescolar).

Línea Socioeducativa (Ls) (Escuela comunidad y cultura local que corresponde a la Línea Ámbitos de la práctica docente se vincula según otro asesor con Historia regional, formación docente y educación básica, Construcción del conocimiento de la historia en la escuela, asignaturas de la Línea Socioeducativa, El maestro y su práctica docente, del Eje Metodológico etc. (Educación geográfica que corresponde a la Línea Socioeducativa), la Geografía se vincula principalmente con ciencias auxiliares como Demografía, Sociología, Política, Historia y con las asignaturas del Plan de Estudio que conforman la Línea Socioeducativa y Escuela, comunidad y cultura de la Línea Ámbitos de la práctica docente, entre otras. (Formación docente, escuela y proyectos educativos 1857-1940 que corresponde a la Línea Socioeducativa) se relaciona con la asignatura que se llama Profesionalización docente y Escuela Pública 1940-1994, de la misma línea.

Analizando los documentos escritos tareas enviadas por la plataforma a los asesores se encontró información sobre vinculaciones establecidas en la realización de las mismas (ver tabla 4.10); las informaciones se conjuntaron según características comunes en las siguientes categorías: *Desarrollar contenidos temáticos (Des_con-tem)*: “con conocimientos teóricos y prácticos del eje metodológico”, (2e); “con lecturas como: “grupo”, “la monotonía cotidiana”, “¿transacción o contrato pedagógico?” y “la acción y la interacción en un contexto ampliado” son con el propósito de ampliar las situaciones que se tienen acerca del aula, el grupo y la práctica escolar en función de los alumnos”,(4f); “con conocimientos del Modelo educativo basado en la reflexión de la acción y el Maestro y su práctica docente”, (4g). “con saberes teóricos y prácticos de El Maestro y su práctica docente”, (6d); “con Grupos en la escuela, Paradigmas, Conflictos de autoridad”, (8g); "con conocimientos de psicolingüística evolutiva, Planes y programas de estudio de nivel básico Plan 2011 y la producción y recepción de textos lingüísticos en el marco de los procesos comunicativos" (12e).

Otra categoría comprende actividades que se relacionan con *Observar procesos y describirlos (Obs_pro)*: “aspectos a renovar, saberes teóricos y prácticos: problemas para revisar diariamente la tarea (buscar estrategias); realizar la transversalidad; transcribir los acuerdos que se van adquiriendo con los padres de familia”, (2b); “llevo una bitácora en donde escribo los sucesos de mayor importancia durante mi jornada laboral, no la realizó como diario, solo planteo en ella lo más importante”, (2c);” la tarea de enseñanza-aprendizaje es un proceso complejo que requiere de situaciones reflexivas y propositivas, de las situaciones que están involucradas en dicha dinámica, por lo cual es necesario conocer todos los aspectos relacionados con el quehacer docente”, (4c); “escribir los sucesos de un día de trabajo en el aula”, (4d); ”para comprender el marco histórico, se describen algunas fechas en que los gobernantes fueron estructurando las leyes para estructurar cómo debía ser educada la nación mexicana”, (5d);” se actúa y trabaja según las circunstancias, lo único normado son la entrada y salida en sus horarios, aunque en ocasiones también se da cierta flexibilidad”, (8e); “¿qué se está describiendo cuando se define el currículo? Respuesta.- Se describe la acumulación de las funciones de la propia escuela y la forma particular de enfocarlas en un momento histórico y social determinado, para un nivel o modalidad de educación, en un entablado institucional”, (13c); “después de haber detectado los retos a los que me enfrento, busqué los medios para poder hacer frente y mejorar el proceso de enseñanza- aprendizaje de mis alumnos, con conocimientos de Profesionalización docente y escuela pública 1940-1994, Escuela, comunidad y cultura local” (15c).

Informaciones sobre actividades más estructuradas toman en cuenta los indicadores: Portada, Introducción, Desarrollo del tema, Uso de citas y/o Apoyos bibliográficos y Conclusiones, se reunieron en la categoría de *Reflexionar, analizar, sintetizar, relacionar y*

fundamentar (Ref_ana_sin): “elabore un proyecto de investigación considerando que: un tema de investigación se origina con cualquier pregunta que tengamos al respecto de cualquier actividad que estemos realizando, en este caso nuestra práctica docente propia y a su vez respondiendo a una necesidad precisa y con un objetivo bien cimentado”, (10a) “realice el análisis del artículo y elabore un ensayo: la Reforma Educativa trae consigo cambios en la educación básica obligatoria, donde se comienza a trabajar por competencias, aprendizajes esperados, los cuales darán la evaluación para los docentes; el artículo 5º menciona el uso de la evaluación del desempeño docente para dar mayor pertinencia y capacidades al Sistema Nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros, en el marco de la creación de un servicio profesional docente” (16a).

Tabla 4.10

Propuestas de acciones que implican la incorporación y vinculación de conocimientos

Propuestas de asesores o formadores y profesores-alumnos	Categorías axiales	Categorías iniciales
Vinculaciones entre contenidos de asignaturas.	Sección de estructura de Plan de Estudio: asignaturas vinculadas en desarrollo de contenidos.	Eje Metodológico (Em), Línea Psicopedagógica (Lp), Línea Ámbitos de la práctica docente (La) Línea Socioeducativa (Ls).
	Actividades relacionadas con la incorporación y vinculación de conocimientos.	Desarrollar contenidos temáticos (Des_contem); Observar procesos y describirlos (Obs_pro); Reflexionar, analizar, sintetizar, relacionar y fundamentar (Ref_aná_sín).

Fuente: elaboración propia a partir de las informaciones obtenidas de los profesores-alumnos y de asesores (formadores).

c) ***Problemas o dificultades presentados en la práctica docente
modalidad Abierta y su solución***

✓ *Problemas identificados*

Al planteamiento de la pregunta ¿Qué problemas identifica en la modalidad Abierta, en la cual imparte sus cursos?, los asesores (formadores) mencionan diversas situaciones identificadas como problemas en la modalidad Abierta que se agrupan en categorías iniciales: *Problemas de comunicación con los profesores-alumnos (Procom- prof-al)* “pues yo creo que una de las problemáticas, que se nos presenta más importante en la modalidad Abierta es el problema de la comunicación”, (a); “que en algunas ocasiones no hago contacto con los alumnos, pero en ningún momento” (g); “dificultad para conocer los medios que los profesores-alumnos tienen para comunicarse y poder establecer con ellos una comunicación más permanente”, (i). Otra categoría es el reconocimiento de no utilizar *Los avances de la Tecnología son parcialmente utilizados (TIC_par_uti)*: “los profesores - alumnos tienen poco conocimiento en el uso de la plataforma; la interpretación de los contenidos de la asignatura tanto en la Guía del estudiante como en las Antologías es muy limitada, repiten lo leído y copian textualmente”, (c); “algunos profesores-alumnos carecen de equipos de cómputo, de internet y de conocimientos que generan las prácticas docentes”, (j); “los alumnos tienen problemas para manejar la plataforma en la cual se lleva la materia, algunos tienen problemas de conectividad permanente por trabajar en zonas rurales” (l).

La categoría inicial de *Autodidactismo insuficiente (Autodic_ins)*: “la falta de disposición de los alumnos hacia el autodidactismo; intolerancia de los asesores o paternalismo de los asesores”, (b); “se requiere de tener disciplina, habilidad para el

autoaprendizaje y empleo de las nuevas tecnologías aspectos que los alumnos de nuevo ingreso desconocen y se les hace fácil inscribirse”, (d); “los alumnos no tienen preparación suficiente para el abordaje de los temas pertinentes a la asignatura”, (h); “les falta responsabilidad a los profesores -alumnos del sistema abierto; les faltan conocimientos y ellos no se interesan por preguntar”, (m). La última categoría inicial del criterio de problemas es *Formas de Evaluación parcialmente estandarizadas (Eva_par_est)*; “los alumnos no toman seriedad a la institución por sus maneras de evaluar de los diferentes asesores, algunos asesores solicitan un solo trabajo final del curso, otros un trabajo al término de cada unidad y son pocos los que encargan una tarea por sesión”, (e); tres aportaciones más sobre este mismo tema se consideraron no aplicables a ninguna de las categorías que se conformaron.

✓ *Soluciones a dificultades encontradas*

Las dificultades mencionadas por los asesores (formadores) en la práctica docente de la modalidad Abierta son de comunicación, según respuesta a interrogante de entrevista abierta: ¿Cómo ha resuelto las dificultades de comunicación con sus alumnos del sistema abierto?: algunos asesores mencionan que *No hay dificultades de comunicación (No dif_com)*: “con el uso del correo electrónico, teléfono y/o celular”, (k); “les mando correos recordándoles las cosas, en otros momentos se les mandan mensajes por la plataforma para recordarles el envío de las tareas y de forma particular a los interesados incumplidos”, (m); “se comunican frecuentemente con nosotros para revisiones parciales de sus avances, lo que llamamos asesoría personalizada”, (i); otros asesores expresan *el Problema es la actitud (Prob_act)* de los profesores-alumnos: “de comunicación no hay problema, pues los alumnos pueden utilizar cualquier medio o vía, sin embargo, los problemas surgen por la actitud de los alumnos al no hacerse responsables de su propio aprendizaje y algunos de ellos se preocupan casi hasta el

final del semestre para establecer contacto con el asesor a través de la vía telefónica, celular, correo electrónico o por otros medios como enviar trabajos por paquetería y mensajes por WhatsApp”, (d); “pues a veces se torna un caos, porque algunos muchachos se preocupan casi hasta el final del semestre para entablar un contacto con el asesor, desafortunadamente así es, porque su trabajo, la zona donde está, mil pretextos ...” (f).

Las formas de resolver dificultades, expresan los asesores, es a través de *Asesorías mediante correo electrónico o por teléfono (Ase_ce-tel)*: “a través de la plataforma o a través del correo electrónico entonces hacemos uso de la vía telefónica también hacemos uso del Facebook e inclusive del whatsapp”, (a), “mediante la entrevista personal y dando oportunidad de trabajo por todos los medios porque ellos consultan poco la plataforma y envían sus trabajos por correo electrónico y por el mismo medio, se reenvían los trabajos revisados”, (b). Otra categoría es *Utilizar la plataforma (Uti-plataf)*: “usando la tecnología a través del uso de la plataforma, correo electrónico, donde se envían mensajes, o bien por vía telefónica; también y de forma ocasional la comunicación es de forma presencial”, (c); a través de la plataforma de la institución ocasionalmente la comunicación es presencial y prefieren mandar correos o mensajes en la plataforma” (n).

d) *Evaluaciones y resultados*

✓ *Formas de realizar el proceso de evaluación*

Con la intencionalidad de conocer cómo se lleva a cabo el proceso de evaluación de los aprendizajes logrados por los profesores-alumnos, se planteó a los asesores (formadores) el cuestionamiento ¿Cómo evalúan los aprendizajes? (ver anexo 2); las informaciones recolectadas explican diversas formas de realizar el proceso de evaluación, que se han agrupado, comparando semejanzas y diferencias de sus características, en las categorías: *Rúbricas y portafolios de evidencias (Rub_port)*: “los aprendizajes los evalúo de manera

formativa, a través principalmente de rúbricas, a través de algunos portafolios de evidencias que me muestran mis estudiantes", (a); "tomando como base el Acuerdo 592 en relación a la integración o vinculación que hace el profesor -alumno de los contenidos que se abordan en Preescolar, Primaria y Secundaria y retomando las indicaciones propuestas en la Antología", (c); "eh, aquí en este caso yo les hago una rúbrica, eh, el análisis de sus producciones escritas, evidencias, ... y con el foro interactivo donde en una hora nos contactamos todos y damos nuestros puntos de vista y ahí tiene uno un poco más de evidencia", (f); "los aprendizajes son evaluados mediante el uso apropiado de los fundamentos teóricos en la fundamentación de su proyecto, así como en los avances que están presentando", (i); "mediante ensayos que previamente se explica la forma de elaborarlos y se utiliza una rúbrica con todos los aspectos a considerar, el instrumento se entrega a los profesores alumnos para que lo confronten con su redacción antes de entregar el trabajo" (m).

