

---

---

ÁREA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

CAMPO FORMACIÓN DOCENTE EN EL ÁMBITO REGIONAL

LAS PRÁCTICAS REFLEXIVAS DOCENTES DESDE LOS TRABAJOS DE  
TITULACIÓN EN LAS ALUMNAS DE LICENCIATURA  
EN EDUCACIÓN PRIMARIA:  
CASO DE LA NORMAL RURAL DE PANOTLA, TLAXCALA.

JOSÉ FERNANDO ALFONSO CORTÉS FLORES

APETATITLÁN, TLAX., MARZO 2019

**ÁREA DE POSGRADO**

**LAS PRÁCTICAS REFLEXIVAS DOCENTES DESDE LOS TRABAJOS DE  
TITULACIÓN EN LAS ALUMNAS DE LICENCIATURA  
EN EDUCACIÓN PRIMARIA:  
CASO DE LA NORMAL RURAL DE PANOTLA, TLAXCALA.**

**TESIS**

**QUE PRESENTA PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA  
EN EDUCACIÓN  
CAMPO FORMACIÓN DOCENTE EN EL ÁMBITO REGIONAL**

**JOSÉ FERNANDO ALFONSO CORTÉS FLORES**

**ASESORA: MTRA. LUCILA ELBA DURÁN AGUILAR.**

**APETATITLÁN, TLAX., MARZO 2019**

Unidad 291 Tlaxcala  
Maestría en Educación  
Campo Formación Docente en el  
Ámbito Regional  
Comisión Posgrado  
Comisión de Titulación



Apetatitlán de Antonio Carvajal, Tlaxcala., a 14 de Marzo 2019.

**C. JOSÉ FERNANDO ALFONSO CORTÉS FLORES  
P R E S E N T E:**

Por este medio se le comunica que el trabajo de tesis **“Las prácticas reflexivas docentes desde los trabajos de titulación en las alumnas de Licenciatura en Educación Primaria: Caso de la Normal Rural de Panotla, Tlaxcala.”** Que presenta como egresado de la **Maestría en Educación Campo Formación Docente en el Ámbito Regional** y dirigido por la Mtra. Lucila Elba Durán Aguilar. Ha sido dictaminado favorablemente, en virtud de cubrir los requisitos académicos y reglamentación al respecto.

**A T E N T A M E N T E  
“EDUCAR PARA TRANSFORMAR”**



**DR. MIGUEL ÁNGEL NETZAHUALCOYOTL NETZAHUAL  
COORDINADOR DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CAMPO  
FORMACIÓN DOCENTE EN EL ÁMBITO REGIONAL**

**DRA. ROSA ISELA GARCÍA HERRERA  
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN  
DIRECTORA DE UPN 291**

## DEDICATORIAS

### A MI FAMILIA

A quienes con sus palabras alentadoras me señalaron que la consumación plena de mi existencia tanto en la vida como en lo profesional se logra con la fe puesta en lo que soy, puedo y hago.

### A LA UPN

Por fortalecer mi preparación profesional que vigorizó mi bagaje cognitivo, cultural y social con lo que contribuiré a la formación profesional de futuras licenciadas en educación primaria, quienes formarán a las nuevas generaciones y así procurar el progreso y desarrollo de nuestro país.

### A MI ASESORA

Maestra Lucila Elba Durán Aguilar, por compartirme sus conocimientos y experiencia profesional que me guiaron en la elaboración de la presente Tesis y así lograr mi meta para obtener el grado académico de Maestría.

## ÍNDICE.

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>01</b>
<b>CAPÍTULO 1. CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO.....</b>	<b>07</b>
1.1. Prácticas reflexivas y formación docente en México como campo de investigación.....	07
1.2. Delimitación y preguntas de investigación.....	11
1.3. Objetivos de investigación.....	13
<b>CAPÍTULO 2. LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN LAS ESCUELAS NORMALES RURALES EN MÉXICO.....</b>	<b>15</b>
2.1. Trayecto de la formación de maestros en escuelas normales rurales .....	15
2.2. Evolución de la Escuela Normal Rural de Panotla, Tlaxcala.....	18
2.3. Las prácticas reflexivas en la actual formación inicial de docentes para la educación primaria.....	25
<b>CAPÍTULO 3. SUSTENTO TEÓRICO DE LAS PRÁCTICAS REFLEXIVAS DOCENTES.....</b>	<b>40</b>
3.1. Aportaciones de Dewey, Schön, Freire y Perrenoud.....	40
3.2. Fundamentación teórica de la perspectiva crítica.....	54
<b>CAPÍTULO 4. LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL COMO ORIENTACIÓN METODOLÓGICA .....</b>	<b>59</b>
4.1. La opción del estudio de documentos escritos .....	59
4.2. El análisis descriptivo documental.....	66

4.3. Acercamiento documental y proceso de categorización.....	71
4.4. Diseño del instrumento de investigación y sus categorías.....	78
<b>CAPÍTULO 5. EVIDENCIAS Y ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS REFLEXIVAS EN LOS PRODUCTOS DE TITULACIÓN DE LAS ALUMNAS QUE EGRESAN DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA.....</b>	<b>85</b>
5.1. Marco curricular para la elaboración de trabajos de titulación .....	85
5.2. Selección del tema y opción de titulación para la elaboración del trabajo...	87
5.3. Evidencia de cada caso en los trabajos de titulación.....	89
5.4. Análisis comparativo en los documentos de titulación de las alumnas normalistas respecto a la práctica docente reflexiva. ....	128
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>133</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>138</b>
<b>ANEXO .....</b>	<b>147</b>

## INTRODUCCIÓN

La formación docente está atravesando un proceso de transformación, cambio y fortalecimiento para hacer frente a las condiciones cambiantes de la sociedad, debido al continuo avance científico y tecnológico, repercutiendo en lo social y económico, lo que exige reformular los procesos de aprendizaje y enseñanza con la finalidad de dar una educación de calidad basada en el desarrollo de competencias de los educandos.

La práctica docente se considera un eje fundamental en la formación de Licenciados(as) en Educación Primaria, cuyo análisis conduce a diferentes expresiones sobre: enseñanza, práctica reflexiva, entre otros, que se contemplan en las competencias y propósitos de los trayectos formativos de: Práctica Profesional y Trabajo de Titulación en los VII y VIII Semestres, ubicados en la malla curricular del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria LEP (SEP, 2012); los cuales, establecen que la mejora de la docencia requiere de un ejercicio permanente de reflexión y análisis de la experiencia, cuya propuesta metodológica para la práctica de las docentes en formación es su incorporación a centros educativos en condiciones reales de trabajo, con un grupo de niños de educación primaria, con la intención de tomar decisiones adecuadas ante situaciones y conflictos en la cotidianidad escolar.

El desempeño con el grupo escolar guía a las estudiantes normalistas a hacer una investigación sobre sus experiencias obtenidas que registran mediante distintos tipos de instrumentos que provengan de diarios de clase, registros de observación, entrevistas, fotografías, videos, planes de clase, narrativas, cuadernos de los alumnos, materiales didácticos, etc.; todo ello, en la perspectiva del análisis y reflexión de su práctica docente, enfocada a la reconstrucción de procesos para contrarrestar debilidades y dificultades con la finalidad de propiciar aprendizajes significativos en los alumnos a su cargo y que les servirán para identificar problemáticas, de las cuales deberán seleccionar una para desarrollar su

*documento recepcional*, como requisito para la obtención del grado académico respectivo, en este caso como Licenciado en Educación Primaria.

La elaboración del documento recepcional se encuentra fundamentado en el espacio curricular denominado trabajo de titulación, en donde a los(as) estudiantes normalistas se les presentan tres modalidades: a) portafolio, b) informe de prácticas y c) tesis de investigación; de las cuales elegirá una (SEP, 2012, p. 7).

De las tres modalidades del trabajo de titulación se espera que en cualquiera de ellas, el o la futura docente recurra a su capacidad para reflexionar, analizar, problematizar, argumentar, construir explicaciones, solucionar e innovar, utilizando de manera pertinente los referentes conceptuales, metodológicos, técnicos, instrumentales y experienciales adquiridos durante su formación, así como a las distintas experiencias obtenidas en su acercamiento e intervención en el ámbito de su futuro desempeño profesional, que le permitan reconocer que la profesión docente no se restringe solo a la aplicación de un Plan y Programa de Estudios de Educación Básica, pues considerará que su concreción requiere considerar otros aspectos tales como sociales, culturales, económicos, ideológicos, políticos, antropológicos, lingüísticos, legales, además de los pedagógicos que se materializan de distinta manera de acuerdo con los contextos y los sujetos, de tal manera que él o la docente en formación comprenda que sus competencias profesionales requieren de movilizar sus saberes.

En esta perspectiva formativa, se orienta el proceso de elaboración de los trabajos de titulación de las alumnas normalistas, el cual es motivo de análisis en la presente tesis de maestría; proceso que culmina con el documento académico para titulación y en el que se focaliza la investigación documental respecto a su acercamiento o alejamiento de los planteamientos relativos a las prácticas reflexivas docentes que se esperan en dicho documento final, tomando como referencia a teóricos que abordan dicho tema de la docencia reflexiva.

En este tema de investigación están relacionados los procesos de formación en la práctica profesional y en el trabajo de titulación, los cuales son desarrollados en los últimos semestres (VII y VIII) de la Licenciatura en Educación Primaria, dentro del Plan y Programas de Estudios 2012. Para dar cuenta de ello, se seleccionan distintos casos, de quienes se revisan sus documentos recepcionales, en concreto de cuatro alumnas seleccionadas de la generación 2012 – 2016 de la Escuela Normal Rural “Lic. Benito Juárez”, de Panotla, Tlaxcala; casos que una vez contextualizados, permiten el objetivo de investigación a describir lo que muestran esas prácticas docentes reflexivas como intencionalidad curricular de su formación, por tanto con apoyo metodológico de la investigación documental.

Así que la presente investigación, así como los cuestionamientos para delimitar su objeto de estudio, se circunscriben a: Las prácticas reflexivas docentes desde los trabajos de titulación en las alumnas de licenciatura en educación primaria, en el caso de la Normal Rural de Panotla, Tlaxcala. Para abordarla, se consideraron tanto el contexto socio-histórico de la formación de profesores en el normalismo mexicano que permiten ubicar el caso de la escuela normal seleccionada, como el marco curricular del Plan de estudios 2012 relativo a dicha Licenciatura encaminada a preparar profesores para el nivel de educación primaria; temática de investigación que apoya su análisis en referentes teóricos de 4 autores reconocidos en sus planteamientos al respecto, lo cual permitiera derivar categorías para analizar el nivel de congruencia entre dichos planteamientos y los que presentan los referidos documentos de titulación que elaboraron las alumnas durante su fase final de formación docente.

La presente tesis se elaboró como una investigación exploratoria de tipo descriptivo (Cazau, 2006, p. 26), desde una estrategia metodológica de carácter documental, que incluye elementos cualitativos vistos desde categorías de análisis retomadas, pero que en conjunto permitieron también cuantificar su grado de presencia, como evidencias formativas que contribuyen a mostrar las prácticas docentes. Las categorías de análisis como sustento teórico, se basaron en estos expertos que han

ido abordando secuencialmente las prácticas docentes reflexivas, desde una perspectiva crítica y pro-activa: John Dewey (1989), Donald A. Schön (1983), Paulo Freire (2004), y Philip Perrenoud (2004).

Para guiar el análisis empírico de los materiales documentales seleccionados, respecto a dichas prácticas docentes en las alumnas normalistas, se diseñaron matrices que contemplaron los siguientes componentes: (a) Categorías empíricas derivadas de las ideas teóricas de cada autor; las cuales se pudieran contrastar con dos tipos de evidencias identificadas en los trabajos de titulación, ya fueran (b) Evidencia cercana, o (c) Evidencia lejana a cada categoría.

A su vez, la determinación de dichas categorías, conformaron una oportunidad de precisar las ideas discursivas que aparecen en el currículum formal dirigido a la preparación de profesores para la educación básica, relativo a esa aspiración de lograr docentes reflexivos de su quehacer profesional, lo que se enfatiza en el perfil de egreso constituido por las competencias genéricas y profesionales que se espera desarrollen al término de su formación, como lo establece el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria (SEP, 2012).

Como resultado sobresaliente de la investigación, se comprueba que las egresadas logran parte de los rasgos del perfil de egreso al mostrar ideas y experiencias con reflexión docente, aunque no de manera contundente, ya que también aparecen evidencias de que llegan a alejarse de varios de los rasgos deseados curricularmente u orientadores de acuerdo a los teóricos, por lo que aún queda camino por andar a fin de afianzar dicha formación docente. En este marco, la investigación ha tenido como objetivo central, explorar y describir los procesos de la práctica docente en la futura Licenciada en Educación Primaria; en consecuencia, su desarrollo se ha estructurado en los siguientes capítulos.

Acorde a la lógica antes expuesta, la tesis inicia con el capítulo 1, donde se presenta la construcción del objeto de estudio, con su delimitación ya referida y objetivos de

investigación en cuanto a la descripción de las prácticas docentes más o menos reflexivas por parte de las alumnas normalistas que concluyen su preparación docente, mediante la revisión de sus trabajos de titulación.

En seguida, el capítulo 2 da a conocer el marco contextual en que se inscribe la formación docente en México, específicamente en referencia a las escuelas normales rurales que han tenido un papel importante en la preparación inicial de profesores para la educación primaria, donde se ubica el caso de la normal rural en el estado de Tlaxcala; desembocando en el Plan de estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria, que enfatiza en la expectativa de formar docentes reflexivos.

Posteriormente, en el capítulo 3 se desarrolla el fundamento teórico respecto al tema de investigación centrado en las prácticas docentes reflexivas, que incluye las aportaciones de autores destacados al respecto, quienes fueron desde miradas distintas pero complementarias, agregando elementos de la caracterización de esas prácticas; se trata de Dewey, Schön, Freire y Perrenoud.

En consecuencia, el capítulo 4 se dedica a la orientación metodológica que se sigue en esta investigación, en cuanto a la decisión de realizar para el abordaje empírico de la información, una revisión documental, específicamente de los productos de la formación docente que se concretizan en trabajos de titulación, a través de su análisis desde categorías que permiten apreciar las características (en lo cualitativo) a las prácticas docentes reflexivas.

Finalmente en el capítulo 5, se describen las evidencias encontradas en los citados trabajos de titulación respecto al tema de investigación, iniciando con la explicación del proceso que se sigue en la escuela normal para elaborar dichos trabajos; donde se contrastan las categorías que caracterizan a las prácticas docentes reflexivas con lo que muestran los documentos de titulación, tanto en cada uno de los cuatro trabajos seleccionados como en su conjunto, con lo cual se valora el nivel de acercamiento o alejamiento que denotan.

La tesis cierra con las conclusiones a las que se llega con esta investigación que atiende una de las preocupaciones fundamentales en la formación inicial de docentes normalistas; que llevan a reconocer el esfuerzo de las estudiantes en su proceso final de preparación, el cual se plasma en evidencias cercanas a la caracterización teórica al respecto y al ideal del currículum formal; pero a la vez, deja ver aspectos no precisos o contundentes de esas prácticas deseables. En los resultados destaca un manejo teórico básico y una diversidad de experiencias iniciales en la docencia por parte de las normalistas, donde aflora el ejercicio de su reflexión y análisis como lo establecen los planteamientos del trayecto formativo de práctica profesional y trabajo de titulación; pero en su valoración de conjunto, queda patente que aún falta un logro exitoso en por lo menos la tercera parte de los rasgos de las prácticas docentes para cubrir cabalmente su evidencia reflexiva.

Lo anterior conlleva a plantear, asimismo, retos para fortalecer el proceso de preparación por parte de los formadores de docentes, al menos en referencia a las recientes egresadas del caso de estudio (la Normal Rural de Panotla, Tlaxcala); sobre cuya problemática aún queda mucho más por investigar, profundizar y generar propuestas de intervención educativa en el campo de la formación docente.

# CAPÍTULO 1

## CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

### **1.1. Prácticas reflexivas y formación docente en México como campo de investigación.**

En la actualidad, la profesión docente está experimentando cambios sin precedentes, reflejándose en el Sistema Educativo Nacional de México, que está inmerso en un complejo proceso de reordenación y reorganización legal, académica y administrativa, que se constata en las modificaciones al Artículo 3º Constitucional; los cambios e incorporaciones realizados en la Ley General de Educación (1993), con sus leyes secundarias del Servicio Profesional Docente; la aplicación de la Reforma Educativa y las del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (SEP, 2013).

Lo anterior sienta las bases de una correlación entre el debe ser y hacer del profesional de la educación en el Sistema Educativo Mexicano. Todo esto en la incidencia de establecer una educación de calidad con equidad (SEP, 2014), que consolida nuevos mecanismos para el ingreso, promoción y permanencia de los profesores en el servicio docente.

El servicio docente cumple con las vías oficiales de evaluación, con el objetivo de mejorar los aprendizajes de los educandos que, a la vez, se evalúan para valorar el desempeño de los profesores en las escuelas de educación básica. Adicionalmente, se complementan con los lineamientos que llaman de normalidad mínima que pretenden asegurar que todos los actores involucrados desarrollen en tiempo y forma la responsabilidad que les corresponde, como el cumplimiento del calendario y el horario escolar. Así, se toman decisiones sobre asuntos sustantivos para los planteles educativos, como la exigencia de elaborar guías para el desarrollo de los Consejos Técnicos que están encaminados a analizar situaciones escolares que

ameriten acciones para la mejora de los aprendizajes de los alumnos, así como atender: el rezago, la reprobación y el abandono escolar (SEP, 2013).

También se establecen nuevos mecanismos de ingreso, apegados al perfil de ingreso, el cual demanda que la aspirante demuestre habilidad para buscar, sintetizar y transmitir información proveniente de distintas fuentes; capacidad para solucionar problemas a partir de métodos establecidos; capacidad para comunicarse y expresar claramente sus ideas tanto de forma oral como escrita, con la finalidad de garantizar su formación al concluir sus estudios profesionales. Estos rasgos se identifican mediante un instrumento de evaluación que elabora una comisión de docentes integrantes del personal de la escuela normal de acuerdo con parámetros e indicadores que establece el Plan 2012 (L.E.P.), y la permanencia que involucra lo dispuesto en las leyes secundarias.

Estas consideraciones conducen a preguntarse acerca del tipo de formación y desempeño que habrá de tener un profesional de la educación mediante las siguientes interrogantes: ¿qué es lo que debe conocer y saber hacer un profesional de la educación?, ¿qué tipo de experiencias profesionales requiere tener para acercarse lo más posible a un perfil profesional que se apegue al criterio de idoneidad que establece la ley?, ¿qué herramientas conceptuales, metodológicas, técnicas y didácticas tienen que favorecerse para lograr los perfiles profesionales que el sistema educativo exige de los profesores? y ¿qué capacidad de auto-revisión tiene para mejorar sus prácticas docentes?

Ante estos nuevos escenarios para la profesión docente, se da énfasis a la formación inicial y al desarrollo profesional de las futuras docentes, por lo que se procura fortalecer el desarrollo de las competencias del perfil de egreso, las cuales son genéricas y profesionales, mediante el logro de los propósitos de los cursos que conforman la malla curricular del Plan y Programas de Estudios de la Licenciatura de Educación Primaria (SEP, 2012).

A decir de Argudín (2005, pp. 34-35):

El concepto de *competencia*, tal y como se entiende en la educación, resulta de las nuevas teorías de cognición y básicamente significa *saberes de ejecución*. Puesto que todo proceso de “conocer” se traduce en un “saber”, entonces es posible decir que son recíprocos competencia y saber: saber pensar, saber desempeñar, saber interpretar, saber actuar en diferentes escenarios, desde sí y para los demás (dentro de un contexto determinado).

En consecuencia, al lograr el perfil de egreso de las docentes en formación, estarán en condiciones para cumplir con lo que exige el Sistema Educativo Nacional de impulsar una educación de calidad, la cual se entiende como un proceso que debe darse con eficacia (hace referencia a la medida y a la proporción en la que se alcanzan los objetivos educativos, respecto de la equidad en la distribución de los aprendizajes, de su relevancia y de su pertinencia) y eficiencia se refiere a la relación entre los objetivos educativos esperados y los aprendizajes logrados, mediante la utilización óptima de los recursos destinados para ello (UNESCO, 2008). Con ello se busca responder a las necesidades y demandas del alumnado, así como a las necesidades de una sociedad global que propicia permanente cambio social, cultural, científico y tecnológico.

Lo anterior plantea que el futuro hacer de la docente en formación será ante un complejo entramado educativo, con un protagonismo indiscutible por ser quien ordene el proceso de enseñanza y aprendizaje y, además, constituye el nexo imprescindible con el resto de los agentes que inciden sobre el hecho educativo. Por lo tanto, esto exige que al ejercer la docencia debe estar en una formación continua encaminada a la actualización y a la adaptación, de los conocimientos, actitudes y habilidades, a los cambios y avances de la sociedad. La formación continua tiene que ser una prioridad y, para ser más eficaz, debe estar imbricada en las necesidades específicas del centro de trabajo y su entorno.

Además, al considerar que la educación formal gira en torno a la práctica pedagógica del docente y ante los resultados no satisfactorios (Schmelkes, 2015), se han planteado formas de mejorarla a través de su análisis y reflexión, que se enuncia desde la propuesta formal de su formación inicial que corresponde al Sistema de Educación Normal, a través del *Plan de Estudios y Programas de la Licenciatura en Educación Primaria* (SEP, 2012), lo cual se considera la antesala, el principio o continuidad de un nuevo proceso de formación y se enfoca a que los y las futuras docentes, logren que su práctica sea innovadora, es decir, un conjunto de actividades que busca mejorar una situación específica o solucionar algún problema identificado en el aprendizaje, en la convivencia o en la actividad escolar, a través de la incorporación de elementos o de procesos que no se hayan utilizado con anterioridad en el contexto en que se planearon y llevaron a cabo a fin de que los alumnos a su cargo sean agentes de su propio aprendizaje, es decir, que lleguen a ser autónomos en su educación (INEE, 2016).

Sin embargo, se presentan múltiples obstáculos para lograr una práctica innovadora, pues influyen aspectos de inercia (Rimari, 2002, p.16), como trabajo rutinario y cultura docente arraigada. Ante esto el Plan y Programas de Estudios de la Licenciatura de Educación Primaria (2012), vigente para las escuelas normales, pretende formar docentes para desarrollarse profesionalmente en educación básica, el trayecto formativo fundamental donde se espera ver reflejada una formación innovadora es el de Práctica Profesional; para tal fin, tiene como propósito fundamental promover en ellas, una actitud reflexiva y crítica que les permita replantear su docencia utilizando con pertinencia los conocimientos teórico-metodológicos y técnicos de los cursos que componen la malla curricular (SEP, 2012, p. 2).

Esto plantea una transformación de las concepciones y prácticas educativas para que sean reflexivas a fin de dar una educación de calidad, que responda a las exigencias de la sociedad actual, derivadas por los cambios sociales, culturales y económicos que se aglutinan en torno a la globalización, multiculturalismo,

revolución tecnológica e incertidumbre valorativa (Tejada, 2000). Por lo tanto, se considera importante y pertinente indagar sobre las experiencias de las prácticas profesionales de la futura docente, durante el período final de su formación inicial, y saber si lo hace con reflexión para ser innovadora en su desempeño profesional.

Se plantea entonces como objeto de estudio la práctica reflexiva que surge al considerar los propósitos y descripción general de los cursos: Trabajo de Titulación y Práctica Profesional, con lo que se pretende transformar la práctica diaria en el aula, mediante un proceso de investigación más que en uno de aplicación.

Pero para que la práctica de la futura docente sea reflexiva, debe desarrollar la capacidad de observarse e interrogarse a sí misma sobre sus pensamientos o acciones en el desarrollo de su práctica profesional, sustentada en el paradigma constructivista del aprendizaje práctico y, así, se dé un conocimiento creado por ella misma y no uno ya dado con anterioridad, transmitido por terceros. En consecuencia, implica una postura intelectual, metódica ante la práctica y requiere una actitud metodológica y una intencionalidad, es decir, que sea aprendida, metódica, sistemática, instrumentada, premeditada e intencional, por parte de quien la ejercita, por ende, es una actividad mental natural, ocasional y rutinaria; lo que revele ser innata, espontánea, instantánea, natural, improvisada y casual (Domingo, 2013, p. 140). Esto dará como resultado una formación real y singular, pues la estudiante normalista le dará un significado personal a unos contenidos que vive y sobre los que reflexiona, en los que están implicadas las competencias del perfil de egreso.

## **1.2. Delimitación y preguntas de investigación.**

En el marco expuesto, se delimita un referente primordial y necesario en el proceso de investigación, cuyo abordaje resulta pertinente en el contexto educativo actual. Para tal efecto, se plantea la delimitación del objeto de estudio en los siguientes términos.

Las prácticas reflexivas presentes en las prácticas profesionales manifestadas en los documentos finales de titulación, como proceso de formación docente de las alumnas de Licenciatura en Educación Primaria, generación 2012-2016, de la Escuela Normal Rural de Panotla, Tlaxcala, México, se consideran como objeto de estudio para realizar el acercamiento investigativo de las prácticas reflexivas, a partir del espacio fundamental con que se culmina la preparación de las nuevas docentes, de acuerdo con el currículum formal establecido, de las prácticas profesionales; lo cual se aboca al caso en el que se cuenta con experiencia directa y se tuvo acceso a través del asesoramiento.

Este tema lleva a formular su planteamiento mediante la búsqueda de respuestas a las siguientes preguntas: ¿Qué es en términos conceptuales y curriculares la práctica reflexiva de la docencia? y ¿qué se muestra en las vivencias respecto a las experiencias de la práctica profesional en las estudiantes que se están formando como Licenciadas en Educación Primaria?

Lo que conlleva por tanto, a desprender otros cuestionamientos como estos: ¿las acciones emprendidas llevan a la docente en formación al reconocimiento de sus fortalezas y debilidades?, ¿le permite la construcción de un conocimiento sobre su práctica profesional?, ¿la preparación que recibe la lleva o no a examinar críticamente sus actitudes, pensamientos, creencias, valores y prácticas de enseñanza?, ¿contribuye a que desarrolle acciones reflexivas del desempeño docente durante su proceso final de preparación para ello?

Pero de todos ellos, conviene focalizar el interés principal en el cual centrar los esfuerzos de la presente investigación que se puede plantear en los siguientes términos: ¿cuál es el nivel de acercamiento que presentan las primeras prácticas docentes de estudiantes normalistas, a través de sus trabajos de titulación, respecto a la caracterización teórica y expectativa curricular de que sean de carácter reflexivo?

### **1.3. Objetivos de investigación.**

A partir de la anterior pregunta clave de interés, los siguientes objetivos guían el presente trabajo de investigación documental, considerando que queda implícita la revisión conceptual y curricular al respecto:

#### **General:**

Analizar las prácticas profesionales, que se plasman en los productos de titulación de las estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP - 2012), quienes se forman como docentes en la Escuela Normal Rural de Panotla, Tlaxcala, al egresar en 2016, en las modalidades de informe y tesis, con el fin de identificar su nivel de acercamiento a las prácticas docentes reflexivas.

#### **a). Específico:**

Identificar y analizar indicios de prácticas reflexivas en las prácticas profesionales, mediante la revisión documental de los productos de titulación respectivos a cada modalidad, que presentan las estudiantes, para obtener el título de Licenciadas en Educación Primaria.

En virtud de dirigir la atención a productos de titulación, estos objetivos están orientados a una investigación de tipo documental, la cual plantea, entre otras posibilidades, la selección y análisis de documentos impresos (Garza, 1988b); que se hace en este estudio de los documentos finales que presentan las estudiantes normalistas para obtener el título de Licenciadas en Educación Primaria. Asimismo, el tema que interesa sobre las prácticas reflexivas docentes, cuyo análisis se ubica en la modalidad descriptiva (Domingo, 2013, p. 22), en virtud de requerir dos tipos de revisión, una teórica y otra curricular en relación al objeto de estudio; lo cual específicamente se refiere a:

- Recuperar los planteamientos centrales sobre la conceptualización de la práctica reflexiva, para determinar las situaciones, actitudes, acciones y procesos de las futuras docentes de educación primaria.
- Retomar los planteamientos curriculares que sustentan la práctica reflexiva que se espera la desarrollen en el proceso de formación y se plasme en la titulación al final de la formación inicial docente para el nivel primaria.

A partir de los resultados de la investigación, la intención fue llegar a conocer las situaciones, habilidades, capacidades y actitudes que se plasmen en los productos de titulación, lo cual se encamine a favorecer y enriquecer la preparación de las futuras docentes, para que en su futuro desempeño profesional desarrollen prácticas reflexivas.

## **CAPÍTULO 2**

### **LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN LAS ESCUELAS NORMALES RURALES EN MÉXICO**

#### **2.1. Trayecto de la formación de maestros en escuelas normales rurales.**

La tendencia de la Enseñanza Normal Rural en México después de la Revolución de 1910 fue: Formar maestros exclusivamente para atender escuelas primarias en el área rural del país y así lograr el mejoramiento cultural, económico y social del campesino, por lo que uno de sus fines fue: la preparación de maestros para las escuelas de las pequeñas comunidades rurales y de los centros indígenas (Consejo Nacional Técnico de la Educación, CNTE-SEP, 1984, p. 36).

Lo anterior fue resultado de la política educativa derivada del Artículo 3º. Constitucional de 1917, donde se estipuló específicamente que los establecimientos oficiales debían impartir gratuitamente la enseñanza primaria, y para tal efecto se estableció la formación de maestros en las Escuelas Normales Rurales durante el gobierno del General Álvaro Obregón, iniciándose con la fundación de la primera Escuela Normal Rural en Tacámbaro, Michoacán, el 22 de mayo de 1922, siendo su primer director el Prof. Leobardo Parra y Marquina; como Secretario de Educación Pública, el Lic. José Vasconcelos y como Gobernador de Michoacán, el General Francisco J. Mújica.

Con esta prospectiva se abrieron varios programas e instituciones, entre ellos las Escuelas Normales Rurales, fundadas primero por iniciativa de varios gobiernos estatales retomadas como propias y en un segundo momento histórico, por el gobierno federal; cuya trayectoria de Planes de Estudio se expone en seguida (CNTE-SEP, 1984, p. 36).

En 1923 la SEP elaboró un programa de estudios para ellas, diferente al utilizado en otras escuelas normales y en 1926 expidió bases para su funcionamiento, mediante un *Reglamento para las Escuelas Normales Regionales de la República* y la propia Dirección de Misiones de ese tiempo, unificó su criterio y estructuró un Plan de estudios de cuatro semestres, denominándose el primer curso complementario y prevocacional. Al año siguiente la SEP, expidió las bases que señalan la organización: el Plan de estudios y el funcionamiento de las Escuelas Normales Rurales.

De 1932 a 1936, la Secretaría de Educación Pública, elaboró nuevamente dos Planes de estudios, uno de cuatro y otro de seis semestres, el cual solo fue aceptado por las escuelas normales de: Xocoyucan, Tlaxcala, Oaxtepec, Morelos y Ayotzinapa Guerrero, las restantes adoptaron el primero. En 1933, se organizó el Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural, lo que dio lugar a la creación de las dos primeras Escuelas Regionales Campesinas y continuando once Normales Rurales.