Otra categoría es *Originalidad, profundidad y aplicación fundamentada teóricamente (Orig_prof_apli)*: "los aprendizajes se evalúan en base a que los productos sean originales y a la profundidad con que tratan los temas", (b); "a través de las actividades desarrolladas por escrito, de la participación en plenarias, con productos parciales por unidad y por un producto final que es un trabajo escrito de la generalidad de los temas vistos en el curso", (j); "con la entrega de las actividades de cada unidad y la actividad final", (k); "a través de sus escritos y observación directa en asesorías en forma pluridimensional: maestro – alumno, alumno-maestro, alumno – alumno" (n).

Otras características de la evaluación a que se hace referencia es la evidencia de transformaciones, la categoría es *Cambios de actitud y participación (Camb_actpart)*: "realizamos una evaluación grupal, por equipos e individual al momento de entregar los

trabajos, me aseguro de que todos los docentes participen y expongan sus puntos de vista, por lo que considero que estoy utilizando un enfoque formativo”, (d); “Hetero-evaluación, co-evaluación, evaluación diagnóstica”, (e); “cambio de actitud, esquemas, mapas, análisis”, (g); “por participación en clase y la redacción de trabajos mediante actividades que permiten valorar sus aprendizajes matizados con sus experiencias y opiniones personales”, (h); “tomando en consideración su participación en clase (individual y grupal), los trabajos por temas (mapa conceptual, síntesis, etc.) y una redacción final de los contenidos de la Unidad” (l).

✓ *Características de tareas elaboradas por profesores-alumnos enviadas por la plataforma al asesor (formador) para su evaluación*

En el análisis de ‘tareas de profesores-alumnos’; se detectaron características que permiten valorar aprendizajes; las agrupaciones según criterios de evaluación a considerar en las tareas mencionadas se señalan con un número entre paréntesis, la información que representa el nombre de la materia a que corresponde la tarea y el decimal a un segmento de la información: las informaciones agrupadas originaron categorías iniciales: *Pertinencia del contenido con la temática indicada (Pert_cont):* “revise las indicaciones de su antología por favor”,(1.5); “el escrito es reflexionar sobre su propia práctica docente”, (1.6); “incluya algunas conclusiones de la comparación entre los conceptos estudiados y su quehacer docente”, (7.6); “recuerde que la tarea era elaborar un escrito de 3 a 4 cuartillas de contenido donde recupere el propósito”,(9.4); “no precisa el tema fundamental a desarrollar” (9.5).

Otras informaciones se relacionan con *Atender instrucciones al realizar trabajos (Inst_trab):* “observar sus fortalezas y áreas de oportunidad”, (1.4); “procura que el trabajo final contenga lo indicado en la actividad”, (5.4); “dar respuesta a indicadores solicitados;

describa en media cuartilla una organización burocrática”,(8.5); “identifique el propósito y sus consecuencias del tema ‘Modificación de los textos de los Artículos 3ero y 5to’, (16.3);”del texto de Ken Goodman analice los posibles puntos de coincidencia de la propuesta desarrollada en este texto con la propuesta que presenta el Plan de Estudio 2011 de Español en el grado que atiende”,(17.1); “en la elaboración de diapositivas se utilizan redacciones breves” (22.3).

Otras informaciones hacen mención a las fechas en que se debieron entregar los trabajos, la categoría inicial *Entrega oportuna en tiempo y forma del trabajo (Ent_opor)*:” procura entregarlo en tiempo y forma”, (5.5); “Trabajo enviado en tiempo extemporáneo” (6.5).

✓ *Comunicación de resultados de evaluación*

La comunicación de los asesores (formadores) y los profesores-alumnos sobre la revisión y los resultados de la evaluación de acuerdo a las tareas y trabajos recibidos se hacen sobre los mismos y se reenvían por la plataforma; de los 25 trabajos analizados tienen retroalimentación solo cinco trabajos, haciendo uso de breves comentarios; la categoría inicial es *Sugerencias para mejorar los trabajos (Sug_mej)*: "revise las indicaciones de su antología por favor", (1r); "la redacción de acuerdo al APA debe estar en tercera persona; calificación 70 de 100", (9r); "ampliar y agregar sus comentarios personales", (3r); "buen trabajo en lo general", (5r); "extemporáneo" (6r).

✓ *Reconocimiento de comprensión y de aprendizajes significativos en respuestas*

Sobre la evaluación de los procesos de aprendizaje se interrogó a los asesores (formadores) sobre el criterio ¿Cómo reconoce que las respuestas de sus estudiantes a las

interrogantes sobre los contenidos de la asignatura, son resultado de su propia comprensión?, las informaciones proporcionadas por los asesores relacionadas con este cuestionamiento expresan que la comprensión se reconoce si en las conclusiones *Vinculan temas estudiados con saberes previos (Vinc_sab)*: “nuestros maestros alumnos nos dicen al momento de reflexionar acerca de una lectura, hacer conclusiones acerca de la misma, extraen ideas principales de la lectura en donde ellos nos demuestran haberse apropiado“, (a); “Cuando ellos me interpretan, me explican o bien me describen, cuando ellos hace eso, eh, tengo la certeza de que están en el camino correcto, que se están moviendo en términos de comprensión”, (f); “por la redacción que emplean, que sean sus propias palabras, sus conclusiones, opiniones personales o comentarios relacionados con los temas abordados y son producciones auténticas”, (h). Otra categoría es *Interpretaciones con palabras propias y pertinentes (Inter_per)*: “con la realización de las actividades y por los comentarios y las conclusiones de cada uno de los estudiantes”, (j); “por su forma de contestar las interrogantes”, (k) “cuando en sus expresiones dejan entrever lo que ellos sabían vinculados con las nuevas experiencias que van evidenciando en sus procesos de aprendizaje” (n).

Otra categoría agrupa las expresiones que mencionan establecer *Relaciones entre contenido, contexto, comunidad con prácticas docentes (Rel_ccc_pd)*: “cuando logran el conocimiento de una estrategia didáctica para enseñar Geografía y el estudiante la puede aplicar con su grupo considerando su contexto, el entorno, la comunidad ”, (c); “bueno, por las propias dificultades que manifiestan y los avances presentados en sus proyectos; en la revisión sobre la construcción de los mismos que tiene que construir por partes”, (i); “Cuando detectan no solamente sus fortalezas sino también sus áreas de oportunidad y que están dispuestos a cambiar e innovar su práctica docente” (m).

Otro criterio a analizar sobre el proceso de evaluación en el caso de un desempeño docente es a través del aprendizaje logrado por los profesores-alumnos, esperando que fueran aprendizajes significativos.

Los aprendizajes significativos se reconocen, según las informaciones de los asesores (formadores) a la pregunta ¿Por qué considera que sus profesores-alumnos logran aprendizajes significativos?; las respuestas se agruparon en categorías iniciales: *Aplicar contenidos abordados en las asignaturas en sus prácticas docentes (Apl_con_pd)*: “el desarrollo de valores en la escuela primaria ... porque así lo consideran ellos, porque les dan valor al momento en que ellos sienten que les sirven en su práctica diaria y les apoyan a llevar una mejor disciplina con sus alumnos” (a); “porque es a través de su esfuerzo como se dan cuenta que tiene sentido la actividad realizada” (b); “porque pueden aplicar las estrategias en su centro educativo” (e); bueno porque son aplicados y utilizados para atender problemas de aprendizaje en sus grupos con sus alumnos y de alguna manera se enlazan con lo que ya saben y aprenden precisamente para atender su problemática real” (i); “Porque pueden aplicar lo que se ve en clase y los contenidos del programa son precisamente los relacionados con la práctica docente diaria” (m). Otra categoría es el *Identificar teorías que fundamentan prácticas docentes integradoras (Ident_teo)*: “cuando se utilizan adecuadamente las teorías psicológicas para la enseñanza de la Geografía en la escuela Primaria” (c); “porque tratamos asuntos medulares de su práctica y hacemos que las nuevas teorías o conceptos que están aprendiendo tengan aplicación práctica en el aula y con ellos mismos en el salón de clases” (d); “cuando ellos, este, interpretan, describen y explican es cuando ellos saben el porqué de las cosas, son evidencias que yo tengo de comprensión” (f); “bueno por sus comentarios al momento de poner en común sus trabajos y comentar sus experiencias hablan de ciertas modificaciones que

hacen, de acuerdo a lo que han leído y aprendido en el curso" (j). Una última categoría es *Amplían e integran información (Amp_inf)*: "porque después de las lecturas, las clases y los comentarios en grupo, realizan un trabajo integrador" (l); "porque amplían la información y no solo eso, sino que ofrecen aportaciones" (g).

e) *Propuestas de cambios o innovaciones por asesores (formadores) en sus prácticas docentes*

Los asesores (formadores) informaron sobre cambios en su propia práctica docente al responder a cuestionamiento de entrevista abierta ¿Qué cambios o transformaciones ha realizado en sus prácticas docentes?; las aportaciones se conjuntaron en categorías iniciales: *Propiciar más la interacción (Prop_inter)*: "hemos hecho un esfuerzo grande por ser maestros constructivistas, he analizado perfectamente y me ha gustado el desarrollo de las competencias en los alumnos" (a); "he adoptado información general actualizada del cuidado de la salud y en especial de la salud del docente" (g); "diseñar actividades para fomentar la participación de los alumnos más que las explicaciones del asesor y propiciar la interacción" (h); "aplico diferentes estrategias didácticas y cambio actividades donde tengan cabida las sesiones plenarias, las discusiones, las actividades lúdicas con cierto límite" (m).

Otras aportaciones conformaron la categoría *Presentaciones empleando la tecnología (Present_tec)*: "en cada actividad trabajo diferente en cuanto a presentación de actividades", (b); "he tratado de estar al día en lo que se refiere al empleo de la tecnología, también en el enfoque por competencias ..., trato de hacer algunas modificaciones que no impliquen afectaciones al programa ya diseñado" (d); "la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación TIC, innovar el planteamiento de los propósitos, así como de los contenidos de cada unidad y haciendo que el profesor -alumno sea el gestor de nuevos

conocimientos” (j); “el uso de las TIC” (k); “se ha incorporado el uso de la plataforma (Moodle)” (l). Otra categoría es *Resignificar las prácticas de enseñar implementando información actualizada (Resig_prác)*: “cambiar el cómo enseñar, cómo resignificar las prácticas docentes renovando e innovando las mismas y para realizarlo es preciso una constante actualización” (c); “la planeación del curso es flexible tomando en cuenta las necesidades del grupo” (e); “la adecuación y orientación de la asignatura a la propuesta educativa vigente orientada a la realidad actual, prácticas sustentadas en los nuevos enfoques pedagógicos sobre la socialización de la información, saberes y la realidad contextual” (i); “las actividades que se realizan sin dejar de ser científicas, sean más prácticas, utilizando recursos didácticos” (n).

Durante el desarrollo de la entrevista mencionada se agregó la siguiente interrogante ¿Han modificado los contenidos de la asignatura?; solo un asesor respondió de la siguiente forma: “en cuanto a modificarlos, ninguna, solo se agregan otros contenidos derivados de la actualización de la asignatura, los que fueron establecidos se quedan, pero se enriquecen con lo nuevo, además siempre se trata de que se apeguen al quehacer del docente en sus escuelas; los profesores-alumnos del sistema abierto, toman lo práctico, se proporciona el programa, y ellos buscan la forma de ir construyendo las actividades a partir de la significación de los términos de los temas y retomando las preguntas ¿Qué queremos lograr? y ¿Para qué nos va a servir? y se hace hincapié en los propósitos de cada unidad” (f).

f) Apreciaciones de participantes en prácticas docentes sobre cambios en su formación profesional

✓ *Apreciaciones de profesores-alumnos*

Los profesores-alumnos dicen aprender a través de realizar: *Acciones Individuales*

(*Ac_Ind*); *Aplicaciones en la práctica docente (Apli_pd)*; *Socializar con compañeros y asesores (Soc_com_ase)* y resuelven dificultades de aprendizaje mediante utilizar: *Recursos propios (Rp)*; *Apoyo externo (Ap_ex)* o *Cambiando actitudes (C_Act)*.

En cuanto a la utilización que los profesores-alumnos realizan de los aprendizajes obtenidos, las informaciones son las respuestas a la pregunta ¿Qué aplicaciones ha dado a los conocimientos que ha adquirido en la licenciatura?, los participantes mencionan que existe relación entre lo que estudian en la licenciatura con lo que necesitan en su desempeño docente; las categorías iniciales formadas con esta información fueron: en lo *Personal (Pers)*: “en el diario vivir en la escuela” (d); “en redacciones” (k); “planeación mejor estructurada” (l); “actividades más apegadas a la realidad” (m); “en el uso de la tecnología” (n); “para autoevaluarme” (o).

Otra categoría fue en *Prácticas Docentes (Prac_doc)*: “práctica docente” (a); “cambio de didácticas” (b); “ruta de mejora” (c); “utilizar todo lo aprendido en mi trabajo” (e); “dejo a los alumnos que se expresen y traten de resolver el problema que tengan” (ñ). Una categoría más fue en *Socializaciones (Soc)*: “positivos” (f); “aplicar en juegos los conocimientos aprendidos” (i); “actividades con padres” (j).

En análisis de tareas de los profesores-alumnos se identificaron referencias sobre el mismo tema (aplicación de los aprendizajes) y las categorías iniciales fueron:

En el análisis de tareas de los profesores-alumnos se identificaron referencias sobre el mismo tema (aplicación de los aprendizajes) y las categorías iniciales fueron: en las *Interacciones diversas (Inter-div)*: “en las juntas con los padres de familia quisiera transcribir los acuerdos que se van adquiriendo, porque solo queda en palabras y verbalmente, me falta

tenerlo en escrito para una aclaración futura” (2d); “la tarea de enseñanza-aprendizaje es un proceso complejo que requiere del situaciones reflexivo y propositivo de las situaciones que están involucradas en dicha dinámica, por lo cual es necesario conocer todos los aspectos relacionados con el quehacer docente y las situaciones que tienen implicaciones con las ideas, desarrollo y pautas de comportamiento de los niños” (4a). Se coleccionan informaciones con características correspondientes a la categoría *Preparación profesional y transformación de prácticas docentes (Prep_trans)*: ” la conducta humana es determinada por la correlación de diferentes niveles de integración; en las células del organismo se lleva a cabo la estimulación es decir el tactismo; así mismo la conducta comprende los resultados de los reflejos de acción de los instintos” (3c); “el crecimiento se organiza por medio de gradientes que es un mecanismo que activa una concentración de sustancias químicas de tal forma que algunos órganos o partes del cuerpo crecen más rápido que otras” (3d); “periodos críticos: se entiende determinada etapa de duración limitada durante la cual una influencia particular de otra área del organismo en desarrollo, evoca una respuesta particular esta respuesta puede ser benéfica para el desarrollo normal o puede ser patológica” (3e); “es de mi agrado la nueva reforma educativa, ya que esta nos impulsa a no quedarnos solo con la información que se nos da, sino que nos alienta a investigar, tanto los docentes como a los alumnos” (8f); “un paradigma es un conjunto de compromisos teóricos que tenemos que utilizar para resolver problemas, lo cual no implica que dichos compromisos sean inalterables sino que, a partir de su uso, se puede ver cuáles son los problemas que sí pueden resolver y cuáles no” (10d); “como bien se plantea en el Texto de Ken Goodman, el niño cuando está en el seno familiar tiene un tipo de lenguaje que le transmiten sus familiares, en general la madres que es con quien normalmente tiene más comunicación él o la menor” (17a); “proyecto ‘Estrategias para mejorar la comprensión matemática en alumnos de 4to Grado de la escuela Primaria Alfredo Buenfil’ (ver anexo 4).

Otras características de la aplicación de los aprendizajes en casos concretos son las que se agrupan en la categoría *Actividades de aplicación en el aula (Apli_aul):*” los medios no directivos que se aplican en una clase: exposición del profesor, organización del aula, toma de conciencia de grupo, puesta en marcha de un método de exploración, búsqueda de contenidos, manifestación de socio-grama de clase y designación del coordinador, hasta finalizar con la evaluación” (7f); “En la reforma se nos invita que nosotros como docentes siempre estemos a la vanguardia con nuevos ideales, técnicas, talleres, reuniones de debates y por supuesto con materiales que nos sirvan de apoyo para trabajar con los niños (17c);” que el educando conozca las cuestiones socialmente controvertidas, elucide los conflictos de valores que presentan y pueda optar autónomamente en relación a ellas” (22c).

✓ *Apreciaciones de asesores (formadores)*

Las actividades de aprendizaje que los asesores (formadores) solicitan a los profesores-alumnos son: *Análisis de lecturas, textos escritos (Ana_lect_esc); Mapas conceptuales, cuestionarios (Map_conc_cuest)* y *Actividades de Guía del estudiante (Ac_g_de_est)*.

En las indicaciones para realizar la actividad o tarea se expresa: *Identificar ideas principales, redactar comentarios, conclusiones (Iden_red_con); Reflexionar sobre su propia práctica docente (Ref_ppd); Analizar un texto, elaborar fichas, hacer un resumen, responder cuestionario (Ana_fich_res_cues)* y *Elaborar un escrito, propuesta, ensayo, proyecto, cuadro sinóptico, esquema (Elab_esc_prop_ens)*.

Las actividades de aprendizaje según menciona el asesor son: *Enlazar temas abordados y desempeños docentes (Enl_tem_desem)*: Explicar con fundamentos teóricos algunos de los comportamientos de los alumnos; *Elaborar entrevistas, registros con*

evidencias de transformación de prácticas (Elab_reg_trans): Realizar entrevistas; *Aplicaciones previstas, análisis de políticas educativas (Apli_an_pol):* Elaborar un reporte de sus adaptaciones y sus resultados.

La presentación de los trabajos que realizan los profesores-alumnos son: *Sintetiza y organiza de forma libre (Sint_libre); Elabora tablas, cuadros sinópticos (Elab_tab_cuad); Construye mapas conceptuales, diagramas (Cons_mapcon_diag)* y se concretan en: *Copiar textualmente párrafos de los textos consultados (Cop_tex); Responder cuestionarios, elaborar listados o fichas (Cues_lis_fich); Interpretar, resumir y comentar (Int_res_com)* o *Presentar escritos, ensayos, proyectos, diapositivas (Esc_ens_pro_dia);* en la redacción de tareas escritas su comunicación es de forma *Descriptiva (Desc), Narrativa (Narr)* y en algunos casos *Argumentativa (Argu).*

El reconocimiento de la comprensión de contenidos por parte de los asesores (formadores) es a través de explicaciones y descripciones de las actividades que realizan los profesores-alumnos con los grupos donde se desempeñan sin mencionar de forma precisa los contenidos teóricos derivados de los contenidos de las asignaturas que fueron aplicados y consisten en: *Vincular en conclusiones temas académicos con saberes previos (Vinc_sab); Interpretar con palabras propias y pertinentes (Inter_per)* y *Relacionar contenido, contexto, comunidad con prácticas docentes (Rel_ccc_pd).*

Las características a considerar en la evaluación, según el asesor y documentos escritos (tareas) se reunieron en las siguientes categorías: *Pertinencia del contenido con la temática indicada (Pert_cont);* Utilizar notas breves para recordar acontecimientos ocurridos durante los procesos educativos realizados; *Atender instrucciones al realizar trabajos (Inst_trab); Entrega oportuna del trabajo en tiempo y forma (Ent_opor).*

Respecto a los instrumentos a utilizar en la evaluación según participación del asesor, la categoría es *Rúbricas y portafolios de evidencias (Rub_port)*: confrontar redacción de ensayo con rúbrica; otra categoría relacionada con evaluación es *Originalidad, profundidad y aplicación fundamentada teóricamente (Orig_prof_apli)*

En relación a Comunicación de resultados y realimentación de los trabajos. La categoría es: *Sugerencias para mejorar los trabajos y su valoración (Sug_mej_val)*: Ampliar y agregar sus comentarios personales; revise la indicación de la antología.

En relación a los problemas que identifican los asesores (formadores) de la modalidad Abierta, las informaciones coinciden de alguna manera en que la comunicación en la modalidad Abierta es insuficiente o regularmente aceptable al no aceptar el uso de los medios tecnológicos digitales; por otra parte se menciona que los profesores-alumnos no tienen el dominio en el autodidactismo mismo que es insuficiente y la diversidad de formas en que los asesores o formadores aplican la evaluación, es decir, está parcialmente estandarizada.