De 1936 a 1941, todas las Escuelas Normales Rurales, se transformaron en Regionales Campesinas, dotándolas a la mayoría de personal suficiente para capacitar previamente de Práctico Agrícola al futuro Maestro Rural. En una unidad educativa, las Regionales Campesinas reunieron a los sectores agrícola y normal, con tres años de estudios que correspondían, dos para el primer sector (agrícola) y el otro al segundo (normal), dedicado a la preparación profesional docente. Hasta 1939 estuvo en vigencia el plan de estudios de tres años. En 1940 se puso en vigor un nuevo plan de estudios de cuatro años, pero ya no dividido en semestres.

Al iniciarse el año de 1941, las Escuelas Regionales Campesinas, dejaron de trabajar como tales, separaron sus sectores en clases de escuelas: las prácticas de Agricultura que pasaron a depender del Departamento de Enseñanza Agrícola y las nuevas Escuelas Normales Rurales que se adscribieron al Departamento de Estudios Pedagógicos, que funcionaron con el plan de cuatro años y con el de las

Regionales Campesinas de acuerdo con lo que determinaran al interior de su organización.

En 1942 el Titular de la Secretaría de Educación Pública, Octavio Veja Vázquez, convocó a un congreso a directores de Escuelas Normales Rurales, Normales Urbanas Oficiales e incorporadas, para que elaboran un nuevo plan de estudios y programas.

En este congreso respecto a las Escuelas Normales Rurales, los Directores acordaron las modificaciones siguientes:

1ª.- Se igualarán en tiempo, amplitud y naturaleza general, los planes de estudio y programas de las normales rurales a los planes y estudios científicos de los medios económicos sociales respectivos.

2ª.- Se autorizará la revalidación de los estudios de las Normales Rurales en las Escuelas Normales Urbanas, con las limitaciones impuestas por el momento, por las diferencias de los planes de estudio.

3ª.- Los maestros egresados de las Normales Rurales con seis años de estudios, tienen derecho a prestar sus servicios docentes en escuelas semiurbanas y urbanas, después de seis años de buenos servicios en las escuelas del campo.

4ª.- Se organizaron dos años primarios complementarios en las Normales Rurales, cuyas zonas de influencia solamente que proporcionen alumnos de cuarto y quinto años primarios (CNTE-SEP, 1984, p. 39).

A partir de este congreso se realizaron otros más, uno en Saltillo, Coahuila en el mes de marzo de 1944; otro en la Ciudad de Monterrey, Nuevo León, del 30 de noviembre al 7 de diciembre de 1945 y otro más, que se volvió a realizar en Saltillo, Coahuila en 1969 (CNTE-SEP, 1984, pp. 98, 132, 148). Así como una Junta Nacional de Educación Normal en la Ciudad de México, en el mes de octubre en 1954 (CNTE-SEP, 1984, pp. 141-142).

Los trabajos que se llevaron a cabo en estas reuniones se enfocaron a la elaboración de objetivos para formar maestros de educación primaria preparados en los diversos aspectos que exige su ejercicio profesional y que fundamentaron la elaboración de planes y programas para el trabajo académico en las Escuelas Normales (Rurales, Urbanas e Incorporadas).

## **2.2. Evolución de la Escuela Normal Rural de Panotla, Tlaxcala.**

La Escuela Normal Rural “Lic. Benito Juárez” de Panotla Tlaxcala, se crea en 1938, y en su trayectoria de acuerdo con los archivos históricos de la institución, se observan etapas bien marcadas: La primera de 1938 a 1943, inicia con alumnos de ambos sexos, integrado en 1º y 2º grados de estudios agrícolas y un 3º de normal, después con 2 años de normal. Como primer recinto funcionó en el edificio del casco de la Hacienda de Soltepec (1909), ubicada en el Municipio de Huamantla, Tlaxcala, cuya fachada es muy singular, con características similares a la de un castillo feudal, por lo que fue escogida para filmar una parte de la famosa película *La Escondida* (1955), basada en la novela homónima escrita por el poeta tlaxcalteca Lic. Miguel N. Lira, en 1947; dirigida por Roberto Gavaldón, basada y adaptada por Gunther Gerzso y José Revueltas, cuyos artistas protagonistas fueron: Pedro Armendáriz (Felipe Rojano) y María Félix (Gabriela).

En la segunda etapa que fue de 1944 a septiembre de 1958, se traslada a la población de Huamantla, Tlaxcala, con 130 alumnos (as) y en el año 1944 separaron el alumnado por sexos; ante esto, las autoridades educativas determinaron que la población estudiantil de esta institución fuera del sexo femenino, ocupando casas habitación que se adaptaron como: aulas, dormitorios y demás servicios asistenciales, en dicha Ciudad de Huamantla.

Finalmente, en la tercera etapa, ya contó con edificio propio en la población de Panotla, Tlaxcala y fue inaugurada en 1958 por el entonces Presidente de la República Lic. Adolfo Ruiz Cortines, siendo el Lic. Joaquín Cisneros Molina Gobernador Constitucional del Estado y por el Director General de Enseñanza

Normal el Dr. Víctor Pérez Abreu; ubicación que ha prevalecido hasta la fecha. Sus instalaciones fueron construidas expresamente para funcionar como internado, pero al transcurrir el tiempo, estas han sido reformadas y aumentadas de acuerdo con las necesidades que se han venido presentando; en cuanto a lo académico, atendió los niveles educativos de secundaria y normal.

La infraestructura de la Escuela Normal Rural, al describirla de sur a norte, se inicia con el acceso que es un pórtico. Al entrar, a la derecha se encuentran tres canchas de básquet bol, al poniente de la cancha central está la entrada al edificio que es de dos plantas. En la planta baja se encuentran las oficinas administrativas y los espacios de la Dirección, Subdirección administrativa y Subdirección Académica. Enfrente de estas oficinas se ubica la Sala de Maestros y entre estos dos espacios están los sanitarios de damas y caballeros. En la planta alta, se encuentra a la izquierda la biblioteca, enfrente una papelería interna y a la derecha un sanitario para caballeros. A la derecha está la entrada para los cubículos de maestros, quienes los ocupan de acuerdo con su comisión y al fondo se encuentra la sala de cómputo.

A la derecha de este edificio, está la cafetería, una techumbre y una nave donde se encuentran: un laboratorio de inglés y ocho cubículos, atrás de ésta se encuentran otras dos naves: una de ellas tiene cuatro cubículos y dos salones de clase, mientras en la otra hay seis salones de clase. En la parte de atrás se encuentra un cuarto utilizado como bodega, un estacionamiento, un local para guardar herramientas, un taller de herrería y otro de carpintería.

Al norte de estas naves, se encuentra: un gimnasio, un salón de danza, un laboratorio y la sala audiovisual. Al norte de la sala audiovisual se encuentra un salón de clase, lavaderos donde lavan su ropa las alumnas y la lavandería para lavar ropa de cama (sábanas y cobijas) que usan las estudiantes, enfrente se encuentra el centro médico y una alberca; más al norte está el comedor, enfrente

del cual se ubica la zona de dormitorios que son doce, y al norte está la cancha de futbol soccer y una parcela para cultivo de la misma dimensión.

El personal que labora actualmente está organizado mediante el siguiente organigrama: Director, subdirector académico, subdirector administrativo, 35 docentes quienes desarrollan los cursos de la malla curricular del Plan de estudios 2012 y las diferentes comisiones curriculares; además 62 trabajadores de apoyo que atienden los sectores: Administrativo, cocina, mantenimiento, aseo, talleres, lavandería, campo, veladuría y dos médicos que atienden la salud de las alumnas, uno en la mañana y otro en la tarde.

Es necesario mencionar que, por tratarse de un internado educativo y reconocida como Normal Rural a nivel nacional incorpora a estudiantes que no sólo proceden del estado de Tlaxcala, sino de otros estados circunvecinos y de donde más llegan son de: México, Hidalgo Puebla, Veracruz, Morelos, Oaxaca y Guerrero, sin descartar a menos estudiantes de otras entidades; todas ellas becadas como estudiantes normalistas durante sus estudios.

Como construcción agregada a la Escuela Normal Rural y que funciona de manera independiente, se encuentra la Escuela Primaria Anexa. Los créditos de la construcción de esta escuela primaria, cuyo nombre es "Ignacio Allende" los tiene la Dirección que estaba a cargo de la Profa. F. Bertha González Aguirre y como subdirector, el Prof. Andrés Montiel Cervantes, que junto con la integración del Patronato pro-construcción, presidido por la Profa. Ma. Elena Ramírez, gestionaron los terrenos para la construcción de la Escuela Primaria anexa en 1966.

Como resultado, se logró que la mayoría de los predios se compraran con excepción de uno donde fue necesario aplicar la expropiación. La Escuela Primaria, quedó bajo la responsabilidad y control de la Dirección Federal de Educación Primaria del Estado de Tlaxcala, en 1972.

En cuanto a los planes de estudio que se han aplicado en esta Escuela Normal Rural, son los que estableció la SEP para la formación inicial de profesoras de educación primaria y se determinó que funcionara como internado para estudiantes del sexo femenino.

Entre 1938 y 1940 se aplicó el Plan de 3 años, con el cual la estudiante normalista se preparaba como Perito Agrícola y Maestro Rural; esto a través de cursar 2 años agrícolas y 1 año de normal.

Después, de 1940 a 1945, al Plan de 3 años, se le agregó uno más, de modo que cursaban 2 años agrícolas y 2 de normal. En 1942 se hace otra modificación, aun estando vigente el Plan de 4 años, se puso otro en práctica de 6 años, con el cual hubo la oportunidad de recibir aspirantes con la preparación de 4º, 5º y 6º grados de primaria; con esta proyección: los de 4º, cursaban el llamado 1º de complementario, éste equivalente al 5º grado de primaria y quienes que ya lo tenían cursaban el 2º complementario, equivalente al 6º de primaria con el que ingresaban a primero de normal. Pero si presentaban algunas deficiencias, por lo cual tenían que cursar también el 2º complementario, con el fin de reforzar su preparación de 6º grado. A partir del año de 1946, ya no hubo el ingreso a dichos grados complementarios, pues ya se debían incorporar directamente con 1er., grado de educación secundaria.

Posteriormente, el Consejo Nacional Técnico de la Educación, en julio de 1969 dictaminó la separación entre el nivel de secundaria y el de educación normal; ubicándolos en una escuela exclusiva, asignando a la Normal Rural de Panotla el ciclo profesional, aplicando el Plan de estudios conformado por 4 años para la carrera de Profesor de Educación Primaria.

Como se observa, los planes que se mencionan fueron para formar profesoras de educación primaria con un nivel académico equivalente a técnico pero a partir del Decreto Presidencial del 22 de marzo de 1984, las Escuelas Normales (Rurales,

Urbanas e Incorporadas), se constituyen como instituciones de educación superior, donde se estableció el nivel académico de licenciatura para los estudios realizados de educación normal, en cualquiera de sus tipos o especialidades, por lo que para su ingreso los aspirantes debían presentar estudios del nivel medio superior (preparatoria, bachillerato). A la vez se implementó el bachillerato pedagógico con un Plan de estudios integrado por un "tronco común", el cual contenía un área propedéutica, para relacionarla directamente a la Licenciatura, y otra de asignaturas optativas que respondieran a los intereses del estudiante, a los objetivos de la institución y a los asuntos de interés para la región donde se estuviese.

Ante esto se estructuró el Plan de Estudios 1984 con un curriculum cuyo objetivo era formar futuros docentes reflexivos, analíticos y críticos con habilidades para ejercer la docencia y la investigación, el cual se puso en ejercicio en la Escuela Normal Rural de Panotla a fin de otorgar el grado académico de Licenciatura en Educación Primaria; a la par con el Bachillerato Pedagógico que funcionó de 1984 a 1990, con una población total de 516 alumnas; pero desafortunadamente éste solo tuvo vigencia estos 6 años dentro de la institución, debido a que fue trasladado con personal y alumnas a otra institución en San Simón Tlatlahuitepec, comunidad perteneciente al Municipio de Xaltocan, estado de Tlaxcala.

La SEP consideró que el impacto de la formación de docentes de educación primaria con este Plan de estudios no cumplió con las expectativas esperadas, por lo cual en septiembre de 1992, se pone en marcha el Programa para la Modernización de la Educación Básica, donde surge un proceso de reforma a los planes y programas de estudio, así como la reforma del "Artículo Tercero Constitucional, promulgado el 4 de marzo de 1993, donde se establece el carácter obligatorio de la educación secundaria" (SEP, 1993, p. 9).

Como consecuencia de la Reforma Educativa, en la Educación Normal se reforma el Plan de Estudios 1984 y se elabora el Plan 1997, el cual se centró en nuevos rasgos deseables, enmarcados en un perfil de egreso y el restablecimiento de la

misión de las escuelas normales como instituciones formadoras de docentes, que se tradujo con la puesta en marcha del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento de las Escuelas Normales, en un marco político coyuntural, donde las autoridades educativas decidieron que estas instituciones deberían continuar con la formación de docentes (Latapí, 2004, p. 300).

En este contexto, las Escuelas Normales contaban con un plan de estudios nacional, conservaron su función primordial para iniciar una transformación en el campo curricular, en la capacitación de los formadores de docentes y en la regulación del trabajo académico y normativo; la intención fue cambiar la tradición institucional, acorde con los principios de la modernización educativa, a través del trabajo colegiado y la gestión escolar (SEP, 1998, p. 78).

El plan de estudios 1997 acentuó la formación en la enseñanza, a través del desarrollo gradual de las competencias didácticas; dentro de los marcos de la socialización del futuro docente en las escuelas de práctica, atendiendo las recomendaciones de la OCDE y la UNESCO, se basan en la obra de Delors (1996), quien plantea que la educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: “aprender a conocer”, “aprender a hacer”, “aprender a vivir juntos” y “aprender a ser”. Este plan se centró en los rasgos deseables del futuro docente plasmados en el perfil de egreso, que constituyen su referente principal y que definen el perfil de egreso los cuales se agrupan en cinco grandes campos: a) habilidades intelectuales específicas, b) dominio de los propósitos y contenidos de la educación primaria, c) competencias didácticas, d) identidad profesional y ética, y e) respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela; los cuales en conjunto tenían como reto elevar la calidad de la educación y hacer frente a los problemas de la educación en nuestro país (SEP, 1997).

Ante la exigencia de dar una educación de calidad a las generaciones en formación para que respondan a las necesidades que se les presenten en el siglo XXI, se elaboró un nuevo Plan de Estudios de Educación Normal en 2012, el cual se

estructura a partir de tres orientaciones curriculares (SEP, 2012): a) enfoque centrado en el aprendizaje, b) enfoque basado en competencias y c) flexibilidad curricular, académica y administrativa. Ellas acordes con los modelos y enfoques propuestos en los planes de estudios de la Educación Básica 2011, con base en los siguientes sustentos:

- El enfoque centrado en el aprendizaje tiene como referentes la concepción constructivista y sociocultural del aprendizaje y de la enseñanza, según la cual “el aprendizaje consiste en un proceso activo y consciente que tiene como finalidad la construcción de significados y la atribución de sentido a los contenidos y experiencias para la persona que aprende” (Diario Oficial, 2012, p. 6). Aquí se recuperan situaciones didácticas como: el aprendizaje por proyectos, el aprendizaje basado en casos de enseñanza, al aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje en el servicio, el aprendizaje colaborativo, así como la detección y análisis de incidentes críticos (SEP, 2012).
- El enfoque por competencias, se da desde la perspectiva socioconstructivista, la competencia es entendida como el desempeño que resulta de la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, así como de sus capacidades y experiencias que realiza el alumno en un contexto específico, para resolver un problema o situación que se le presente en los distintos ámbitos de su vida, donde reconstruya su conocimiento, proponga soluciones y tome decisiones a posibles cursos de acción y los haga de manera crítica y reflexiva (SEP, 2012).
- El enfoque de flexibilidad curricular académica y administrativa, se centra en el enfoque pedagógico que ubica el trabajo del estudiante normalista en el centro del proceso educativo, donde se promueve a través de los diferentes cursos el aprendizaje significativo; incluye cursos optativos que diversifican la formación de los estudiantes, promueve la participación de los colegiados

de profesores de las Escuelas Normales para proponer contenidos regionales a las autoridades educativas, formaliza sistemas de tutoría y asesoría como acompañamiento académico, organiza trayectos formativos en la formación profesional de los futuros maestros e incluye estrategias de movilidad nacional e interinstitucional, a fin de diversificar las experiencias formativas (SEP, 2012).