✓ *Comparaciones generales entre las apreciaciones de los participantes*

La elaboración de las actividades propuestas por el asesor (formador) son generales, provocando dudas en los profesores-alumnos para su realización; el asesor supone que estos conocimientos (de cómo se elaboran las actividades), son dominadas por ellos o bien es un conocimiento obvio lo cual frecuentemente no resulta; cuando se trata de elaborar ensayos, planificaciones, proyectos, los diseñan de forma incompleta, con carencia casi total de referencias bibliográficas y en el caso de aplicar estrategias para sintetizar información también tienen dificultades, a cualquier conjunto de gráficos le llaman mapa conceptual, la situación descrita representa una dificultad a vencer.

En los propósitos de los aprendizajes utilizan verbos: observar, conocer, discutir, identificar, analizar, investigar, reflexionar, elaborar, entre otros; los que en su significado implican actividades complejas, de ahí la importancia del conocimiento por parte del asesor (formador) de los conocimientos previos del profesor-alumno; la vinculación entre estos últimos y los nuevos conocimientos es lo que permite la integración, proceso este último que se conoce generalmente como aprendizaje significativo.

Las actividades de aprendizaje según la Guía del estudiante se agruparon en las siguientes cuatro categorías: *Leer y analizar textos (leer__ana)* ejemplo: hacer un análisis crítico constructivo con enfoques pedagógicos revisados sobre planeación, comunicación y evaluación del proceso e-a, según el nivel donde se desempeña. *Reconocer, comprender y argumentar saberes (Rec_com_arg)* como: establecer diferencias y semejanzas entre diversos fundamentos y actitudes pedagógicas. *Identificar dificultades en práctica cotidiana y reflexionar sobre ellas (Iden_dif_ref)* ejemplo: conceptualizar el problema a través de articular contenidos de otras asignaturas y *Elaborar documentos (Elab_doc)* como: Elaborar escritos académicos de forma narrativa, argumentativa, entre otros.

Las informaciones sobre las actividades de aprendizaje, tienen connotaciones de distinto nivel de dificultad: en el documento escrito Guía del estudiante implican acciones integradoras como resultado de combinar otras acciones: establecer, cuestionar, reflexionar, reconocer, identificar, contrastar, elegir, elaborar, construir, generar, investigar, conceptualizar, entre otras, requieren mayor análisis, reflexión y argumentación que las propuestas por los asesores: explicar, abordar, aplicar, reconocer, conocer, criticar, registrar, utilizar, investigar; éstas se corroboran con lo mencionado por los profesores-alumnos:

responder cuestionarios, elaborar síntesis, resúmenes, diseñar, presentar esquemas, aplicar, utilizar dinámicas, trabajar en recolectar información, proponer estrategias, entre otras.

Las interacciones se establecen con el intercambio de comunicación entre los participantes, las propuestas de actividades parten de un supuesto dominio de saberes y conocimientos que no se verifican y bajo ese supuesto se desarrollan las explicaciones de las acciones a realizar, mediante textos escritos, que los asesores hacen llegar a los profesores-alumnos; estos últimos a su vez realizan las actividades propuestas considerando algunas características mencionadas para su elaboración.

Los aprendizajes significativos logrados se constatan cuando los profesores-alumnos mencionan ejemplos aplicaciones de teorías, propuestas con innovaciones respecto a lo establecido derivadas de los contextos de aplicación; dan muestra de nuevas significaciones de lo aprendido y de desarrollo profesional las siguientes categorías: *Aplicar contenidos de asignaturas en prácticas docentes (Apl_con_pd)*; *Identificar teorías que fundamentan prácticas docentes (Ident_teo)*; *Amplían e integran información (Amp_inf)*.

Otro aspecto encontrado se refiere a la diferencia de los criterios de evaluación de la Guía del Estudiante con los de los asesores, orientados éstos últimos más a formas de presentación, que a contenidos del escrito como productos de aprendizaje, y en cuanto a retroalimentación de las actividades lo mencionado corresponde solo a 5 tareas de las 25 que conforman la muestra, es decir que el 75% de las actividades, en este caso, no tienen revisión, ni realimentación.

Relacionando los elementos investigados en este estudio que conforman la práctica docente y sus correspondientes implicaciones, se elaboró la Figura 4.1, como una visión panorámica del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

AMBIENTE

- ✓ Interés por informarse, lograr expectativas.
- ✓ Lo más útil fue el eje metodológico, línea psicopedagógica, ámbito de la práctica docente, socioeducativa.
- ✓ Actividades de aprendizaje con técnicas de estudio, prácticas tradicionales, competencias, actividades dinámicas.
- ✓ Apropiación de conocimientos con acciones individualizadas, aplicación en la PD, socialización.
- ✓ Solución de dificultades mediante recursos propios, cambios de actitudes y apoyo externos

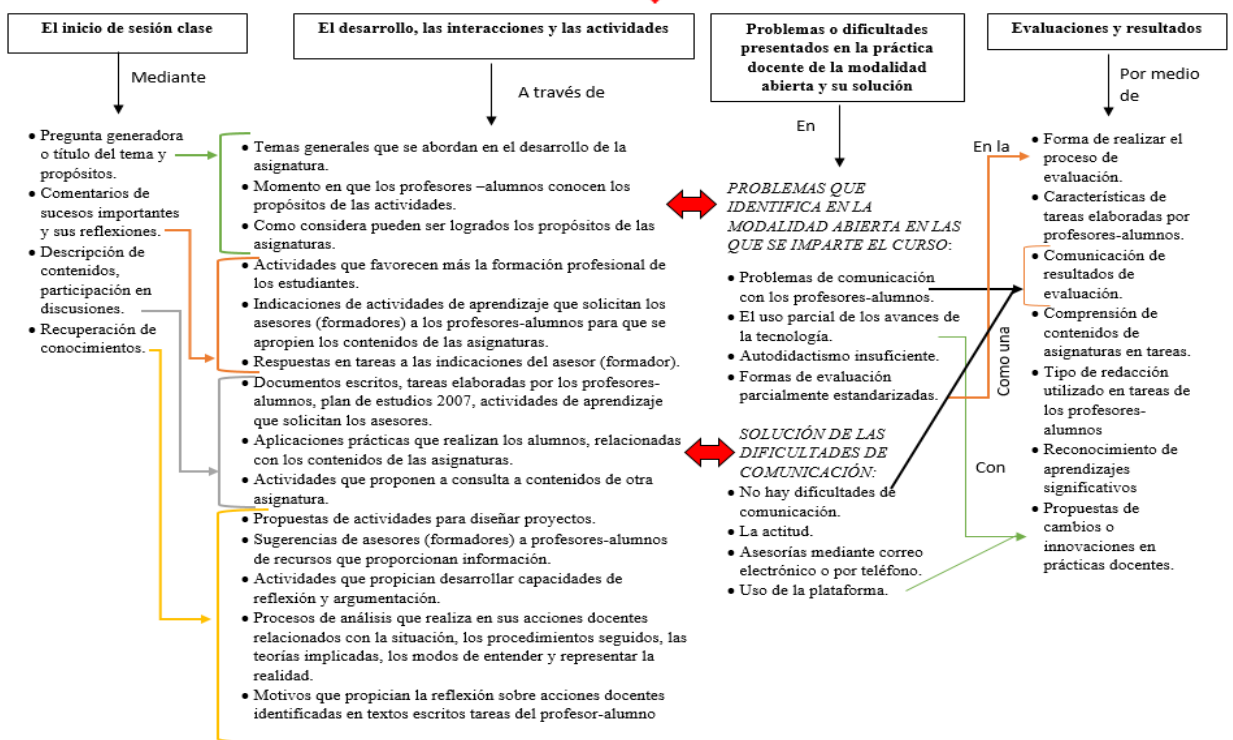
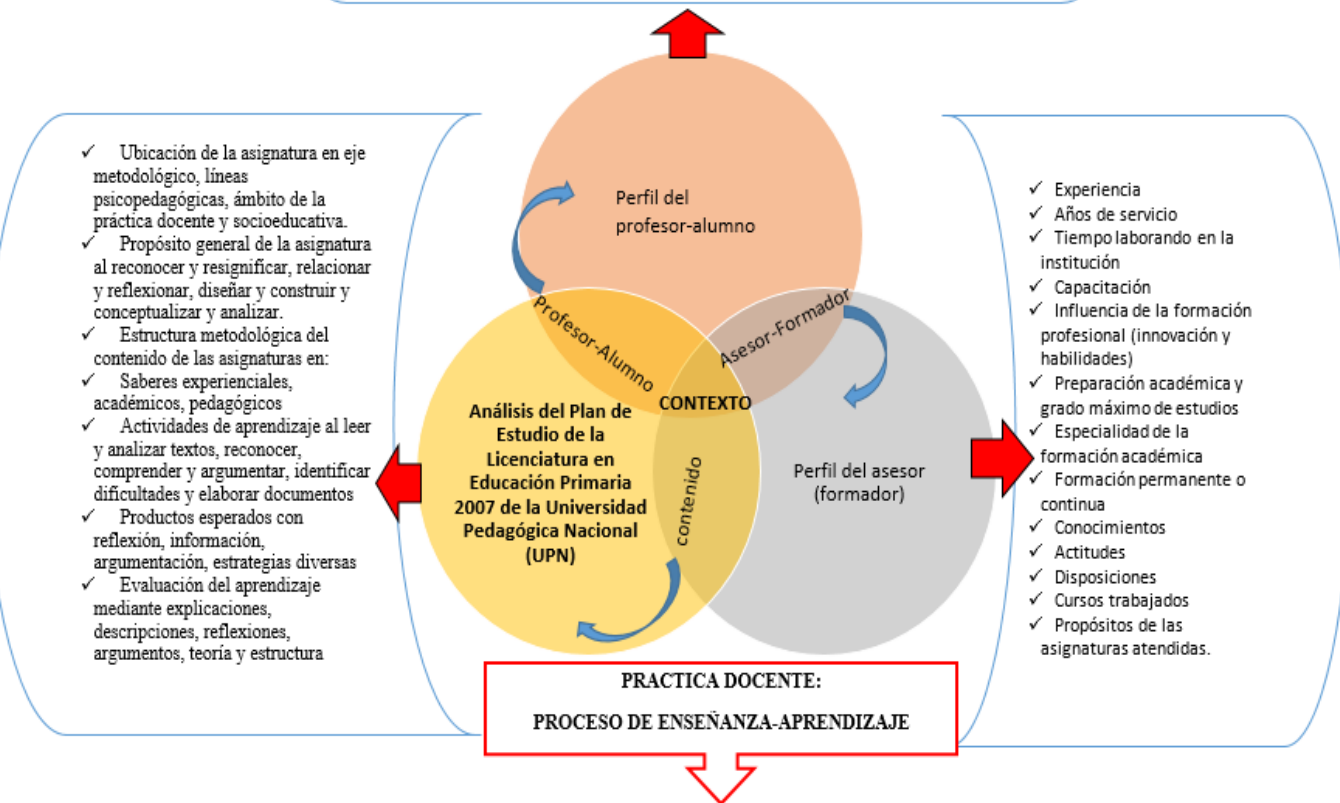


Figura 4.1 Visión panorámica de los instrumentos rectores de la práctica profesional en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Capítulo 5: Conclusiones

La formación de profesionales de la educación es atendida, por diferentes instituciones educativas, entre escuelas Normales y Universidades Públicas y privadas. La Universidad Pedagógica Nacional (UPN), institución actualizadora y formadora de docentes, inició sus actividades en agosto de 1978, a través de sus Unidades, establecidas en la mayoría de las entidades federativas de la República Mexicana.

Entre las modalidades ofertadas para llevar a cabo el proceso formativo se incluye la modalidad Abierta, con orientaciones metodológicas relacionadas con el autodidactismo, y la función de los asesores o formadores es facilitar el proceso de aprendizaje.

En la consideración de que el asesor (formador) representa un elemento esencial en la práctica educativa en la modalidad Abierta, se realizó el presente estudio investigativo, cuyo Objetivo General fue describir las prácticas de formación que utilizan los asesores, bajo la pregunta: ¿Cómo son las prácticas de los formadores o asesores de la UPN 19A Monterrey en la modalidad Abierta de la Licenciatura en Educación Primaria Plan 2007? Describiendo sus características y modos de realizarlas, incluyendo el contexto flexible en cuanto a horarios y ubicaciones.

Además se ratifica la interacción entre los elementos protagónicos: profesor-alumno, contenido y asesor formador en las prácticas docentes de la institución Unidad UPN 19A Monterrey, para lograr una mejor preparación y cumplir sus expectativas: innovar su práctica docente y desarrollar competencias, capacidades y habilidades para mejorar la calidad de su desempeño.

De las asignaturas del Plan de Estudio que los profesores-alumnos consideran más útiles son las Eje metodológico; le siguen las de la Línea Psicopedagógica; luego las Línea socioeducativa y por último las de la Línea Ámbitos de la práctica docente.

Los profesores-alumnos dicen aprender a través de realizar acciones individuales: como estudiar, comprender la lectura, buscar y resumir información en Internet entre otros medios y llevando a la práctica docente, lo considerado pertinente de los contenidos abordados en las asignaturas de la licenciatura con alumnos del grupo que atienden; también aprenden socializando con compañeros, trabajando en equipo y solicitando apoyo del asesor.

Las aplicaciones que hacen de los aprendizajes logrados es en su práctica docente al interactuar con los alumnos, padres de familia, personal directivo; también los aplican en conceptualizaciones diversas, detectar retos y encontrar los medios para enfrentar y solucionar situaciones problemáticas, tratando de mejorar con sus aprendizajes el proceso de enseñanza y de aprendizaje de sus alumnos, reconociendo que también aplican conocimientos experienciales en actitudes y estrategias didácticas.

Los asesores (formadores) proponen y solicitan a los profesores-alumnos actividades de aprendizaje, que propicien la apropiación de los contenidos de las asignaturas, donde sugieren implementar, conocimientos, metodologías, estrategias, entre otros, con fundamento teórico; estos contenidos son los abordados durante el desarrollo de las asignaturas y su implementación es con el propósito de transformar sus prácticas docentes.

Las actividades de aprendizaje que consideran los asesores (formadores) favorecen más la formación profesional de los profesores-alumnos; entre sus características se encuentra la intencionalidad de que los aprendizajes logrados se implementen en los desempeños docentes de los profesores-alumnos para lograr la transformación e innovación de sus prácticas docentes de acuerdo a los lineamientos de las reformas educativas actuales, esto implica seguir la propuesta metodológica pedagógica institucionalizada a través de los Planes y Programas de la Licenciatura en Educación Primaria Plan 2007; mismos que en la operatividad se reducen los niveles de aprovechamiento esperado, dado que se disminuyen las exigencias de las actividades programadas por razones de contexto, formación profesional de asesor, perfil de ingreso de los estudiantes, entre otros.

Las actividades de reflexión y argumentación que se presentan en la modalidad Abierta, mencionan los profesores-alumnos, los motivan a analizar sus desempeños con el grupo de alumnos que atienden y de acuerdo a sus informaciones: indagan las causas que obstaculizan los aprendizajes de sus alumnos; reflexionan sobre las estrategias que implementan en su quehacer docente y procuran actualizar sus conocimientos y orientar sus propósitos, lo que propicia algunos cambios en sus prácticas docentes.

Las formas utilizadas por los asesores (formadores) de reconocer que los profesores-alumnos comprenden y aprenden es porque vinculan en sus conclusiones los temas abordados con sus saberes previos, interpretan con palabras propias y pertinentes y establecen relaciones entre contenidos, contexto y comunidad, con prácticas docentes y de esta forma los aprendizajes logrados les resultan significativos.

Las comunicaciones entre profesores-alumnos y asesores (formadores) se presentan regularmente al inicio del semestre; estos últimos dan a conocer a los profesores-alumnos

las actividades de aprendizaje a realizar y la fecha para enviar los productos de las mismas; generalmente algunos asesores esperan hasta el final del semestre para evaluar, dado que los profesores-alumnos es hasta esa fecha cuando envían los trabajos, no obstante que en la calendarización entregada hay fechas intermedias, ejemplo al final de cada unidad, de ahí que, ocasionalmente los profesores-alumnos reciben sugerencias para mejorar los trabajos realizados.

Los criterios de evaluación, sugeridos en la Guía del estudiante que deben cumplir los trabajos enviados por los profesores-alumnos para su revisión y evaluación, hacen referencia a explicaciones, descripciones precisas; reflexiones y argumentos fundamentados; conceptos teóricos pertinentes, congruentes y estructura formal de trabajos, mientras que los criterios de evaluación que mencionan los asesores (formadores) para los mismos trabajos difieren, ya que mencionan la pertinencia del contenido con la temática indicada; atender instrucciones al realizar los trabajos, entrega oportuna en tiempo y forma y solicitan originalidad, profundidad y aplicación.

Las problemáticas que enfrentan los asesores (formadores) según mencionaron son: por una parte dicen que no hay dificultades de comunicación, dado que se entrevistan de forma presencial o se comunican por correo electrónico; el problema es la actitud ya que los profesores-alumnos no se hacen responsables de su propio aprendizaje y es hasta el final del semestre que se preocupan por establecer contacto con el asesor; otras informaciones refieren que la comunicación es deficiente y la tecnología digital es parcialmente utilizada; en la modalidad Abierta es esencial el autodidactismo, mismo que en los profesores-alumnos, es insuficiente, la interpretación de contenidos de asignatura es limitada, copian

textualmente y la exigencia de los asesores (formadores) en el cumplimiento de actividades es diversa: un solo trabajo al final el curso, un trabajo al término de cada unidad y pocos asesores solicitan un trabajo o tarea por sesión.

Se logró distinguir actividades propuestas en las prácticas docentes de los formadores, que vinculan conocimientos específicos de diversas asignaturas del Plan de Estudio, cuando consultan contenidos iguales en diversas asignaturas, en las actividades para enfocar acciones según contexto y punto de vista; en investigaciones, proyectos, ensayos relacionados con temas educativos y elaborar propuestas de actividades para diagnosticar situaciones problemáticas; fundamentar teóricamente las etapas de un proyecto y verificar su viabilidad.

Los propósitos de las actividades propuestas que vinculan contenidos son importantes dado que la práctica docente implica la transdisciplinariedad para comprenderla y que es a partir de tomar en cuenta las relaciones que se establecen entre: contenidos académicos, perfil del profesor-alumno, perfil del asesor (formador) y la realidad contextual donde se desarrolla es lo que permite de alguna forma encontrar la oportunidad de transformarla o innovarla con responsabilidad, previa fundamentación teórica y verificación de resultados y con la perspectiva de que los participantes logren una formación personal y profesional equilibrada.

Respecto al tema Propuestas de los asesores sobre actividades que requieren consulta, las propuestas encontradas precisan de realizar actividades donde la consulta, la observación, el registro, la vinculación de contenidos de diferentes asignaturas, el análisis, la reflexión, la argumentación fundamentada, la coherencia lógica en la exposición, entre

otras, resultan indispensables, así como buscar con libertad para que los participantes logren información no solo en documentos escritos.

Los recursos informativos proporcionados por los asesores (formadores) a los profesores-alumnos es el tema que reúne materiales útiles para actualizar la formación profesional de los docentes, la consulta de los materiales mencionados complementa las acciones docentes esenciales: revisar la práctica docente propia y precisar que se requiere renovar; diseñar un plan de acciones para innovar y/o transformar lo instituido.

El proceso de práctica docente de los asesores o formadores de la Unidad UPN 19A Monterrey en la Licenciatura en Educación Primaria Plan 2007 modalidad Abierta se ha desarrollado en la forma descrita, según aportaciones de los participantes de la presente investigación y sus propuestas de modificación mencionadas en informaciones relacionadas con sus apreciaciones sobre sus propias prácticas y acciones implementadas, mismas que se consideran viables y de aplicación a corto plazo dado que, su consecuencia en el nivel de aprendizaje de los profesores-alumnos, se refleja al momento de elaborar un proyecto de intervención pedagógica con el que concluyen su estudio de licenciatura; una cantidad significativa de profesores-alumnos no logran elaborar el proyecto mencionado no obstante los esfuerzos realizados por parte de la dirección, coordinación de licenciatura, personal del departamento de titulación y asesores principalmente de las asignaturas del Eje Metodológico, creando un rezago de titulación. La inscripción registrada en la modalidad Abierta en el periodo 2013-2017 fue 687 profesores-alumnos, de los cuales han egresado 147, que representan el 21% de eficiencia terminal; los datos son aproximados y proporcionados por el Departamento de Titulación de la institución, dadas las condiciones de flexibilidad de la modalidad mencionada.

Retomando el objetivo general se considera haber logrado un conocimiento regularmente significativo de lo existente que pudiera interesar a los participantes del proceso educativo y transformar actitudes para lograr realmente la profesionalidad docente.

Sintetizando lo considerado más relevante en el presente documento, se enumera lo siguiente:

1. La modalidad Abierta se caracteriza por su flexibilidad en horarios y ubicaciones, los profesores-alumnos son docentes en servicio activo, que interactúan preferentemente con el asesor de forma textual sobre los contenidos de asignaturas por diversos medios entre ellos la plataforma Moodle, usada regularmente como correo electrónico y repositorio para subir archivos con actividades de aprendizaje; las actividades interactivas (foros, chats), son poco utilizadas.

2. Los profesores-alumnos aprenden, según sus aportaciones con estrategias que privilegian regularmente el trabajo individual y llevando a su práctica docente lo que consideran aplicable; la socialización de aprendizajes y experiencias docentes se realiza de forma eventual; los aprendizajes logrados se aplican al interactuar con alumnos, padres de familia, personal directivo y para fundamentar conceptualizaciones diversas, encontrar medios para resolver situaciones problemáticas y mejorar las estrategias de enseñanza y aprendizaje con propuestas de actividades donde participen más los alumnos.