En concordancia con lo anterior, se delinea el perfil de egreso como elemento referencial y guía para el desarrollo del plan de estudios, que se expresa en competencias que describen lo que el egresado será capaz de realizar al término del programa educativo y señala los conocimientos, habilidades, actitudes y valores involucrados en los desempeños propios de su profesión. Estas competencias son genéricas y profesionales; que expresan desempeños comunes que deben demostrar los futuros docentes, tiene un carácter transversal y se desarrollan a través de la persona y la formación de cada sujeto y las profesionales se manifiestan cuando usa su pensamiento crítico, creativo y reflexivo para la solución de problemas y la toma de decisiones, aprende de manera permanente, colabora en equipo con otros para generar proyectos innovadores, actúa con sentido ético y aplica sus habilidades comunicativas en diversos contextos y el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación (SEP, 2012).

### **2.3. Las prácticas reflexivas en la actual formación inicial de docentes para la Educación Primaria.**

Como parte de la política de Educación Básica en nuestro país, la Educación Primaria es uno de los niveles educativos que interesa mejorar para garantizar a todas las niñas y niños el acceso a un conjunto de saberes comunes, que les permitan participar de manera plena y acorde a su edad en la vida familiar, escolar y comunitaria, así como también ofrecer las condiciones necesarias para un desarrollo integral de la infancia en todas sus dimensiones. Este propósito es considerado como

tarea a realizar por los futuros docentes que se forman en las Escuelas Normales. Por ello, como parte de las intenciones de la política educativa (OCDE, 2010), se busca desarrollar favorablemente y con congruencia entre lo que se espera en la educación para los infantes y lo que se ofrece en la formación de los futuros docentes para el nivel básico.

En este escenario de la política educativa actual, se ubica el fortalecimiento de la Educación Normal por lo que se formuló el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria vigente (SEP, 2012), dirigido a la formación inicial de docentes para la educación básica, cuyo proceso se basa en el desarrollo de competencias genéricas y profesionales y así lograr el perfil de egreso establecido, con lo que se espera responder a las exigencias que plantea la Reforma Educativa en México, como: colocar la escuela al centro, el desarrollo profesional de los maestros, evaluación, estrategias para el fortalecimiento de la equidad e inclusión y financiamiento de la educación básica, aspectos que deben estar integrados en la formación inicial de los docentes al ingresar al Sistema Educativo Mexicano.

El Plan de la Licenciatura en Educación Primaria (SEP, 2012), a nivel formal está constituido por una malla curricular para el cumplimiento de las finalidades formativas, con una duración de ocho semestres, con cincuenta y cinco cursos, organizados en cinco trayectos formativos y un espacio más asignado al Trabajo de titulación; dichos trayectos son los siguientes (SEP, 2012, p. 2):

- El trayecto *Psicopedagógico*.
- El trayecto *Preparación para la enseñanza y el aprendizaje*.
- El trayecto *Lengua adicional y Tecnologías de la información y la comunicación*.
- El trayecto de cursos *Optativos*.
- El trayecto *Práctica profesional*.

De ellos, interesa a la presente investigación el de Práctica Profesional, el cual está integrado por 8 cursos, de los cuales 7 articulan actividades de tipo teórico-práctico, con énfasis en el acercamiento paulatino a la actividad profesional en contextos específicos y a su análisis, mismos que se ubican del primero al séptimo semestre; mientras que el último curso de Práctica Profesional ubicado en el octavo semestre lo desarrolla de manera intensiva la estudiante normalista, en la Escuela Primaria, con una duración de 16 semanas y, a la par, a través del curso Trabajo de Titulación, elabora el documento de titulación con el cual, a través de su réplica aprobada por un jurado, obtendrá el título de Licenciada de Educación Primaria.

Ante lo que se plantea en estos dos escenarios educativos vinculados (Normal y Primaria), se considera como directriz a la Práctica Profesional, de la futura docente, así como su evidencia en el producto de titulación, con lo que consolidará las competencias genéricas y profesionales que integran el perfil de egreso y las de los alumnos del grupo de práctica establecidas en el Plan de Estudios 2011 de Educación Básica.

En cuanto a las competencias del perfil de egreso, a las que se hacen referencia, sus características, son consideradas genéricas y profesionales (SEP, 2012, pp. 4–5), las que se describen a continuación.

#### Competencias Genéricas:

- \*Usa su pensamiento crítico y creativo para la solución de problemas y la toma de decisiones.
- \*Aprende de manera permanente.
- \*Colabora con otros para generar proyectos innovadores y de impacto social.
- \*Actúa con sentido ético.
- \*Aplica sus habilidades comunicativas en diversos contextos.
- \*Emplea las tecnologías de la información y la comunicación (SEP, 2012, p. 4).

De estas competencias genéricas, resaltan las tres primeras como las relacionadas directamente con la intención de formar docentes críticos, creativos, innovadores y en constante mejora y así sus prácticas docentes sean reflexivas, motivo de la presente investigación.

#### Competencias Profesionales:

\*Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de estudio de la educación básica.

\*Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica.

\*Aplica críticamente el plan y programas de estudio de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar.

\*Usa las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), como herramientas de enseñanza y aprendizaje.

\*Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa.

\*Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación.

\*Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.

\*Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación.

\*Interviene de manera colaborativa con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas (SEP, 2012, pp. 4–5).

Como se puede observar, estas competencias buscan una amplia y sólida capacidad de los futuros profesores de México, explicitando en la tercera de ellas la intención de aplicar una docencia de manera crítica; todo lo cual lleva implícita la formación de una práctica reflexiva del propio que hacer profesional que es tema a investigar.

Lo anterior implica procesos de aprendizaje y enseñanza mediante prácticas profesionales que realizan las estudiantes normalistas y que se espera según el currículum formal, realicen con carácter innovador lo que implica realizar un conjunto de actividades para mejorar una situación específica o solucionar un problema identificado en el aprendizaje de los alumnos del grupo de práctica, en la convivencia o en la gestión escolar, a través de la incorporación de elementos o de procesos que no se hayan utilizado con anterioridad en el contexto. Ante esto surgen preguntas de análisis sobre: ¿Cómo plantear esos procesos?, ¿cómo realizar dichas prácticas?, ¿cómo comprobar su impacto en el aprendizaje de los alumnos de educación primaria?, entre otras. Para ello, se considera como vía para que la práctica profesional y el documento de titulación al final, sean innovadores, llevar a cabo una práctica reflexiva por parte de las estudiantes normalistas; por lo que se retoma a ésta última como asunto de interés en la presente investigación como objeto de estudio.

Al considerar a la práctica reflexiva como objeto de estudio, es conveniente revisar los espacios curriculares que conforman la estructura del trayecto formativo de *Práctica profesional y Trabajo de titulación* en que se ubica, lo que hace necesario considerar aspectos, teóricos que los sustentan.

Los cursos de *Práctica profesional y Trabajo de titulación* correspondientes al 7º y 8º. Semestres, tienen como propósito fundamental que la estudiante fortalezca y

concrete sus competencias profesionales para desarrollarlas en la escuela y el aula además promover en él, una actitud reflexiva y crítica que le permita replantear su docencia utilizando con pertinencia los conocimientos teórico-metodológicos y técnicos adquiridos a través de los cursos que componen la malla curricular del Plan de estudios (SEP, 2012, p. 2), y parten de un conjunto de premisas, cuyo fin es integrar y articular distintos tipos de saberes que conduzcan a las estudiantes normalistas a tratar de resolver con éxito los distintos retos que enfrentan cotidianamente en el grupo escolar y escuela de práctica; las cuales son:

- La integración y articulación de saberes se da a partir de la concreción del enfoque por competencias que tiene el plan de estudios, por lo que el desempeño que muestre el estudiante en el diseño, aplicación, sistematización, análisis y mejora de la docencia, será el resultado de un conjunto de aprendizajes adquiridos a lo largo de su formación inicial.
- El acercamiento gradual, secuencial y en profundidad que la estudiante tiene en las escuelas de práctica ha permitido incorporar cada vez más elementos no sólo para el diseño de procesos de aprendizaje y enseñanza y su aplicación, sino para la evaluación, el análisis y reflexión de la docencia. Con ello se han podido valorar los resultados obtenidos, la pertinencia de las propuestas, así como los aspectos que requieren fortalecerse.
- La capacidad para elaborar propuestas y el tipo de desempeño logrado por el estudiante, han dado cuenta del nivel de logro de las competencias genéricas y profesionales, ello ha derivado en un proceso de evaluación que condensa la autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación, en y a partir de las cuales se han sentado bases para el aprendizaje autónomo y la toma de decisiones.
- El aprendizaje que se adquiere en situaciones y contextos específicos, ha propiciado que el estudiante reconozca los alcances y limitaciones de los

conceptos, los enfoques, las teorías, así como de los procedimientos y rutinas, con base en ello, ahora reconoce que la práctica docente está temporal y espacialmente situada, es histórica, cultural e interdependiente de los aspectos sociales, institucionales y curriculares.

□ La profesión de la docencia requiere de mayores y cada vez más complejos saberes, la capacidad que se tiene para resolver los problemas o situaciones de la práctica, conducen a fortalecer permanentemente sus competencias profesionales y genéricas, de ahí que se reconozca que el nivel de logro que se obtiene es equiparable al de un docente novel, por lo que la disposición para seguir aprendiendo a lo largo de la profesión está en la perspectiva abierta y siempre en proceso de desarrollo de la competencia (SEP, 2012, pp. 7- 8).

En estas premisas están implícitos los sustentos teóricos para la realización de prácticas docentes reflexivas, de las estudiantes normalistas, durante sus prácticas profesionales en escuelas de educación primaria que, a su vez, son la base de la elaboración del documento de titulación para obtener el título de Licenciadas en Educación Primaria.

Además, de acuerdo con estas premisas, cada curso se estructura en una sola unidad de aprendizaje que integra diferentes tipos de saberes y que tienen como eje fundamental, fortalecer las competencias genéricas y profesionales de las estudiantes de la Escuela Normal a través del seguimiento del desarrollo de los procesos de las actividades educativas que tienen con el grupo escolar y escuela de práctica; para ello se consideran como eje los siguientes contenidos de la Unidad de Aprendizaje, denominada *Formarse en la práctica: aprendizajes, competencias y perfiles profesionales*:

□ Enseñanza con base en los enfoques, propósitos de la educación básica y el aprendizaje del alumno.

- Evaluación de los aprendizajes de los alumnos.
  
- Mejoramiento de la práctica: sistematizar, evaluar e investigar
  
- Clima del aula y ambiente de aprendizaje para favorecer la calidad
  
- Gestionar para favorecer la mejora en los aprendizajes de los alumnos y Las escuelas (SEP, 2012, p. 8).

En consecuencia, los contenidos mencionados dan las directrices y orientaciones *para el desarrollo* de los cursos relativos a la Práctica Profesional y Trabajo de Titulación, correspondientes a los dos últimos semestres de formación profesional (SEP, 2012, pp. 8 -9):

- Los cursos: *Práctica Profesional* y *Trabajo de Titulación*, se desarrollan en el séptimo y octavo semestres a través de la modalidad de seminario taller el cual combina distintas perspectivas de enseñanza-aprendizaje: a) por proyectos, b) aprendizaje basado en problemas, c) estudio de casos; entre otros, que conducen a la revisión de textos sugeridos, análisis de contenido, diseño de planes de clase, con su desarrollo -que incluye su sistematización, seguimiento y evaluación-, identificación de problemas de aprendizaje de los alumnos o hechos, que después de su análisis y reflexión considerará uno, el cual lo planteará como tema de su documento recepcional, a la vez elige la modalidad de titulación, (Informe de prácticas profesionales, portafolio de evidencias o tesis).
  
- La *Práctica Profesional* que culmina con el *Trabajo de Titulación*, correspondiente al octavo semestre, requiere que el asesor diseñe una propuesta de acompañamiento que permita dar seguimiento individual y colectivo de los procesos de trabajo de las estudiantes normalistas en el

grupo y escuela de práctica, para ello se establece trabajar, bajo la modalidad de seminario-taller, cuya metodología de trabajo integra la teoría con la práctica mediante acciones del saber, hacer una actividad con una perspectiva de aprendizaje, la cual constituye una estrategia de enseñanza experiencial y situada, que integra distintos procesos de conocimiento, habilidad y actitud en el desempeño de la estudiante normalista. Estas acciones educativas están organizadas e intencionalmente estructuradas que trascienden las fronteras académicas y promueven aprendizajes basados en relaciones de colaboración, reciprocidad y respeto a la diversidad de los participantes; además, tienen la característica de vincular el aprendizaje y la experiencia en las actividades educativas de los cursos de práctica docente y trabajo de titulación.

Como se puede apreciar, el currículum formal de los dos últimos semestres de estudio marca una clara y estrecha relación entre la Práctica Profesional y la elaboración del trabajo de titulación, los cuales se han retomado como elementos de atención central en la presente investigación; resalta la expectativa formativa de preparar para una práctica docente constructiva y reflexiva que es el punto nodal de este objeto de estudio.

A partir de lo anterior y con base en el propósito que se tiene para estos dos espacios de *Práctica profesional* articulada al proceso de titulación, es necesario tener presente los siguientes planteamientos curriculares (SEP, 2012, pp. 10-11):

- La responsabilidad profesional de la práctica docente y de sus resultados se encuentra estrechamente y relacionada con los aprendizajes y desarrollo de las competencias genéricas y profesionales que hasta el momento ha adquirido el estudiante.
  
- Con apego al principio de aprendizaje autónomo, es importante considerar que cada una de las propuestas que realizan las estudiantes se elabora

considerando los contextos, los alumnos, el contenido curricular, los enfoques de enseñanza y evaluación, el tipo de recursos didácticos y/o tecnológicos, entre otros; por lo tanto, es el estudiante quien tiene más elementos para argumentar y justificar sus propuestas de planes de clase y de trabajo en la institución, por lo que el trabajo del formador conduce a garantizar la solidez de cada una de ellas, a través de un proceso de diálogo, análisis y reflexión colectiva e individual.

□ El seguimiento y evaluación de la intervención en general y de los resultados de aprendizaje en particular, requiere de un uso distinto de las técnicas de acopio de información. De este modo, es necesario potenciar el uso del El Portafolio de Evidencias y convertirlo en una estrategia que contribuya a integrar evidencias de aprendizaje relevantes y significativas que favorezcan permanentemente la docencia y los resultados de los aprendizajes de los alumnos con los que se practica.

□ La mejora de la docencia requiere de un ejercicio permanente de reflexión y análisis de la experiencia, por lo que se requiere procesar distintos tipos de información, por ejemplo, la que proviene de los diarios, los registros de observación, entrevistas, fotografías, vídeos, narrativas, planes de clase, test, cuadernos de los alumnos, materiales didácticos, etc., para ello la perspectiva de la docencia reflexiva, particularmente la que tiene como base la investigación de la práctica, será una herramienta fundamental que permitirá realimentar las experiencias obtenidas durante la práctica profesional.