3. Los asesores (formadores) proponen a los profesores-alumnos diversas actividades de aprendizaje: análisis de lecturas, elaborar textos escritos, diseñar propuestas, ensayos, proyectos, mapas conceptuales, respuestas a cuestionarios, entre otras, que difieren de las Guías del Estudiante aportando éstas últimas mejores condiciones para la formación profesional (pocos asesores ofrecen rúbricas); el asesor revisa y comunica los

resultados de su evaluación; la reflexión propuesta sobre prácticas docentes, resultan ser descripciones y/o narraciones regularmente argumentadas que justifican la toma de sus decisiones y acciones como solución a problemáticas educativas que enfrentan.

4. La interacción entre profesores-alumnos y asesores (formadores) que se establece al inicio del semestre, se modifica durante el período de la realización de actividades y frecuentemente es hasta finales de semestre, cuando los profesores-alumnos envían las actividades de aprendizaje para su revisión, éstas se le acumulan al asesor formador, por lo que ocasionalmente los profesores-alumnos reciben sugerencias para mejorar los trabajos realizados.

5. La actitud de los profesores-alumnos al no hacerse responsables de su propio aprendizaje, ni respetar las fechas para enviar las actividades realizadas, aunado a su insuficiente autodidactismo afecta a su aprovechamiento, en la significación de Zemelman (1987) "es la transformación de la experiencia del conocimiento en conciencia, es un acto de razonamiento y no de memoria"

Se proponen a partir de este estudio diversas líneas de investigación como:

- Las interrelaciones entre la práctica docente y la investigación educativa que los egresados de la licenciatura han logrado realizar
- Conocimientos profesionales innovadores relacionados con prácticas docentes como producto de la comunicación entre profesionales de la educación.
- Reconocer conocimientos pertinentes a la profesión docente en diversas especializaciones.
- La participación de los docentes en las comunidades de aprendizaje.

Referencias

- Achilli, E. (2000). *Investigación y formación docente*. Colección Universitas. Serie Formación Docente, Rosario. Laborde Editor.
- 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-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México. Paidós.
- Ángeles, O. (2003). El proceso educativo desde los enfoques educativos centrados en el aprendizaje. En *enfoques y modelos educativos centrados en el aprendizaje*. Recuperado de:
<http://www.lie.upn.mx/docs/docinteres/EnfoquesyModelosEducativos2.pdf>. Fecha 24/04/2016.
- Arraiz, M. G. A. (2014). Teoría fundamentada en los datos: un ejemplo de investigación cualitativa aplicada a una experiencia educativa virtualizada en el área de matemática. *En Revista Virtual Universidad Católica del Norte*. 41. Recuperado de:
<http://revistavirtual.ucn.edu.co>
- Ballester, A. (2002). El aprendizaje significativo en la práctica. Seminario de aprendizaje significativo. *Cómo hacer el aprendizaje significativo en el aula*. España. Recuperado de:
http://www.aprendizajesignificativo.es/mats/El_aprendizaje_significativo_en_la_practica.pdf. Fecha 25/04/2016.

- Barnechea, M., González, E., y Morgan, M. (1994). La sistematización como producción de conocimientos, en *Taller permanente de sistematización. CEAAL. Perú*. Lima
Recuperado de: <http://preval.org/documentos/00508.pdf>. Fecha 21/12/2014.
- Bourdieu, P. (1991). El sentido práctico. Madrid: Taurus, 1980.
- Bromme, R. (1988). Conocimientos profesionales de los profesores. *Enseñanza de las Ciencias*, 1, (6) pp. 19-29. Recuperado de:
<http://www.raco.cat/index.php/ensenanza/article/viewFile/21488/93522>. Fecha 18/11/2014
- Cabral Vargas, B. (2011). *La Educación a distancia vista desde la perspectiva bibliotecológica*. México. UNAM.
- Camaño, J. (2014). Escuela Tradicional en *Filosofía de la educación & pedagogía general*. Facultad de lenguas –Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de:
<https://es.scribd.com/document/354891120/Filosofia-de-la-educacion-y-pedagogia-Comun-pdf>
- Cañedo, T., Figueroa, A. (2013). La práctica docente en educación superior: una mirada hacia su complejidad. *Sinéctica*, 41. Recuperado de:
http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=41_la_practica_docente_en_educacion_superior_una_mirada_hacia_su_complejidad
- Carranza, G., García, B. y Loredó, J. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*.10. Número especial. Recuperado de:
<http://redie.uabc.mx//NumEsp1/contenido.garcialoredocarranza.html>. Fecha 12/12/2014.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama.

Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/337755900/tras-las-lineas-completo-36163253-DANIEL-CASSANY-TRAS-LAS-LINEAS-pdf>

Castells, M. (2006). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura*. México, D. F.: Siglo XXI editores.

Chanta, R. (2014). "Reflexiones sobre el ser humano en la filosofía de José Ferrater Mora" en *Teoría y Praxis* No. 24, enero- mayo. Ed. Universidad Don Bosco.

Recuperado de:

<http://rd.udb.edu.sv:8080/jspui/bitstream/11715/818/1/reflexiones%20sobre%20el%20ser%20humano.pdf>. Fecha 05/01/2017

Chehaybar y K. E (2006). La percepción que tienen los profesores de educación media superior y superior sobre su formación y su práctica docente. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, vol. XXXVI, núm.3-4, 3er-4to trimestre. Centro de Estudios Educativos, A.C. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/pdf/270/27036410pdf>. Fecha 13/03/2015

Chehaybar, E. y Ríos, M. (1996). *La formación docente, perspectivas teóricas y metodológicas*. México: CISE-UNAM.

Coll, C. y Solé, I (2002). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp357-386). Madrid: Alianza.

De Lella C. (1999). I Seminario Taller sobre perfil del Docente y Estrategias de Formación. *Modelos y tendencias de la Formación Docente*. Lima, Perú. Recuperado de:

<http://www.oei.es/historico/cayetano.htm.pdf>. Fecha 13/03/2016

- De Vincenzi, A. (2007). *Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes; un estudio con profesores universitarios*. Argentina: Universidad de La Sabana. Facultad de Educación.
- Delors, J. (2002). La Educación Encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Fotocopia. Citado por: Castellanos Simmons, Doris, Castellanos Simmons, Beatriz, Llivina Lavigne Miguel Jorge y otros. *Aprender y enseñar en la escuela. Una concepción desarrolladora*. Habana: Ed. Pueblo y Educación. Pág.11.
- Delval, J. (s/f). *¿Cómo se construye el conocimiento?* Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de:
http://antoniopantoja.wanadooasdl.net/recursos/varios/cons_cono.pdf. Fecha 06/01/2015.
- Díaz-Barriga, A. (1993). *"Didáctica y currículo"*. México. Paidós educador.
- Díaz-Barriga, F. (2004). Modelos prospectivos de innovación en el marco de la integración curricular, conferencia presentada en la *VI Reunión Nacional de Currículo hacia la Integración Curricular de Educación Superior*. UCLA. Venezuela: Barquisimeto.
- DOF (29/08/1978). DECRETO que crea la Universidad Pedagógica Nacional. Capítulo 1, Disposiciones Generales. Artículo 1 y 2. Recuperado de:
http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4725561&fecha=29/08/1978
- DOF (2012). Capítulo 1. Derechos humanos y sus Garantías. *En Constitución política de los estados Unidos Mexicanos*. Recuperado de:
<http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/articulos/1.pdf>

- Domingo, A. (2012). ¿Qué es la práctica reflexiva? Artículo divulgativo publicado en Internet. Recuperado de: <http://www.edu21.cat/ca/continguts/284> - See more at: <http://www.practicareflexiva.pro/2012/09/que-es-la-practica-reflexiva/#sthash.2uJTCQ0o.dpuf>.
- Domingo, A. (2013). *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Saarbrücken (Alemania): Publicia.
- Domingo R. A. y Gómez, S. M. V. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea, S. A. Ediciones.
- Edwards, V. (1991) *El concepto de calidad de la educación*. Publicada por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (ORELAC). Santiago, Chile. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000884/088452SB.pdf>. Fecha 22/04/2016.
- Feldman, D. y Laies, G. (2010). *Competencias docentes: un marco conceptual para su definición*. Recuperado de: <http://www.fundacioncepp.org.ar/wpcontent/uploads/2011/04/COMPETENCIAS-DOCENTES-UN-MARCO-PARA-SU-DEFINICIÓN-preliminar.pdf>. Fecha: 14/12 2014.
- Fernández, A., Maiques, J. & Abalós, A. (2012). Las buenas prácticas docentes de los docentes universitarios: estudio de casos. *Revista de Docencia Universitaria. REDU.10* Monográfico. Buenas prácticas docentes de los profesores universitarios. (1). Recuperado de: en <http://redaberta.usc.es/redu>. Fecha: 07/08/2014.
- Fernández, L. (2006). Fichas para investigadores: ¿Cómo analizar datos cualitativos?, en *Butlletí La Recerca*. Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació.

- Secció de Recerca. Recuperado de: <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha7-cast.pdf>. Fecha: 11/05/2016.
- Fernández, R. (1994). La investigación-acción: entre la teoría y la práctica educativa, en Docencia e Investigación, *Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo. Año XIX*, julio-diciembre (pp. 65-77).
- Ferry, G. (1993). Acerca del concepto de formación. En Instituto Superior de Formación Docente. (147). Recuperado de: https://isfd147-bue.infed.edu.ar/aula/archivos/repositorio/0/241/ferrygilles_acerca_del_concepto_de_formacion_2.pdf
- Fierro, C., Fortoul, B y Rosas, L (1999). Transformando la Práctica Docente. Una Propuesta Basada en la Investigación Acción. México: Paidós. Capítulos 1 y 2
- Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Fundación Paideia Galiza y Ediciones Morata, S.L.
- Fontcuberta, M. (2003) Medios de comunicación y gestión del conocimiento *Revista Iberoamericana de Educación OEI. 1* (32). Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie32a05.htm>. Fecha: 08/08/2012.
- Galavis, R. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. *Revista Acción pedagógica, 16*. Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17284/2>. Fecha 15/11/2014.
- García, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Especial. Recuperado de: <http://redie.ubac.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>. Fecha 10/04/2015.