En estos planteamientos, sobresale la idea central de favorecer en la formación de las futuras docentes, vía el currículum formal establecido en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria del 2012, que da prioridad a realizar prácticas reflexivas en la docencia para favorecer una continua mejora en los procesos de aprendizaje y enseñanza en el grupo escolar; lo cual incluso, queda explícito en el

último de los puntos expuestos y que, a la vez, constituye el foco central de análisis en esta tesis.

Además, en el desglose de los programas de estudio correspondientes, se dan sugerencias para desarrollar cada uno de estos espacios curriculares que combinan trabajo presencial, sesiones de análisis, reflexión y discusión colectiva e individual, considerando la secuencia de contenidos en cada unidad de aprendizaje, las cuales aluden, tanto al perfil de egreso que establece el Plan de Estudios; a las problemáticas comunes que se presentan en la docencia; así como a las exigencias de un perfil profesional que el sistema educativo demanda a los futuros docentes que se habrán de incorporar al servicio. Por otro lado, el trabajo virtual a través de los portafolios electrónicos, wikis (págs. Webs editadas), foros y blogs (bitácora en pág. Web), entre otros, permite dar seguimiento a las experiencias obtenidas por las estudiantes durante sus jornadas de práctica profesional, que, finalmente, dan sustento al producto de titulación para lograr el grado académico; razón por la cual es el documento de titulación que se retoma para esta investigación.

En acompañamiento a ese proceso de análisis docente por parte de las estudiantes, existe la expectativa del trabajo de asesoría que le corresponde realizar al formador (docente de la escuela normal), quien se convierta en un elemento importante tanto para conducir al fortalecimiento de competencias profesionales y genéricas, como para establecer criterios específicos a fin de valorar el nivel de logro de sus aprendizajes y, en consecuencia, el grado de desempeño docente de las futuras licenciadas de educación primaria.

El Plan de estudios de la Licenciatura de Educación Primaria (SEP, 2012), está constituido por los trayectos formativos: Psicopedagógico, Preparación para la Enseñanza y el Aprendizaje, Lengua Adicional y Tecnologías de la Información y la Comunicación, Optativos y Práctica Profesional.

El trayecto formativo de Práctica profesional está integrado por 8 cursos. 7 cursos articulan actividades de tipo teórico-práctico, con énfasis en el acercamiento paulatino a la actividad profesional en contextos específicos y a su análisis, los cuales se ubican del primero al séptimo semestre. El último curso de este trayecto, ubicado en el octavo semestre es un espacio curricular de práctica profesional intensiva en la escuela primaria, con una duración de 20 horas a desarrollarse durante 16 semanas. En el octavo semestre se ubica un espacio curricular denominado Trabajo de Titulación, en el que la estudiante normalista desarrollará actividades orientadas a la elaboración de su documento de titulación de acuerdo con la modalidad que seleccione, que puede ser el portafolio, informe de prácticas o tesis de investigación, para lo cual recibirá asesoría por parte de un docente (SEP, 2012).

En síntesis, los aspectos que plantean tanto la Reforma Educativa de Educación Básica 2011 como las competencias del Plan de Estudios y Programas de la Licenciatura en Educación Primaria 2012, se enfocan sus propósitos a que la docente en formación lleve a cabo una práctica reflexiva con la finalidad de que su trabajo sea innovador, mediante una intervención concreta con acciones estructuradas orientadas a producir cambios relevantes en su docencia y así, logre que los alumnos que estén a su cargo sean agentes activos de su propio aprendizaje.

Sin embargo, se le presentan múltiples obstáculos para lograrlo, pues influyen aspectos de inercia tradicionalista (magistrocentrismo, enciclopedismo, verbalismo y pasividad), Soria (2012); por lo que se hace necesario supervisar el desarrollo de la realización de sus prácticas profesionales por el asesor y así la oriente pertinentemente al análisis de los procesos que realiza con la finalidad de que identifique sus debilidades y las contrarreste con replanteamientos de actividades para aminorarlas, a la vez deberá identificar problemáticas de las cuales priorizará una, que será el tema traducido en objeto de investigación que concretará en su trabajo de titulación. Estas actividades, que se llevan a cabo durante el período final de la formación, son las exigencias para que sea reflexiva en su futuro trabajo

docente como lo plantea el Plan de Estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria.

Ante las circunstancias en que se dan estos procesos se considera importante adentrarse a su análisis para describir e interpretar entre el objetivo a lograr de que la docente en formación su práctica sea reflexiva y lo refleje en la realización de sus actividades docentes en el grupo y la escuela de práctica, se considera como objeto de estudio a la práctica reflexiva, la cual implica que la futura docente: Analice los problemas que se le plantean en la acción diaria y busque las posibles soluciones, contrastándolas con la realidad (Shön, 1983).

Los sustentos teóricos metodológicos del Plan de Estudios 2012, que se han mencionado, dentro de la Escuela Normal Rural de Panotla, se consideran deben ser desarrollados por las alumnas, incluida la generación 2012–2016 seleccionada en esta tesis, para lograr su formación inicial como Licenciadas de Educación Primaria. Esta generación se conforma de 58 estudiantes, inclinándose solo por las modalidades de titulación: informe de prácticas profesionales y tesis de investigación; de ese total, el Comité de Titulación distribuyó a cada integrante de la Academia de 7° y 8° semestres, a un número determinado de alumnas, con quienes fungen como asesores de práctica profesional y elaboración del documento recepcional con fines de titulación. En consecuencia, al autor de esta tesis de maestría, le correspondió la asignación de 10 estudiantes que se conforman en el universo posible de investigación, por ser a quienes se tuvo acceso.

Del este universo accesible de 10 alumnas, para el presente estudio se consideraron 4 trabajos de titulación, que abarcan cerca de la mitad de dicho universo; de esos trabajos, 2 corresponden a la modalidad de informe de prácticas profesionales y los otros 2 a la modalidad de tesis de investigación; de modo que tuvieran posibilidad de ser comparados equitativamente. Esta selección a la vez tomó en consideración los siguientes criterios:

1°) Retomar el mismo número de trabajos de cada una de las 2 modalidades que se trabajan en esta escuela normal, de modo que para ser posible de contar con más de 1 trabajo a comparar, se decide tomar 2 trabajos distintos de cada modalidad.

2°) Elegir tanto a estudiantes que proceden del mismo estado de Tlaxcala donde se ubica la escuela normal, como de fuera del mismo para contar con variedad de condiciones socio-escolares de antecedente; por lo que la mitad de casos (2) son tlaxcaltecas y la otra mitad (2) de origen foráneo.

3°) Incluir lugares de prácticas profesionales distintos siempre y que incluyen variedad de contextos sociales y escolares donde se ubican las escuelas primarias a las que acuden las estudiantes normalistas (por lo que todos son diferentes).

4°) Asimismo incluir grados escolares distintos de dichas escuelas primarias donde se realizan las prácticas profesionales correspondientes, por lo que hay desde 4° hasta 6° grado de primaria.

5°) También considerar variedad en los temas educativos que trabajan las estudiantes, de modo que pueden revisarse en distintos contenidos de enseñanza-aprendizaje o problemáticas para la docencia (sobre la asignatura de historia, matemáticas, e incluso el campo recientemente considerado en educación básica sobre inteligencia emocional).

Al aplicar los anteriores criterios al universo posible de estudiantes normalistas, se procedió de esta manera: de las 10 estudiantes accesibles, en virtud de que había más casos de foráneas que locales, y más de modalidad de informe que de tesis; una vez que se cubría la variedad conforme a los criterios antes mencionados, se eligió de manera aleatoria para que quedaran, 1 caso de informe de alumna foránea y otro de alumna local, así como 1 caso de tesis de alumna foránea y otro de alumna

local. Todo ello a fin de evitar un sesgo de preferencia, aparte de que ya no había influencia por tratarse de alumnas recién egresadas de la licenciatura.

Estos criterios, asimismo, tuvieron que ser ubicados en el marco de las siguientes consideraciones que permitieran ubicar el tema de investigación respecto a las prácticas docentes reflexivas esperadas en la formación normalista:

- ✓ Se consideró el propósito fundamental del Trayecto formativo de Práctica profesional, así como el de trabajo de titulación que establecen que la estudiante se conduzca con una actitud reflexiva y crítica que le permita replantear su docencia.
- ✓ Se investigó el sustento teórico respecto a las prácticas reflexivas docentes desde autores reconocidos como expertos o investigadores que se consideraron en esta investigación.
- ✓ Se cuestionó la capacidad de análisis y reflexión docente de las estudiantes normalistas para no dar por hecho que ello existiera en sus trabajos de titulación, enfocando la revisión en las partes que refieren a la identificación de problemas o dificultades que reportan de sus prácticas profesionales con grupos escolares y, por ende, retoman como tema de su trabajo.

A partir de los anteriores criterios y consideraciones, se procede a desarrollar la investigación en torno a las prácticas reflexivas docentes en el proceso de formación de las normalistas, con el propósito valioso de: Explorar, describir y valorar los logros reflexivos al respecto, durante las prácticas profesionales de las estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria (Plan 2012), dentro de la Escuela Normal Rural de Panotla, Tlaxcala, en relación a lo que queda plasmado dentro de sus trabajos finales que dan sustento a obtener ese grado profesional.

## **CAPÍTULO 3**

### **SUSTENTO TEÓRICO DE LAS PRÁCTICAS REFLEXIVAS DOCENTES**

#### **3.1. Aportaciones de Dewey, Schön, Freire y Perrenoud**

Filósofos, teóricos e investigadores se han dado a la tarea de buscar un enfoque reflexivo en gran parte de la formación de profesionales del mundo contemporáneo, lo que conduce a la expectativa de apoyarse en una práctica del docente que tiene a cargo dicha formación, la cual proporcione bases teórico-metodológicas sólidas, pero que al mismo tiempo siempre esté en busca de mejorar sus formas de enseñanza para un resultado satisfactorio en los aprendizajes.

En este sentido, las prácticas docentes deseables en la mayoría de las propuestas pedagógicas actuales y, en los programas curriculares dirigidos a la preparación o profesionalización de docentes en México, apuntan hacia su carácter reflexivo para auto-revisarse y buscar mejorar el propio desempeño, lo cual fomente una constante innovación y propicie aprendizajes significativos en los educandos. Acorde a ello, los planes y programas de estudio que se encuentran vigentes, para la formación inicial de docentes destinados a la Educación Básica como prioridad de la política educativa, ponen énfasis en dichas prácticas docentes reflexivas (SEP, 2012). Cabe agregar que aún con el enfoque por competencias que rige a dichos currículums formales en México, la intención de fomentar las prácticas reflexivas se considera compatibles para desarrollar las competencias del perfil de egreso: genéricas y profesionales, en los (as) estudiantes normalistas.

El tema de las prácticas reflexivas en la docencia no es algo reciente, sino que tiene sus antecedentes desde el siglo pasado; aunque ha ido variando o se han agregado componentes de sustento teórico-pedagógico y metodológico-didáctico. Por lo que

se considera la revisión de autores relevantes al respecto, como antecedente y apoyo a la presente investigación.

El primer sustento básico para proponer esas prácticas reflexivas consideraba que era la vía para evitar realizar una docencia rutinaria y tradicional que provoca una educación memorística, mecanicistas como la que se practicaba en el siglo XIX y a principios del XX, donde se concebía que el maestro es el que sabe y el alumno era recipiente de sus conocimientos; situación que fue cuestionada por el reconocido pedagogo John Dewey desde 1933, quien inicia por dar la noción de práctica reflexiva como “el hábito de inteligencia o acción que se opone a la acción o hábito rutinario” (1989, p.24).

Así, John Dewey, en su libro *How we think: are statemen of the relation of reflective thinking to the educative process (Cómo pensamos: Un estado de la relación del pensamiento reflexivo con el proceso educativo)*, planteó por primera vez el concepto de reflexión, definiéndola como “el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (Dewey, 1989, p. 25).

Para Dewey, entre los beneficios del pensamiento reflexivo, como elemento fundamental del proceso educativo, se puede destacar la posibilidad de actuar con un objetivo consciente, hacer posible el trabajo sistemático y la invención para así lograr dar significado a la acción. Por lo tanto, la reflexión implica involucramiento de la persona, que observa, analiza, asume retos, define metas y actúa sobre la realidad desde una perspectiva crítica, profunda, creativa. No es una acción rutinaria, guiada por la tradición, sino una acción cuidadosa, atenta, que analiza creencias y conocimientos y valora las consecuencias de su decisión antes de actuar.

A juicio de Dewey, la reflexión es considerada “como un proceso cognitivo activo y deliberativo” (Hatton y Smith, 1995, p. 34), que aborda, generalmente, problemas

prácticos, liberando un pensamiento que implica un ordenamiento meticuloso y cuidadoso de las ideas, observando detenidamente, ponderando las opciones y alternativas, para actuar en la realidad vivida experimentada. Además, acorde a otro autor que sigue la misma orientación, “la reflexión implica intuición, emoción y pasión” (Zeichner y Liston, 1987), aspectos muy difíciles de acotar y medir de manera precisa.

La preocupación fundamental de Dewey como educador era formar ciudadanos para una sociedad democrática, personas capaces de pensar con criterios propios y bien fundamentados, para participar en asuntos políticos y contribuir a la sociedad (Gabucio, 2005). Consecuente con dichas ideas, consideraba que se debería educar para la promoción de un pensamiento reflexivo. Para lograr ello, el profesor también debería actuar de manera reflexiva, examinando críticamente su práctica, identificando problemas y algunas ideas para ser puestas en práctica, con el propósito de garantizar el aprendizaje de los estudiantes. Sin duda, con sus planteamientos teóricos, Dewey contribuyó a generar un estudio más profundo sobre la importancia y el significado de la reflexión para el desarrollo profesional, en particular de la docencia.

Este estudio es retomado años más tarde por Donald Schön, quien es otro de los autores más citados e influyentes en el debate académico sobre la práctica reflexiva de los profesionales, incluyendo a los profesores. Al respecto destacan sus dos libros, *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan* (publicado por primera vez en 1983) y *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones* (publicado por primera vez en 1987); los cuales, son un referente relevante para la comprensión del concepto.

Las ideas de Schön han contribuido a repensar la formación profesional que enfatizan la importancia de promover una práctica reflexiva del profesional, independientemente de su profesión, para garantizar un quehacer pertinente y

competente, a fin de dar respuestas a las situaciones complejas y a las necesidades reales. Schön propone cambios significativos en los currículos y cuestiona la formación basada exclusivamente en la racionalidad técnica. Defiende un modelo educativo que promueva una práctica reflexiva, basada en aprender haciendo, con un apoyo y acompañamiento sistemáticos de un profesor/tutor que retroalimente al aprendiz.

Con su propuesta teórico-pedagógica, pretendía hacer una crítica a la visión predominante sobre la formación profesional, muy centrada dentro el contexto norteamericano, en la racionalidad técnica; postura que dejó gran huella en las propuestas educativas de Latinoamérica, donde se incluye a México (Schön, 1987). Dicho modelo entendía que los profesionales deberían dar respuestas a los problemas desde el conocimiento científico especializado y desde la técnica misma.

Schön (1987) cuestiona la lógica de la racionalidad técnica, por depender sólo de los investigadores y científicos que definen modelos para la resolución de los problemas. Entonces se crea una dicotomía entre quienes desarrollan las bases teóricas y la ciencia aplicada, y los profesionales que las aplican para la solución de los problemas que enfrentan en la práctica. Por un lado, están los primeros, que detentan el poder del saber teórico y del saber hacer, y por otro lado los segundos, que tienen la tarea de poner en práctica tales saberes. Por lo tanto, según esta lógica, la formación profesional debe centrarse en suministrar conocimientos teóricos básicos a los futuros profesionales, y posteriormente conocimientos técnicos aplicados y así procurar resultados positivos al ponerlos en práctica en su desempeño profesional.