- Gimeno, J. (1988). *El Currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gil, D. (1993). Contribución de la historia y la filosofía de las ciencias al desarrollo de un modelo de enseñanza-aprendizaje como investigación. *Enseñanza de las Ciencias*, 11(2).
- Gómez, R. y Rodríguez, O. I. (2013). La actualización y capacitación de profesores del taller de informática de secundarias técnicas y su incidencia en el aprendizaje de los alumnos. *XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Recuperado de www.comie.org.mx/sigecic/v1/xtrnet/doc/cgs/0004.doc
- González, L. (1999). La formación de docentes en educación abierta y a distancia. En *La Tarea*
- González, M. y Ramírez, I. (2010). *Enseñar a aprender un reto para la formación de profesionales universitarios en el nuevo siglo*. Recuperado de: <http://odiseo.com.mx/bitacora-educativa/ensenar-aprender-reto-para-formacion-profesionales-universitarios-nuevo-siglo>. Fecha 18 /03/2015.
- Gorodokín, I. (s/f). La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista Iberoamericana de educación*. (ISSN: 1681-5653. Universidad Nacional de San Luis, Argentina. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1164Gorodokin.pdf>. Fecha 15/03/2015.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4ta Ed.). México, D.F.: Mc Graw Hill Interamericana.
- Herrera, A. (2011). *Saberes docentes, prácticas reflexivas y profesionalización docente en la formación de formadores universitarios*. Recuperado de:

- <http://educa.upn.mx/hemeroteca/world-mainmenu-26/100-num-06/374-saberes-docentes-practicas-reflexivas-y-profesionalizacion-docente>. Fecha: 14/03/2014
- Hidalgo, A. (2014). *¿Son importantes los métodos docentes?* Recuperado de: <http://agorafundacionareces.es/son-importantes-los-metodos-docentes/>. Fecha: 07/08/2014.
- Hillman, D.C., Willis, D.J., & Gunawardena, C.N. (1994) Learner interface interaction in distance education. An extension of contemporary models and strategies for practitioners. *The American Journal of Distance Education*, 2, (8).
- Hinojosa, G. (2008). El tratamiento estadístico de las redes semánticas naturales. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, XVIII -, 133-154.
- Honoré, B. (1980). Para una teoría de la formación. Narcea. España.
- Lamas, H. (2012). *Aprendizaje situado: la dimensión social del conocimiento*. Academia peruana de psicología. Recuperado de: http://www.academiaperuanadepsicologia.org/site/index.php?option=com_content&view=article&id=63&Itemid=71. Fecha: 15/12/2014.
- Lara, F. (2013). Producción y reproducción del conocimiento científico. *CINESTAV-IPN XII Congreso Nacional de Educación Educativa*. Archivo 1895.
- Lemke, J. L. (1997). *Aprende a hablar ciencia*. España: Paidós
- Lewis, R. & Spencer, D. (1986). *What is open learning? Open Learning Guide*. London. CET.
- Lozano, O. (2015). "Perspectivas de la formación docente" en Procesos educativos, formación docente y prácticas educativas.

- Macías, A. y Valdés, M. (2013). Reconstrucción del rol docente de la EMS, de enseñante tradicional a enseñante mediador. *XII Congreso Nacional de Educación Educativa*.
- Mapa curricular (1994). UPN Hidalgo LE'94. Recuperado de:
<http://www.upnhidalgo.edu.mx/le.html>
- Mapa curricular (2007). Universidad Pedagógica Nacional Unidad 19A Monterrey
Licenciatura en Educación Plan 2007. Recuperado de:
<http://www.upn19amty.edu.mx/le.html>. Fecha 07/04/2017
- Mapa curricular (2016). Unidad 163 Uruapan Convocatorias 2016. Recuperado de:
<http://upnuruapan.edu.mx/portal/index.php/1/22-licenciatura-en-educacion-preescolar-pla...>
- Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza* en Rodrigo, Rodríguez y Marrero: Las teorías implícitas, una aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid: Visor
- Medina, J., Jarauta, B. e Imbernon, F. (2010). La enseñanza reflexiva en la educación superior. *Cuadernos de docencia universitaria 17*. Universidad de Barcelona. Ediciones Octaedro. Recuperado de: <http://www.octaedro.com/pdf/16517.pdf>. Fecha 30/04/2015
- Mellado, V. (2003). *Cambio didáctico del profesorado de Ciencias Experimentales y Filosofía de la ciencia*. Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales de las Matemáticas. Facultad de Educación. Universidad de Extremadura. Badajoz.
- Moreno, G. N. P., Rodríguez, M. A., Torres, A. J. C., Constanza, M. N. y Vélez, L. L. (2006). *Tras las huellas del saber pedagógico*. En Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://books.google.com.mx/books>

- Moreno, O. L. (2013). Formación de docentes. Una nueva propuesta. *XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Facultad de Filosofía y letras, UNAM. Recuperado de:
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/2528.pdf>
- Mucchielli, A. (1988). *Psicología de la comunicación*. En *Nacional de Educación Educativa*. Barcelona, Paidós.
- Nasta, L. (2012). Condiciones para una comunicación efectiva y una interacción con alcance educativo: Habilidades clave para la enseñanza en línea. En *Gestión de la interacción y la comunicación*. Recuperado de:
<https://upaep.blackboard.com/bbcswebdav/users/giovanni/Comunicacioneinteraccion.pdf>. Fecha: 25/07/2014
- Negrín, M. (2003). Saberes teóricos y prácticas docentes: razones de un desencuentro. En *Educación, Lenguaje y Sociedad*. 1(1). Recuperado de:
<http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n01a19negrin.pdf>.
- UNESCO (2007). *Normas UNESCO sobre Competencias en TIC para Docentes*. Directrices para la aplicación. París: UNESCO. Recuperado de:
<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Competencias-estandares-TIC.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>
- Ortiz, A. (2005). *Liderazgo pedagógico*. En el arte de ser un maestro exitoso. Monografías.com. Recuperado de:

<http://www.monografias.com/trabajos26/liderazgo-pedagogico/liderazgo-pedagogico.shtml#ixzz3UdU8XVoT> . Fecha 16/03/2015

Ortiz-Carreón, M. (2011). Prácticas docentes universitarias y la construcción de contextos para el aprendizaje. Tesis doctoral, Doctorado interinstitucional en Educación, Guadalajara, México. ITESO. Enlace directo al documento:

<http://hdl.handle.net/11117/1187>. Fecha 12/04/2016.

Patton, M. Q. (1990). Tipos de muestreo no probabilístico. (Trad. P. González, 2007). *En purposeful sampling. Qualitative evaluation and research methods*. (2a. ed). Newbury Park: Sage.

Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de Competencia profesional docente. **REIFOP**, 14 (1), 67-80. Enlace web: <http://www.aufop.com>. Fecha 08/05/2016.

Pérez Gómez, A. I. y Gimeno Sacristán, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: De los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, 42.

Perrenoud, P. (2003). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Editor J.C. Sáez.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Querétaro, México:

Gráficos Monte Albán. Recuperado de:

<http://www.redeca.uach.mx/competencias/Diez%20nuevas%20competencias%20para%20ensenar.pdf>. Fecha 12/01/2015.

Petters, O. (2002). *La Educación a Distancia. Nuevas Tendencias y Retos*. México: Innova, Universidad de Guadalajara.

- Porlán, R. (1989). Teoría del conocimiento, teoría de la enseñanza y desarrollo profesional. Las concepciones epistemológicas de los profesores. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.
- Porlán, R. (1997). *Investigación didáctica. Conocimiento Profesional y Epistemológico de los Profesores I: Teoría, Métodos e Instrumentos*. Departamento de Didáctica de las Ciencias. Universidad de Sevilla.
- Porlán, R. y Martín, J. (1994). El saber práctico de los profesores especialistas. Aportaciones desde las didácticas específicas. *Investigación en la Escuela*, 24. Revista de Educación y Cultura de la Sección 47 del SNTE. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/59620>.
- Rivero, A. & Porlán, R. (2002). *La naturaleza y organización del conocimiento profesional "deseable" del profesorado*. Recuperado de: <http://www.bing.com/search?q=LA+NATURALEZA+Y+ORGANIZACION+DEL+CONOCIMIENTO+PROFESIONAL+%22DESEABLE%22+DEL+PROFESORADO.&q=LA+NATURALEZA+Y+ORGANIZACION+DEL+CONOCIMIENTO+PROFESIONAL+%22DESEABLE%22+DEL+PROFESORADO.&qs=n&form=QBLH&scope=web&pc=MATBJS&pq=la+naturaleza+y+organizaci%C3%B3n+del+conocimiento+profesional+%22deseable%22+del+profesorado.&sc=0-0&sp=-1&sk=&cid=5132f3ebf9a24c23bd15475b41a8f4c9>.
Fecha 15/02/2014
- Ríos, A. C. I. (1995). Un acercamiento al concepto de formación en Gadamer. Revista educación y pedagogía (14 y 15). Recuperado de http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/3181/1/RiosClara_1995_acercamientoconceptoformaciongadamer.pdf

- Rodrigo, M. J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Aprendizaje/Visor
- Rodrigues, R. & Rodríguez-Illera (2014). El portafolio digital como soporte de la práctica reflexiva en la formación docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 65.
Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie65a03.pdf>. Fecha 17/12/2014.
- Santibáñez, L. (2007). Entre dicho y hecho. Formación y actualización de maestros de secundaria en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (32).
- Schön, D. A. (1983). *Reflective Practitioner. How Professionals Think un action*. Library of Congress cataloging in Publication data. Recuperado de:
<https://books.google.com.mx>.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la estrategia y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- SEP (2008). *La formación docente en México*. En Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE). Marcela Santillán Nieto.
Recuperado de: <http://www.oecd.org/edu/school/43765204.pdf>. Fecha 22/02/2015.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15.
- Steiman, J. (2007). *Características de las prácticas docentes como prácticas sociales*.
Recuperado de:
<http://www.E.:ecaths1.s3.amazonaws.com/.../954488987.PRACTICAS...> •
Archivo PPT • Vista web. Fecha: 25/07/2014.

- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. *Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós
- Thompson, E. P. (1984). Tradición, revuelta y consciencia de clase. En Estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial. Barcelona: Grijalbo. Recuperado de http://www.elsarbresdefahrenheit.net/documentos/obras/2183/ficheros/Thompson_Edward_1979_Tradici_n_revuelta_y_conciencia_de_clase.pdf
- Uc Mas, L. & Torres, B. (2013). La lógica de significación y niveles de intersubjetividad como instrumentos de análisis y mejora de la práctica docente. En Posgrado y desarrollo del conocimiento. *XII Congreso Nacional de Educación Educativa*.
- Upegui, A. (2009). Nuevos modos de interacción educativa: análisis lingüístico de un foro virtual. *Educación y Educadores*, 12, (2), agosto-sin mes, pp. 29-46. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=83412219003>. Fecha: 20/07/14.
- Vaillant, D. (2002). Formación de Formadores. Estado de la práctica. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe PREAL No.25. Recuperado de: http://www.cneq.unam.mx/cursos_diplomados/diplomados/medio_superior/SEIEM/1a/02/00/02_material/02_toluca/04_concretar/archivos/formacion_formadores_estado_practica_Vaillant.pdf. Fecha 15/03/2015.