Así, la respuesta a la pregunta “¿cómo actuar?”, en cualquier caso, debería ser respondida desde el uso de la técnica con base científica. Podemos encontrar claros ejemplos de este marco referencial en la medicina y en la ingeniería, que se convirtieron en prototipos de la práctica técnica.

Desde la racionalidad técnica, la atención del profesional debe centrarse en resolver problemas, pero esta tarea implica definir su encuadre, que es “el proceso mediante el cual definimos la decisión que se ha de adoptar, los fines que se han de lograr, los medios que pueden ser elegidos” (Schön, 1987, p. 47). El encuadre es una condición necesaria para la resolución del problema, de vincular los conocimientos teóricos básicos con los técnicos aplicados para el logro del buen desempeño profesional y así lograr los fines educativos.

Estos planteamientos se retoman para la docencia, como lo sugiere Schön (1987), cuando refiere: para lograr el desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, los fines deben estar correctamente enfocados para poder determinar, una serie de elementos, como medios o técnicas más acertadas y adecuadas para alcanzarlos. Así, el análisis más amplio de la situación es condición previa e ineludible para el uso correcto de la técnica apropiada.

Una limitación señalada por Schön (1988), es el dilema de rigor y relevancia puesto que, en la práctica cotidiana, los profesionales se enfrentan a paradigmas teóricos en conflicto, que se resumen en: a) *un enfoque cientificista*, centrado en una visión de la ciencia desde el punto de vista positivista, en los contenidos como estancos disciplinarios y en un modelo didáctico de corte tradicional; b) *un enfoque interpretativo*, más interesado en profundizar sobre las creencias que mantienen muestras reducidas de sujetos (hasta de un solo profesor), acerca de la enseñanza y del trabajo en el aula; c) *un enfoque crítico* que permite a los profesores analizar su práctica docente, para su posible transformación.

En este sentido, Porlán (1989) plantea que generan verdaderos dilemas sobre cómo intervenir en la práctica, según la óptica o el encuadre que se haga del problema. En estas situaciones los profesionales se dan cuenta de que la ciencia y la técnica son limitadas frente a la problemática vivida; surgen entonces los dilemas de rigor y relevancia. Los profesionales pueden asumir diversas posiciones frente a

situaciones, muy frecuentes, que no encajan en un patrón conocido o que generan otros efectos no previstos inicialmente.

Algunos pueden obviar estas situaciones confusas, decidiendo actuar desde los parámetros estrictamente técnicos, para hacer que las situaciones encajen forzosamente en su conocimiento profesional; mientras otros, dice el autor, pueden elegir “los terrenos bajos y pantanosos” (Schön, 1987, p. 50) y arriesgarse a experimentar, investigar, buscar respuestas alternativas, desarrollar un pensamiento divergente.

Para Schön (1988), los profesionales capaces de investigar, experimentar e innovar pueden dar respuestas mucho más acertadas y pertinentes a las nuevas situaciones encontradas en situaciones que involucran la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores que no encuentran respuesta dentro de los marcos de la racionalidad técnica y tienen necesariamente que ser analizadas desde ópticas más complejas, que se derivan en una sociedad global en la que el cambio vertiginoso genera incertidumbre y donde la ciencia y la tecnología están marcando la pauta para el diseño de nuevos modelos pedagógicos no lineales sustentados en la autorregulación y el trabajo en redes, exigiendo que el marco referencial del profesional sea modificado y reajustado constantemente.

A partir de la crítica a la racionalidad técnica y a sus limitaciones, Schön (1987, p. 62), plantea la importancia de reconocer que, sumado al conocimiento teórico que posee todo profesional, está presente un conocimiento tácito, inherente a la acción inteligente. Este saber se construye de manera interactiva al reflexionar “sobre los resultados de la acción, sobre la acción misma y sobre el saber intuitivo implícito en la acción.” Para él, el bagaje teórico del profesional, muchas veces, no lo ayuda a resolver los problemas cotidianos, y entonces el profesional recurre fundamentalmente a su experiencia práctica.

En efecto, un profesional también reflexiona desde la práctica, o sea, sobre la acción, y puede, a través de este proceso reflexivo, aprender de ella y modificar sus futuras acciones. ¿Qué entiende Schön como práctica profesional?: como el actuar en situaciones profesionales de diversas índoles, además de situaciones que se repiten una y otra vez, de manera muy similar, o con algunas variantes para reforzar las capacidades críticas y reflexivas del alumno; entendida así, la práctica es el reflexionar sobre y desde ella, lo que implica focalizar la atención en los diferentes aspectos involucrados en la acción, que genera nueva comprensión sobre la situación o situaciones vividas. Así, puede enfrentar y analizar situaciones problemáticas construyendo lo que llama “experimentos de encuadre”, que le ayuden a resolverlas o a asumir una postura u otra frente a ellas. Se convierte, entonces, en un investigador desde un contexto práctico, capaz de cuestionar su acervo teórico y buscar nuevas respuestas (Schön, 1987).

En consecuencia, la reflexión, rigurosa y profunda, alcanza a cuestionar conocimientos que ya no responden a nuevas situaciones, para un proceso de evaluación, acción y reevaluación. Con base en ello, Schön (1987) concluye que es necesario vincular el arte de la práctica con el arte de la investigación del científico, que legitima y hace necesaria la reflexión desde la acción, o sea, desde la práctica, para un desarrollo profesional que pueda dar respuestas a las situaciones problemáticas y complejas que enfrenta en su quehacer y considera relevante vincular la práctica profesional con procesos investigativos, por lo que aboga por convertir a los profesionales en investigadores reflexivos que desafían a repensar la relación teoría y práctica en el proceso formativo del profesional.

Es por lo anterior, que la concepción de la reflexión sobre la acción formulada por Schön (2016) tiene implicaciones en la formación profesional; propone que los formadores pongan especial énfasis en crear actividades formativas que posibiliten a los estudiantes, futuros profesionales, a tener experiencias sobre las problemáticas concretas que enfrentarán en su vida profesional. Exhorta por la práctica como elemento fundamental del currículo, donde el profesor actúa como

tutor o guía del estudiante que aprende desde y a través de la práctica, y desde la reflexión sobre su práctica. Propone crear condiciones para que puedan aprender haciendo, acompañados por expertos en la profesión, que los puedan guiar, en el marco de una buena acción tutorial; como puede ser el caso del mismo profesor.

A partir de la postura de Schön, surge un fuerte movimiento en el ámbito de la formación docente (Zeichner y Liston, 1987), que propone impulsar el desarrollo de capacidades reflexivas, tanto en la formación inicial del profesorado como en programas que animen a los profesores que ya están en servicio a desarrollar una práctica reflexiva de manera sistemática.

Sin embargo, en el contexto de implementación de propuestas, pueden ser identificados enfoques distintos. Algunas centran su atención en la actividad docente en el marco del espacio del aula, y en cómo pueden lograr las metas de aprendizaje trazadas. Para sus críticos (Zeichner y Liston, 1987; Smyth, 1989), estas propuestas tienen una perspectiva reduccionista, con orientación tecnocrática, y son poco respetuosas con la participación del maestro como sujeto activo en la toma de decisiones en un ámbito más amplio del proceso y de las políticas educativas. Estos críticos, a su vez, abogan por impulsar “la reflexión en la formación docente que es a la vez activa militante” (Smyth, 1989, p.3), introduciendo en el análisis de la enseñanza y la educación la preocupación por los aspectos éticos, políticos y su función social.

En esta última perspectiva sobre la práctica reflexiva se ubica Paulo Freire, quien aporta una plataforma teórica que contribuye y sustenta a la práctica reflexiva, desde sus obras de antecedente pedagógico (1975 y 1997). Así, para Freire (2004), la praxis del educador presupone reflexionar de manera crítica sobre su práctica docente, y sobre su actuar con los educandos.

El supuesto fundamental que subyace a su visión es el deber del profesor de “respetar la dignidad del educando, su autonomía, su identidad en proceso” (Freire,

2004, p. 30). Advierte que es necesario que los profesores reflexionen sobre su práctica pedagógica de modo permanente, en el marco de un análisis sociopolítico y económico-cultural más amplio. Ello implica que la competencia pedagógica del educador no se restringe a sus conocimientos teóricos disciplinares y didácticos, sino que, además, exige tener una visión y postura frente al mundo y frente al contexto real en el que se está dando la acción educativa.

Por lo tanto, el proceso de formación docente debe ser permanente porque Freire parte de la idea de que el ser humano es un ser inconcluso y debe ser consciente de su “inconclusión”. Esta condición de ser imperfecto e inacabado lo impulsa a aprender, a saber y a saber más de manera permanente (desarrollo profesional continuo). Implica también, entender a la formación como un proceso “que consiste en construir conocimientos y teorías sobre la práctica docente, a partir de la reflexión crítica” (Araujo y Martins de Araujo, 2005, p. 2).

A la práctica, Freire la considera como una fuente de investigación y de experimentación, en un proceso continuo de reflexión y acción. Supone una actitud curiosa que genera una inquietud indagadora, como inclinación al desvelamiento de algo, como pregunta verbalizada, como búsqueda de esclarecimiento, como señal de atención que sugiere estar alerta, forma parte integrante del fenómeno vital. No habría creatividad sin la curiosidad que nos mueve y que nos pone pacientemente.

Lo anterior implica crear condiciones para la promoción de una formación docente permanente, verdaderos espacios de reflexión conjunta e intercambio de saberes entre pares, a través de trabajos grupales, estrategias de reflexión de la práctica, análisis de situaciones didácticas, en un esfuerzo continuo de aprender de la experiencia y de los contextos vividos. Así, la propuesta es, mediante la reflexión, para realizar una reconstrucción permanente del saber docente, integrando nuevos conocimientos, visiones, perspectivas, y/o “destruyendo” paradigmas y posturas, para dar paso a nuevas maneras de ser y actuar.

Adentrarse en la comprensión de la reflexión crítica sobre y en la práctica, afirma Freire que “la verdadera reflexión crítica se origina y se dialectiza en la interioridad de la praxis constitutiva del mundo humano; reflexión que también es praxis”. (Freire, 1975, p. 17). Al enfocar su mirada al campo de la práctica docente, retoma la idea anterior, especifica que “la práctica docente crítica, implícita en el pensar acertadamente, encierra el movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer” (Freire, 2004, p.16). Sin embargo, advierte que el saber que pueda producir la práctica docente espontánea es un saber ingenuo, donde está ausente “el rigor metódico que caracteriza a la curiosidad epistemológica del sujeto.” (Freire, 2004, p.19). Por lo tanto, la práctica debe ser analizada, desmenuzada, criticada a la luz de las teorías y de la misma experiencia en un proceso dialéctico y dinámico, que genera nuevos conocimientos y nuevas prácticas.

Así, la curiosidad se va volviendo crítica y capaz de promover cambios reales, que es lo que se busca. La formación docente es un proceso que propicia la promoción de este pensar crítico y riguroso, que debe llevar a la acción, a una nueva acción renovada, más pertinente y liberadora. En este pensamiento de Paulo Freire, la reflexión y la curiosidad epistemológica están intrínsecamente relacionadas con su conceptualización de la práctica. Es desde nuestra práctica que actuamos en el mundo, una acción sobre el mundo, que nos da consciencia de qué hacemos y cómo actuamos.

Entonces, la práctica docente no significa hacer algo, sino hacer y pensar en lo que se hace, esto es lo que trae consigo la curiosidad epistemológica que integra la ciencia en el actuar. En nuestro quehacer profesional, por ejemplo, su hacer y su saber deberían ser indisociables. Sin embargo, muchas veces actuamos desde la fuerza del hábito. “El ideal en nuestra formación permanente es convencernos de, y prepararnos para, el uso más sistemático de nuestra curiosidad epistemológica” (Freire, 1997, p.70). Así, logramos que, como educadores, podamos tomar distancia de nuestra práctica para poder extraer de ella su saber, la ciencia que la soporta. Ante esta consideración, el autor afirma: “A eso llamo pensar la práctica y es

pensando en la práctica que aprendo a pensar y a practicar mejor” (Freire, 1997, p.70).

Freire propone que esta relación estrecha y dialéctica entre práctica, saber y teoría, debe ser contemplada en los contextos de formación permanente de los docentes, que deben integrar una reflexión crítica sobre los condicionamientos del contexto cultural, sobre su mirada y perspectiva del mundo, sobre sus valores y sobre la realidad en que actúan. Por lo tanto, la práctica exige retomar el contexto teórico desde donde es iluminado para entender la razón de ser de las situaciones, de las actitudes y de las realidades, y a la vez entender y hacer una lectura crítica del contexto sociocultural desde donde se da la práctica, para poder transformarla.

Una contribución más reciente sobre la práctica reflexiva docente es la que propone Philippe Perrenoud (2004). Este pedagogo francés hace una interesante aportación al constructo de práctica reflexiva enfocado al quehacer docente. En primer lugar, plantea que el acto de reflexionar implica un cierto distanciamiento del sujeto. Retoma los conceptos trabajados por Schön, para explicar los dos procesos mentales implicados en la práctica reflexiva: Reflexión en la acción, una acción compleja que implica reflexión durante el proceso, sobre la situación vivida: “consiste en preguntarse por qué pasa lo que pasa o va a pasar, lo que podemos hacer, cuál es la mejor táctica, qué orientaciones, qué precauciones hay que tomar, qué riesgos existen, etc.,” (Perrenoud, 2004, p. 30).

Reflexión sobre la acción realizada, o sea, tomar la acción como un objeto de reflexión, posterior a su realización, para comprender y analizar lo que se hizo, si se podría haber hecho otra cosa, qué se debería hacer para mejorar la acción o los resultados a alcanzar. Implica crítica, análisis, comparación con otras situaciones similares, compilación de evidencias para futuras tomas de decisiones.

La acción pedagógica plantea una serie de decisiones que pueden ser tomadas antes, durante o después de una actividad de enseñanza. Perrenoud plantea que

durante la acción pedagógica es muy difícil reflexionar pausadamente, por el ritmo constante y acelerado de toma de decisión y de acción. Algunas veces el educador toma “la decisión de no intervenir inmediatamente en determinadas circunstancias para darse tiempo para reflexionar con más tranquilidad” (Perrenoud, 2004, p. 33).

Fuera de la acción pedagógica, el profesor puede reflexionar sobre lo que ha pasado en clase, los resultados de su acción, los problemas enfrentados, la selección de nuevas estrategias de enseñanza, etc. La reflexión es “retrospectiva y prospectiva y conecta el pasado con el futuro” (Perrenoud, 2004, p. 35). La retrospectión puede contribuir a “capitalizar la acción” y transformarla en conocimientos que pueden ser utilizados en otras circunstancias. La prospección puede aportar a la planificación de nuevas actividades, la repetición de experiencias exitosas o la anticipación de problemas que puedan ocurrir en el transcurso del trabajo.

De manera permanente se da una reflexión espontánea sobre la práctica, lo que no significa que vaya a provocar impacto en la actitud o modo de proceder de las personas. La práctica reflexiva, con fines de mejora, debe ser permanente y sistemática. El “enseñante reflexivo” (Perrenoud, 2004), se plantea preguntas constantemente, con el fin de analizar su práctica, detectar qué puede hacer mejor, y se centra en los objetivos definidos anticipadamente. Sin embargo, esta actitud reflexiva debe ser formada, construida paulatinamente, desde la formación inicial del profesor. La institución educativa debe crear espacios y oportunidades para esta actividad muy concreta.

La práctica reflexiva del docente implica una capacidad de autoanálisis, autorregulación y aprendizaje a partir de sus propias experiencias, valoración de su práctica a partir de los objetivos de aprendizaje planteados y de las situaciones vividas junto con sus estudiantes. Implica también volver sobre lo planificado y ejecutado, y contrastarlo con sus paradigmas pedagógicos.

Con fuerza y determinación, Perrenoud defiende la práctica reflexiva como elemento clave de la profesionalización del oficio de enseñar, por lo que considera que: “la autonomía y la responsabilidad de un profesional no se entienden sin una gran capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción” (Perrenoud, 2004, p. 12). Además, insiste en la importancia de definir con claridad sobre qué y cómo el profesional debe reflexionar, que dependerá de las especificidades de cada profesión. Con relación a los motivos por los cuales se debe formar a los enseñantes a reflexionar sobre su práctica, se mencionan los siguientes (Perrenoud, 2004, p. 46):

- 1) Compensa la superficialidad de la formación profesional.
- 2) Favorece la acumulación de saberes de experiencia.
- 3) Asegura una evolución hacia la profesionalización.
- 4) Prepara para asumir una responsabilidad política y ética.
- 5) Permite hacer frente a una creciente complejidad de las tareas.
- 6) Ayuda a sobrevivir en un oficio imposible.
- 7) Proporciona los medios para trabajar sobre uno mismo.
- 8) Ayuda en la lucha contra la irreductible alteridad del aprendiz.
- 9) Favorece la cooperación con los compañeros.
- 10) Aumenta la capacidad de innovación.

El autor señala, que se debe rescatar la idea-fuerza que está detrás de estas razones: “saber crear sentido” (Perrenoud, 2004, p. 60), es decir, sentido de su profesión, del trabajo, de su vida. Además, aporta algunas pautas y plantea algunos retos para el desarrollo de la práctica reflexiva durante el proceso de formación inicial de los profesores. Ante estos, propone que los formadores animen una discusión sobre el sentido, los fines de la escuela y las limitaciones que enfrenta el educador día a día y así promover una reflexión sobre las contradicciones del oficio de enseñar y trabajen con los estudiantes, futuros profesores, para que vayan más allá de la práctica y de la experiencia, comparando, explicando y teorizando sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por lo anterior, este importante pensador educativo propone que hay que “introducir rupturas con el sentido común y construir series de preguntas e interpretaciones que permitan a cada uno ir más allá de su comprensión primera” (Perrenoud, 2004, p. 173); ello ayuda a construir conceptos y saber a partir de situaciones y de prácticas relacionadas.

A partir de los anteriores referentes teórico-pedagógicos, en este trabajo se abordan como objeto de estudio a las prácticas reflexivas docentes que se consideran como 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 (Domingo, 2013), lo que se enmarca en el Plan y Programas de Estudio de la Licenciatura en Educación Primaria (SEP, 2012), en el trayecto formativo Práctica Profesional y Trabajo de Titulación, durante el proceso final de formación para profesoras de educación primaria como es el caso de la Escuela Normal Rural “Lic. Benito Juárez” de Panotla, Tlaxcala.

En síntesis, las prácticas reflexivas docentes, se refieren a poner en acción varias capacidades y acciones de manera consciente por parte de quien lleva a cabo la enseñanza y aprendizaje, tales como: conocer en la acción problemáticas, con sus causas y buscar alternativas para su posible resolución, así como situaciones concretas del aula y así reconocer que el saber está en las acciones y en el contexto socio-educativo; reflexionar de cómo ser creativo, evaluativo y sistemático para la transformación y mejora de la propia actividad docente mediante un proceso investigativo; y recapacitación sobre la descripción inicial que se ha realizado a las acciones ejecutadas y contrastarla con otros saberes y experiencias.

Estos componentes acordes al autor que el mismo curriculum formal retoma, conducen a una práctica docente reflexiva (Schön, 1998); cuyas manifestaciones se reflexionan en las evidencias de los trabajos de titulación correspondientes a las

alumnas de la Escuela Normal Rural de Panotla, Tlaxcala, de la generación 2012-2016 y que se han considerado como objeto de estudio de esta tesis.

En consecuencia, a la Práctica Reflexiva se le considera como un elemento inherente en la formación inicial de las docentes con la intención de que supere los planteamientos dicotómicos entre el conocimiento teórico y el conocimiento práctico en su formación, lo que contribuya a una nueva epistemología de la práctica docente y así propiciar que las estudiantes aprendan a reflexionar sobre su propia práctica y a construir una docencia innovadora.

### **3.2. Fundamentación teórica de la perspectiva crítica.**

El tema de las prácticas reflexivas se ubica para la presente investigación, dentro del marco de la Formación Docente que, como preparación inicial de profesores, es un proceso sistemático y organizado, que posibilita el desarrollo de competencias profesionales y genéricas que integran el perfil de egreso y propias para el ejercicio profesional. En este proceso, no sólo se incluyen conocimientos específicos que tienen que ver con el modo de cómo movilizan sus saberes las docentes en formación sino también, con el cómo ponen en práctica sus habilidades, capacidades, destrezas, así como actitudes personales y sociales que como futura profesional debe poseer y desarrollar.

Para Contreras (1997), el desarrollo de habilidades, capacidades, destrezas y conocimientos de la profesión docente no puede ir ajena a la del desarrollo de valores y actitudes propias de un profesional de la educación. Ambos aspectos deben ser potenciados en un espacio que permita su realización y consolidación, el cual es el de la 'práctica docente', pero no rutinaria pues ésta debe poseer ciertas características, como ser innovadora mediante procesos de construcción y reconstrucción de procesos de enseñanza y aprendizaje; planificar los contenidos considerando las particularidades de los alumnos; identificar sus debilidades para fortalecerlas, entre otras, que le permitan a la futura docente aprender a ser docente

En consecuencia, en la literatura especializada, aparece con fuerza la idea de 'práctica temprana' (o desde el inicio), que para Marcelo (1999) no es cualquier práctica, sino que ella debe ser de calidad y que requiere, al menos, que responda a los tres principios fundamentales que se indican enseguida:

- La continuidad, referida a un *continuum* (Careaga, 2007, p. 2), en este caso experiencial, es decir, prácticas desde el inicio de la formación para los sujetos en los contextos reales, en donde se desempeñará como un profesional, en este caso, escuelas o colegios de diversas dependencias o contextos.
- La interacción, la cual se produce en las situaciones prácticas reales y que permitiría comprender esa realidad (donde se integran los componentes conceptuales y metodológicos); permite el develamiento de los elementos que son característicos del ser profesional de la Educación Básica.
- La reflexión, que implica analizar lo que se hace y por qué se hace, hacer explícitas las representaciones y marcos de referencia que dotan de sentido de nuestro hacer y que nos permiten generar alternativas de acción, cuando nos damos cuenta de que estamos frente a un conflicto cognitivo, a un quiebre o episodio crítico que rompe con nuestra armonía (afectiva, cognitiva o procedimental).

Sin embargo, esta práctica reflexiva no es ajena a ciertas problemáticas, como la de superar el supuesto de racionalidad técnica o academicista, debido a la disociación de los elementos teóricos con respecto a los prácticos, ante esto se enfatiza que la formación de docentes debe incluir, entre sus dispositivos curriculares la integración de la teoría con la práctica, aprender de la sabiduría y también de la experiencia y así procure una enseñanza tendiente a la transformación no sólo a la adquisición de nuevos conocimientos; sino también adquirir una formación que signifique para el nuevo profesor, el deber de integrarse a la comunidad social para comprender que enseñar es un proceso diferenciado

que requiere de conocer a sus estudiantes para ayudarles en el camino del aprender (Cornejo y Fuentealba, 2008 p.19).

Acorde a lo anterior, las experiencias de práctica deben proveer a los estudiantes con los medios para vivenciar la historia de interacciones, esto es, de construir/reconstruir el trasfondo no formalizado (sus marcos de referencia que dan sentido a su acción), que puede ser usado en el futuro de manera transparente y, por lo tanto, esté a la mano. El proceso de de-construcción comienza en un contexto de 'crítica' (lo que permitiría a los estudiantes cuestionar, debatir, etc.), continua con un contexto de 'construcción' (vivenciar, simbolizar, etc.), hasta finalizar con un contexto de 'aplicación creativa' o de 'acción transformativa' (uso práctico, pertinencia); esto, establece que es necesario alcanzar estos niveles durante el proceso de reflexión al interior de la línea de práctica. Visto así, un proceso de práctica tendría las siguientes características (Cornejo y Fuentealba, 2008, p.19):

- Proceso de aprendizaje significativo, cuya finalidad es el desarrollo de competencias, en los planos del saber, del saber-hacer y del ser.
- Posibilidad para investigar desde el aula, la relación entre la teoría y práctica.
- Espacio real (lo más cercano posible), para que el alumno sea protagonista de su propio aprendizaje, creativo, participativo, autónomo y reflexivo.
- Posibilidad de vivenciar y construir el sentido de su misión educativa.

A partir del conjunto de ideas antes expuestas, se retoman los siguientes puntos teóricos que han servido para constructo de esta investigación y que, finalmente, se desprenden de las concepciones teóricas de los investigadores: Dewey, Schön, Freire y Perrenoud, las categorías teóricas que han sido, a su vez, concretadas en las categorías empíricas, para analizar los productos de titulación de las egresadas de la Escuela Normal Rural "Lic. Benito Juárez" de Panotla, Tlax.

La primera idea básica de la práctica docente reflexiva -que deriva en las dos primeras categorías teóricas basadas en Dewey (1989)-, se refiere a la revisión crítica que el educador debe realizar de su propia docencia, una vez que identifica problemas que se le presentan en su acción; por lo que enseguida, pondera opciones y alternativas para poder actuar frente a esa realidad que vive y experimenta como problemática.

En consecuencia, -dando lugar a tres categorías teóricas de acuerdo a Schön (1987)-, el profesor reflexivo debe enfrentar y analizar las situaciones concretas que se le presentan como difíciles, buscando resolverlas mediante una postura crítica; ello conlleva a dos acciones más: una es haciendo dicho esfuerzo con el apoyo y acompañamiento sistemático de algún profesor con más experiencia y, la otra, es generar un proceso de retroalimentación entre evaluación, acción y reevaluación que hacen de la enseñanza más que un oficio técnico, un arte creativo permanente.. Asimismo, dicha docencia -que da sustento a dos categorías teóricas apoyadas en Freire (1997)-, exige muestras continuas de reflexión y acción comprometida y, por ende, que llegue a ser transformadora del contexto socio-educativo en el cual se desenvuelve la labor del profesor; que se basa en la integración de nuevos conocimientos mediante una relación de diálogo con los actores involucrados, sobre todo los educandos.

Como complemento a lo anterior, -que corresponde a las dos últimas categorías teóricas fundamentadas en Perrenoud (2004)-, debe lograrse auto-aprendizaje de las propias experiencias docentes, lo que implica revisar los objetivos educativos perseguidos y las situaciones vividas junto con los alumnos; todo lo cual genere sentido hacia la profesión docente, a través de afrontar los desafíos que se presenten y discutir las contradicciones que se dan en la acción de enseñar.

Todos estos planteamientos propician el ingresar al paradigma de la práctica reflexiva, vista desde la mirada de los autores de referencia (Dewey, Schön, Freire, Perrenoud). Para acercarse a la formación de la futura docente egresada de la

Escuela Normal, se considera indispensable incluir actividades sistemáticas de aprendizaje para desarrollar capacidades reflexivas en la estudiante, las cuales aplique en su práctica profesional y se muestren en su análisis que presente de los resultados obtenidos (en el presente caso, mediante el trabajo de titulación). Cabe agregar que ello, a la vez, es conforme a lo que plantean al respecto, los cursos de Práctica Profesional y Trabajo de Titulación, que conforman la malla curricular de la Licenciatura en Educación Primaria, Plan 2012.

Los procesos de reflexión y análisis de la práctica docente de la estudiante normalista que se desprenden, tratan de lograr un equilibrio entre los conocimientos teóricos, metodológicos, pedagógicos, técnicos e instrumentales con las exigencias de la docencia en contextos y situaciones específicas.

Lo anterior, de acuerdo al apartado sobre elaboración de trabajos de titulación de la Licenciatura en Educación Primaria (SEP, 2012, p. 15), se espera que permita a la estudiante de la escuela normal valorar sus capacidades y desempeños en ámbitos reales de trabajo, a partir de los cuales desarrolla conocimientos y los moviliza para resolver las tareas que la profesión le plantea, lo que le permitirá elegir o determinar el tema o problemática para elaborar su documento de titulación que resultó de su interés por la manera en que lo analizó y lo reflexionó en alguno de los cursos de la malla curricular por su impacto en las escuelas de educación básica, o bien, en los retos que enfrentó en la ejecución de actividades con los alumnos en las escuelas de educación primaria, así como en la adquisición de alguna competencia en particular.

## CAPÍTULO 4

### LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL COMO ORIENTACIÓN METODOLÓGICA

#### 4.1. La opción del estudio de documentos escritos.

En el marco general de las investigaciones sociales y, por ende, las educativas suelen clasificarse en dos grandes opciones metodológicas (Ruíz et al. 2002): la investigación cuantitativa y la cualitativa. La primera es aquella que tiene como objetivo principal la cuantificación de los datos arrojados por el método de recolección de datos empleando para su estudio, los análisis estadísticos. Esta cuantificación permite hacer generalizaciones tomando en cuenta los resultados extraídos generalmente de una muestra, puesto que sus sustentos provienen de las ciencias físico-naturales.

Por su parte, la investigación cualitativa, tiene su origen en las ciencias sociales como la antropología, la sociología y la psicología, por lo que se enfoca a observar la realidad con una perspectiva interpretativa para estudiar y analizar las características y cualidades de un hecho o fenómeno (de ahí su nombre).

Ante lo anteriormente mencionado, la presente investigación retoma elementos cualitativos en cuanto a la caracterización del objeto de estudio (vía categorías), dentro de una orientación documental, en virtud de aprovechar testimonios escritos (trabajos de titulación) para ser revisados y analizados en relación al objeto de estudio.

Aunque los métodos de análisis de documentos son muy variados, su uso en las investigaciones de sociología de la educación se inclinan, en unos casos, a los métodos intensivos, que estudian con detenimiento algunos documentos y, en otros casos, a métodos extensivos, que recurren a una gran cantidad por lo que procuran aspectos cuantitativos-cualitativos; además, unas veces se centran en el análisis externo que busca contextualizar y relacionar sus mensajes en condiciones socio-

históricas, mientras en otras ocasiones el énfasis se pone en el análisis interno de los documentos escritos, procurando destacar su sentido o la orientación de sus mensajes fundamentales (López, 2002, p. 171).

En nuestro caso, se retoma el sentido cualitativo de los mensajes que plasman los documentos respecto al objeto de estudio, pero que en conjunto permite una cuantificación de los mismos mensajes; a la vez que sin negar la contextualización del tipo de documento seleccionado (trabajos de titulación), se ha enfatizado al referido análisis interno de las ideas que se manejan respecto al tema de investigación.

La prioridad cualitativa que se retoma, es para identificar y analizar las manifestaciones escritas (vía trabajos de titulación) y, así establecer si se acercan o alejan de la caracterización de las prácticas docentes reflexivas; lo que en términos metodológicos corresponde a interpretar la realidad a través de documentos y otras fuentes de información (Ruíz et al., 2002 p.81).

En consecuencia, se ubica a la investigación documental, en el contexto cualitativo en principio, el cual centra su interés en el presente o pasado para conocer un fenómeno social y cultural a partir de textos escritos como: ensayos, tesis, diarios, periódicos, estampas, directorios, proyectos de investigación, publicaciones estadísticas, etc. (Martínez, 2004, p.130). En nuestro caso, se refiere a escritos de tesis o su equivalente en la titulación de estudiantes normalistas, como es el Informe de Prácticas Profesionales, siendo las dos opciones que existen como modalidades de titulación y han sido retomadas en la presente investigación.