- Vaillant, D., Marcelo, C. (2001). *Las tareas del formador*. Málaga-España: Aljibe.
- Valles, M. (2000). *Técnicas cualitativas de Investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Van, A. H. (11 de noviembre del 2012). Pedagogía docente en Blog stats Pedagogía didáctica, competencias y evaluación para docentes. Recuperado de:
<https://pedagogiadocente.wordpress.com/>
- Vázquez, M. (2007). *Introducción a las técnicas cualitativas de investigación aplicadas a salud*. Universitate Autònoma de Barcelona. Recuperado de:
https://books.google.com.mx/books?id=o2n57QYwMDIC&pg=PA26&dq=metodos+cualitativos+estudio+de+casos&hl=es&sa=X&ei=ApmBVb_CGMPYtQW-oYKACQ&ved=0CCAQ6AEwAQ#v=onepage&q=metodos%20cualitativos%20estudio%20de%20casos&f=false.
- Veloza, C. y Martínez, N. (2013). *Modelo pedagógico y lineamientos curriculares para el desarrollo de la formación integral*. Bogotá, Colombia. Recuperado de:
<http://www.acofipapers.org/index.php/acofipapers/2013/paper/viewFile/514/136>.
- Villamil, R. (2013). El papel de la educación continua en la generación de conocimientos. En Educación continua y otras alfabetizaciones. *XII Congreso Nacional de Educación Educativa*. Archivo 0004.
- Villegas, L. (2008). "*Formación: apuntes para su comprensión en la docencia universitaria*." Universidad de Caldas (Colombia). Recuperado de:
<https://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL3.pdf>. Fecha 04/10/2016.
- Weston, A. (2006). *Las claves de la argumentación*. Traduc. Jorge F. Malem Seña. Barcelona, España: Ariel. Recuperado de:

<http://fundacionmerced.org/bibliotecadigital/wp-content/uploads/2013/05/las-claves-de-la-argumentacion-corregido.pdf>

Zabalza, M. (2012). El estudio de las “buenas prácticas” docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria. REDU. Monográfico: Buenas prácticas docentes en la enseñanza universitaria. 10* (1). Recuperado de: <http://redaberta.usc.es/redu>. Fecha 07/08/2014.

Zavala, A. (2002). *La práctica educativa, cómo enseñar*. Barcelona: Graó

Zemelman, H. (1995). *Los procesos de investigación y formación*, Ethos Educativo. núm. 7, febrero, pp. 35-47.

Zemelman, S., H. Daniels, and A. Hyde (2005): *Best Practice. Today's Standards for Teaching and Learning in America's Schools*, Heinemann, third ed.

Anexo 1. Entrevista estructurada para profesores-alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria Plan 2007, modalidad Abierta

Con el propósito de llevar a cabo un estudio, le pido de favor, me proporcione información sobre las actividades que realiza como estudiante de la licenciatura, la cual será utilizada con absoluta confidencialidad y solo para fines académicos.

Sexo. _____ Semestre que cursa _____

1.- ¿Por qué considera que son importantes los estudios a nivel licenciatura?

2.- ¿Cuáles de las asignaturas del Plan de Estudio le han sido más útiles?

Licenciatura en Educación Primaria Plan 2007

Plan de Estudio

Semestre	Materia
Primero	El maestro y su práctica docente El niño: desarrollo y proceso de construcción del conocimiento Grupos en la escuela Formación docente, escuela y proyectos educativos 1857-1940
Segundo	Análisis de la práctica docente propia Corrientes pedagógicas contemporáneas Institución escolar Profesionalización docente y escuela pública 1940-1994
Tercero	Investigación de la práctica docente propia Construcción social del conocimiento y teorías de la educación Escuela, comunidad y cultura local El aprendizaje de la lengua en la escuela
Cuarto	Contexto y valoración de la práctica docente Análisis curricular Historia regional, formación docente y educación básica Construcción del conocimiento matemático en la escuela
Quinto	Hacia la innovación Planeación, comunicación y evaluación en el proceso E- A. Alternativas para la E-A de la lengua en el aula Construcción del conocimiento de la historia en la escuela
Sexto	Proyectos de innovación Los problemas matemáticos en la escuela La formación de valores en la escuela primaria Educación geográfica
Séptimo	Aplicación de la alternativa de innovación La comunicación y la expresión estética en la escuela primaria El niño: la escuela y la naturaleza

Semestre	Materia
	Salud y educación física
Octavo	La innovación Seminario de formalización de la innovación Problemas de aprendizaje de primaria en la región Problemas educativos de primaria en la región

3.- ¿Qué actividades le fueron propuestas para lograr los aprendizajes de las asignaturas?

4.- ¿Cómo resolvió las dificultades para realizar las actividades de aprendizaje?

5.- ¿Cómo logró apropiarse de los conocimientos de las asignaturas del Plan de Estudio?

6.- ¿Qué aplicaciones ha dado a los conocimientos que ha adquirido en la licenciatura?

Sobre el conocimiento que se elabora y desarrolla en el ejercicio profesional mediante procesos de reflexión.

7.- ¿Qué conocimientos de su experiencia logra aplicar cuando enseña a los alumnos del grupo que atiende?

8.- ¿Cómo ha reorganizado su acción docente ante un resultado inesperado?

9.- ¿En qué consisten los procesos de análisis que realiza sobre sus acciones docentes relacionados con la situación, los procedimientos seguidos, las teorías implicadas, los modos de entender y representar la realidad?

10.- ¿Por qué considera que las actividades de las prácticas docentes implementadas en la licenciatura son prácticas reflexivas?

Muchas gracias por la información

Anexo 2. Entrevista semiestructurada aplicada a Asesores de la Licenciatura en Educación Primaria Plan 2007, modalidad Abierta

Estimado compañero(a).

Con el propósito de llevar a cabo un estudio, le pido de favor, me proporcione algunos datos personales, los cuales serán usados con absoluta confidencialidad y solo para fines académicos.

Escriba una cruz o las palabras necesarias que completen la información que se solicita:

1.- El nivel máximo de estudios que ha obtenido es: Licenciatura _____

Maestría _____

Doctorado _____

2.- Nombre de la Licenciatura / Maestría / Doctorado realizado:

3.-En qué año egresó del último estudio realizado: _____

4.- Ha asistido a cursos específicos o diplomados relacionados con la enseñanza y el aprendizaje: SI ____ No _____

Si respondió "SI"

5.- Escriba el nombre del tema o temas abordados en ellos: _____

6.- Mencione ¿por qué se considera que la formación profesional influye en el desempeño docente? _____

7.- El número de años que tiene ejerciendo la docencia es _____

8.- La fecha en que entró a laborar en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad UPN 19A Monterrey. _____

9. Recibió alguna capacitación al iniciar su labor docente en la institución:

SI ____ No _____

10.- Si respondió "SI" ¿En qué consistió esa capacitación?

11.- Escriba el nombre de cinco actitudes que considera necesarias para ser docente en el sistema de la UPN

a). _____

b). _____

c). _____

d). _____

e). _____

12.- Indique cinco conocimientos que se requieren para ser docente de la Unidad UPN 19A Monterrey:

a). _____

b). _____

c). _____

d). _____

e). _____

13.- ¿Qué modelo de enseñanza de los que usted conoce, considera sea el más efectivo para trabajar e implementar en el sistema UPN? y ¿por qué?

Muchas gracias por su información

Anexo 3. Entrevista no estructurada o abierta aplicada a asesores de la Licenciatura en Educación primaria Plan 2007, modalidad Abierta

Dimensión: formación del asesor (formador)

Elementos a analizar: actividades a realizar dentro del ejercicio de la práctica docente.

Estimados compañeros.

Los saludo con afecto y les solicito de manera atenta, me permitan conocer sus puntos de vista y comentarios afines, a través de su respuesta a los siguientes planteamientos:

1. ¿Cuál es el nombre de una de las asignaturas que atiende actualmente?
2. ¿Qué propósito general tiene dicha asignatura?
3. ¿Cómo inicia generalmente la presentación de su clase?
4. ¿Cómo considera puede ser logrado el propósito general de la asignatura mencionada?
5. ¿Qué temas generales son los abordados durante su desarrollo?
6. ¿Cómo ha resuelto las dificultades de comunicación con sus alumnos del sistema abierto?
7. ¿En qué momento (inicio, desarrollo, conclusión) conocen los alumnos los propósitos de las actividades que se les proponen para sus aprendizajes?
8. ¿Qué expresan los estudiantes sobre la importancia que para ellos tienen los contenidos de la asignatura?
9. ¿Qué tipo de actividades de aprendizaje (análisis de lecturas, respuestas a cuestionarios, esquemas conceptuales, resumen de contenido, argumentación sobre puntos esenciales de la temática, texto escrito sobre el tema, otros) prefiere solicitar a los estudiantes del sistema abierto durante el desarrollo de la asignatura?
10. ¿Qué actividades de aprendizaje considera favorecen más la formación profesional de los estudiantes?
11. ¿Cómo reconoce que las respuestas de sus estudiantes a las interrogantes sobre los contenidos de la asignatura, son resultado de su propia comprensión?
12. ¿Por qué considera que sus profesores-alumnos logran aprendizajes significativos?
13. ¿Cómo evalúa los aprendizajes?

14. ¿Qué aplicaciones prácticas realizan los alumnos, relacionadas con los contenidos abordados en el desarrollo de la asignatura?
15. ¿Con qué otras asignaturas del Plan de Estudio se vinculan principalmente, los contenidos abordados?
16. ¿En qué actividades propone la consulta a contenidos de otras asignaturas?
17. ¿En qué consisten las propuestas de actividades para diseñar proyectos?
18. ¿Qué cambios o transformaciones ha realizado en sus prácticas docentes?
19. ¿Qué problemas identifica en la modalidad Abierta, en la cual imparte sus cursos?

Muchas gracias por su información

**Anexo 4. Tarea de profesor-alumno enviada por la plataforma. “Proyecto:
Estrategias para mejorar la comprensión matemática en alumnos de 4to grado de la
Escuela Primaria Alfredo Buenfil”**

Introducción

Objetivo General. - Proponer estrategias para la aplicación de actividades amenas y eficaces que mejoren la comprensión matemática en alumnos de 4to grado.

Objetivos Específicos. - Diagnosticar el nivel de comprensión matemática que poseen los alumnos.

Diseñar estrategias que favorezcan la comprensión matemática. - Utilizar el juego como medio para analizar y reflexionar lecturas; Integrar al núcleo familiar del alumno al trabajo de participación.

Justificación. - El surgimiento de la matemática en la historia humana está estrechamente relacionado con el desarrollo del concepto de número, proceso que ocurrió de manera gradual en las comunidades humanas primitivas...”.

Delimitación. - A los alumnos no les gusta el campo de las Matemáticas porque no cuentan con los suficientes conocimientos académicos que favorezcan su comprensión y he solicitado a mis niños que desarrollemos esta actividad de la mejor manera creativa... y le pierdan el miedo y puedan desarrollarlas de manera autónoma y confiada llegando a una solución clara y precisa.

Planteamiento del problema. - Los alumnos cuando encargo tarea de matemáticas .es muy difícil que las contesten correctamente debido a la falta de conocimientos previos y no

practican en sus casas ni tienen apoyo... considero un punto rojo en estas actividades que debieran ser motivadoras...

Cronograma de actividades; Evaluación; Conclusiones.- Enseñar matemáticas a alumnos que presentan poco interés por la materia no es cosa fácil por eso es importante aplicar estrategias didácticas que favorezcan su comprensión y los lleve a ver de una manera sencilla la forma de resolver problemas...”, (20a); Favorecer la comprensión de las matemáticas a alumnos que tienen dificultad con estas no es cosa fácil debido a que primero se tienen que tener noción de lo que realmente se desea mejorar”, (20b).