En términos de su justificación, un metodólogo de la investigación social plantea que, entre las opciones de tipo de investigación, de acuerdo al foco de interés, se incluye al "...estudio de documentos (históricos, biográficos, enfoque no estructurado y no cuantitativo de documentos personales)" (Ruíz, 1999, p.62). Así que tienen gran valía, por el propio objetivo de investigación, el retomar documentos personales en cuanto al proceso de formación docente, en este caso los trabajos de titulación.

Desde luego, los textos a analizar dependen de la naturaleza del objeto de estudio y del objetivo de investigación, los cuales se pueden producir antes de que ésta se lleve a cabo, (como en nuestro caso la elaboración de los trabajos de titulación). A lo que agrega Martínez (2004, p. 132): “En todo caso, ese conjunto de textos viene acompañado por cierta información adicional extratextual acerca de sus autores, contexto de producción de los textos, etc.”. De ahí que previo al tratamiento de los trabajos de titulación, se aborde el proceso de formación normalista en México y Panotla, Tlax., se caracterice a las estudiantes seleccionadas, así como el proceso de elaboración que se sigue en esta escuela normal para producir dichos documentos académicos de fin de carrera.

Asimismo, ha sido ampliamente reconocida como técnica de investigación a la documental. Al respecto, de acuerdo con Baena (1985, p.72), la investigación documental es:

“... una técnica que consiste en la selección y recopilación de información por medio de la lectura y crítica de documentos y materiales bibliográficos, de bibliotecas, hemerotecas, centros de documentación e información...”

Por su parte, Garza (1988, p. 8) señala que la investigación documental “.... se caracteriza por el empleo predominante de registros gráficos y sonoros como fuentes de información (...), registros en formas de manuscritos e impresos...”. Se recuerda que, en el presente caso, específicamente se trata de documentos impresos que quedan institucionalizados como productos académicos recepcionales del proceso de titulación de alumnas normalistas.

Además, se considera que la investigación documental es un tipo de estudio mediante el cual se plantean interrogantes con el objeto de estudio o un fenómeno social que interesa, prioritariamente a través del análisis, la crítica y la comparación de diversas fuentes o casos de información (López, 2002). Esto es precisamente lo que se efectuó en la presente tesis, un análisis sobre evidencias escritas en torno al objeto de estudio relativo a la práctica docente reflexiva, llegando a la comparación entre casos de alumnas distintas.

Por lo tanto, la investigación documental depende fundamentalmente de la información que se recoja al consultar documentos, entendiéndose este hecho, en sentido amplio y permanente, es decir, a los que se puede acudir como fuente o referencia en cualquier momento o lugar, sin que se altere su naturaleza o sentido, para que aporte información o rinda cuentas de una realidad o acontecimiento.

Se reconoce a la investigación documental como una variante de la Investigación Científica (Ruíz, 1999) que se articula como parte esencial de la investigación, constituyéndose en una estrategia donde se observa y reflexiona sistemáticamente sobre realidades (teóricas o no) usando para ello diferentes tipos de documentos. Ello a partir de la necesidad de organizar y archivar los hallazgos obtenidos durante el proceso investigativo, con criterios definidos que se encarga de la recopilación de la producción documental y no sólo como una simple estrategia de recolección.

Así que se retoma una visión amplia de la investigación documental por su valía para recuperar y analizar textos como los considerados en la presente tesis, pues como indica Miguel Martínez:

El objetivo fundamental de la gran familia de técnicas de análisis textual que forman: el análisis de discurso o de texto, el análisis de contenido, el análisis de conversación y otros análisis de textos, es describir la importancia que el texto hablado o escrito tienen en la comprensión de la vida social. (2004, p. 130)

Dentro de esta visión de conjunto, queda incluido nuestro estudio al cual interesa analizar un tipo de textos escritos como son los trabajos de titulación de las estudiantes normalistas, que dan la posibilidad de acercarse al tema de investigación. Como dice el mismo autor, hay que valorar al “lenguaje como medio poderoso de expresión humana... ya sea oral o escrito” (Martínez, 2004, p. 131); por lo que las ciencias humanas y en particular las sociales (donde podemos considerar a la educación), requieren siempre del estudio de esas formas expresivas de escenarios de lenguaje que implica, entre otras opciones, “el análisis de documentos escritos” (Martínez, 2004, p. 130).

Con base en las anteriores consideraciones, ahora conviene relacionarlo con el proceso de diseño de las investigaciones sociales que incluye a las del campo educativo, para ubicar el caso de la presente tesis.

En términos generales, toda investigación define una estrategia básica que adopta el investigador para responder al problema planteado. En atención a ello, es bien sabido que la investigación se clasifica en: documental, de campo y experimental. Pero lo importante es seleccionar de estas opciones la o las adecuadas, dependiente del objeto o tema de estudio y los objetivos que se persiguen; de donde se desprende la estrategia de investigación, misma que está definida por Fideas Arias (2012, p. 27) en los siguientes términos:

- a) El origen de los datos: primarios en diseños de campo y secundarios en estudios documentales.
  
- b) Por la manipulación o no, de las condiciones en las cuales se realiza el estudio: diseños experimentales y no experimentales o de campo.

Como antes ya se ha señalado, en nuestro caso la estrategia se ubica por el origen de los datos como una investigación documental que implica, por ende, un diseño documental que se ubica dentro de fuentes secundarias (en este caso impresas) de información que resulta útil y pertinente al objeto de estudio.

Se puede concebir en síntesis que la investigación documental es un proceso basado en la búsqueda, recuperación, análisis, crítica e interpretación de datos secundarios, es decir, los obtenidos y registrados por otros actores o investigadores en fuentes documentales: impresas, audiovisuales o electrónicas. Pero, como en toda investigación, el propósito es aportar mediante ese tratamiento de información documental (como en las otras opciones) evidencias encontradas, hallazgos o nuevos conocimientos (López, 2002).

Con la finalidad de dar mayor sustento a la referida investigación documental, a continuación, se hace necesario precisar qué se entiende por dato, fuente y documento (Arias, 2012, p. 27):

- Dato: es la unidad de información que se obtiene durante la ejecución de una investigación. Según su procedencia, los datos se clasifican en primarios, cuando son obtenidos originalmente por el investigador; y secundarios, si son extraídos de la obra de otros investigadores o autores de documentos.
- Fuente: es todo lo que suministra datos o información. Según su naturaleza, las fuentes de información pueden ser documentales (proporcionan datos secundarios), y vivas (sujetos que aportan datos primarios).
- Documento o fuente documental: es el soporte material (papel, madera, tela, cinta magnética) o formato digital en el que se registra y conserva una información.

Precisamente, el presente estudio se basa en un tipo de fuente documental, cuyos datos generados por las autoras de los trabajos de titulación, resultan provechosos y pertinentes para la investigación planteada.

Como complemento, es conveniente referirse a la clasificación de las fuentes de información que el mismo autor menciona como posibilidades (Arias, 2012, p.28):

- Vivas: Personas que no son parte de la muestra, pero que suministran información en una investigación de campo.
- Documentales: Impresas, audiovisuales y electrónicas o audio electrónicas.

Así que en este segundo tipo de fuente de información nos ubicamos; pero es importante aclarar que, aun cuando las fuentes documentales aportan datos secundarios, éstas a su vez se clasifican en (Arias, 2012): fuentes documentales primarias que se refieren a obras originales; y fuentes documentales secundarias que corresponden a trabajos en los que se hace referencia a la obra de un autor que se estudia. De estas opciones, la primera es donde se ubica a los trabajos de titulación de las estudiantes normalistas que se retomaron como material documental de la presente tesis.

Desde luego hay que reconocer que, de la división en fuentes primarias y secundarias, en la actualidad, gracias al creciente avance tecnológico, los documentos o fuentes documentales han ido creciendo, sobre todo en la tercera opción que se le llama ahora vías electrónicas (APA, 2010).

Sin embargo, cualesquiera sean las fuentes, es necesario establecer un proceso básico de tratamiento que se puede formular como “etapas sugeridas para una investigación documental”, las cuales Fideas Arias (2012, p. 31) sintetiza así:

- 1°) Búsqueda de las fuentes impresas y/o electrónicas (Internet).
- 2°) Lectura inicial de los documentos disponibles.
- 3°) Elaboración del esquema preliminar o tentativo.
- 4°) Recolección de datos mediante lectura evaluativa y elaboración de resúmenes.
- 5°) Análisis e interpretación de la información recolectada en función del esquema preliminar.
- 6°) Formulación del esquema definitivo y desarrollo de los capítulos.
- 7°) Redacción de la introducción y conclusiones.
- 8°) Revisión y presentación del informe final.

Aunque no al pie de la letra, estas etapas orientaron la realización de la presente investigación, con las que se obtuvieron los resultados que se manifiestan en la descripción e inferencia de conocimientos relativos al análisis de las prácticas

reflexivas docentes, de acuerdo a lo que las alumnas normalistas establecen en sus trabajos de titulación.

Desde luego, los estudios documentales (como también las investigaciones con material directo de campo), presentan modalidades o variantes dependiendo del objeto e interés de investigación; en el presente caso para ubicar el estudio como un análisis descriptivo, a partir de la referida revisión documental.

#### **4.2. El análisis descriptivo documental.**

Se parte de señalar que para cubrir el objetivo general de esta investigación en cuanto a explorar las vivencias relativas a las prácticas reflexivas docentes; se decidió realizar una investigación de tipo descriptiva, que como lo plantea Arias (2012, p. 24): “es aquella que se efectúa sobre un tema u objeto desconocido o poco estudiado, por lo que sus resultados constituyen una visión aproximada de dicho objeto, es decir, un nivel superficial de conocimientos”.

En consecuencia, en el presente trabajo se presenta una aproximación o acercamiento al objeto de estudio que son las prácticas reflexivas docentes que interesa indagar, en lo particular, en el proceso final de formación de alumnas normalistas que egresan como profesoras para atender el importante nivel de educación primaria en el país.

El mismo autor Arias (2012), justifica la utilidad que reportan este tipo de estudios, al indicar que sirven para que el investigador se familiarice con el objeto a explorar, abra el interés de otros estudiosos sobre el tema, sirva para precisar un problema a conocer con mayor profundidad y, por ende, se constituye en una base para posteriores investigaciones. Este tipo de cuestiones son precisamente, de las que se espera aportar para seguir abonando al tema de investigación seleccionado que se considera importante, para la problemática de la formación docente en general y sus retos de la enseñanza en la educación básica.

En este sentido, el nivel que alcanza un análisis descriptivo:

Consiste en la caracterización de un hecho, fenómeno, individuo o grupo, con el fin de establecer su estructura o comportamiento. Los resultados de este tipo de investigación se ubican en un nivel intermedio en cuanto a la profundidad de los conocimientos se refiere. (Arias, 2012, p. 24)

Así, al explorar evidencias de prácticas docentes en su más o menos cercanía a lo que los autores expertos plantean como su carácter reflexivo, conlleva a realizar una descripción de las ideas que presentan los testimonios tomados para la investigación.

Se recuerda que, para llevar a cabo esa investigación descriptiva del objeto de estudio, se orientó dentro del marco de la metodología de índole cualitativa ya mencionada con antelación; vinculación que se considera es posible (Rodríguez et al., 1996, p. 32) y, en nuestro caso, pertinente; ya que se pretende hacer un acercamiento a las evidencias escritas, en los trabajos de titulación, de las estudiantes en formación, respecto a sus reflexiones docentes durante sus prácticas profesionales.

De hecho, dentro de las grandes vertientes metodológicas de las ciencias sociales (donde se incluye a los fenómenos educativos), de acuerdo al nivel la investigación, desde hace tiempo se reconoce esta clasificación fundamental (Selltiz et al., 1980): a) exploratoria b) descriptiva y c) explicativa.

La investigación exploratoria, es aquella que se efectúa sobre un tema u objeto desconocido o poco estudiado, por lo que sus resultados constituyen una visión aproximada de dicho objeto, es decir, un nivel superficial de conocimientos que conduce al apoyo a la investigación descriptiva. Cabe aclarar que si bien ese nivel exploratorio era una posible opción para la presente tesis, no se consideró como prioridad para mejor dar cuenta de lo que aparece escrito sobre prácticas docentes reflexivas en los trabajos de titulación de las estudiantes normalistas.

En consecuencia, el nivel de la investigación descriptiva (Selltiz et al., 1980) establece la caracterización de un hecho, fenómeno, individuo o grupo, con el fin de formular su estructura o comportamiento. Además, los resultados de este tipo de investigación se ubican en un nivel intermedio en cuanto a la profundidad de los conocimientos se refiere. Ante esto, se consideró dicha opción como la pertinente para la realización de la presente investigación.

A su vez, la investigación descriptiva puede ser de corte cuantitativo o cualitativo, teniendo la posibilidad de combinarse cuando el interés de la investigación y material disponible así lo permite (Arias, 2012, p.25). Con ello, se justifica la posibilidad que hubo en el presente caso de realizar una caracterización cualitativa (vía las categorías de análisis) y luego una valoración cuantitativa (según el grado de evidencias de las mismas categorías); aclarando que fue sin llegar a procesos estadísticos que algunos autores tipifican, como estudios de medición de variables independientes y estudios de correlación que suelen ser base de posteriores investigaciones de carácter explicativo que establecen relaciones causa-efecto (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p.82).

Se reitera que el punto de enlace entre el estudio de nivel descriptivo y su abordaje mediante la investigación documental, se refiere a la caracterización, análisis y posible comparación de diversos rasgos del fenómeno estudiado, tomando como base las fuentes de información provenientes de documentos que dan cuenta del objeto de estudio.

Así, como lo plantea un equipo reconocido de metodólogos (Ruíz et al., 2002, p.85), lo esencial de un estudio descriptivo es precisamente describir lo que ocurre en una situación concreta, en el entendido de que la complejidad de las situaciones varía de un caso a otro y, el acercamiento, en última instancia depende de los objetivos perseguidos en cada investigación.

En este sentido, lo importante no es la cuantificación y, por tanto, tampoco el tamaño del universo de estudio (ya sea de unos cuantos sujetos o de un enorme colectivo de personas), ya que su distintivo es: “que describen, más que explican,

reconstruyen más que analizan, ya sea comportamientos, situaciones o procesos sociales” (Ruíz et al., 2002, p.85).

Estos autores que dan orientaciones metodológicas (Ruíz et al., 2002, p.81), dejan abierta la posibilidad de llevar a cabo una combinación entre la estrategia cualitativa y cuantitativa, en los estudios descriptivos y comparativos, entre otros. Esto, de acuerdo al objetivo general de la presente investigación, es posible para describir las prácticas reflexivas docentes de las normalistas y, a la vez, realizar una comparación cuantificable entre las características teóricas de la reflexión docente y las evidencias en los trabajos de titulación.

Otras dos tareas complementarias de los estudios descriptivos y comparativos, son: presentar tipologías y ver la asociación entre aspectos del objeto de estudio (Ruíz et al., 2002, p.84). Como en el presente caso donde se realizó una tipología respecto a las prácticas reflexivas por autor y luego una asociación entre las características de dichas prácticas reflexivas.

Visto de manera inversa, al mismo tiempo, la investigación documental se puede realizar a nivel exploratorio, descriptivo o explicativo que, aun no siendo la mirada de esta tesis, cabe mencionar su clasificación básica como referencia (Arias, 2012, p. 23):

- a) Monográfica
- b) Estudios de medición de variables independientes a partir de datos secundarios
- c) Correlacional a partir de datos secundarios

Lo fundamental para decidir la manera de utilizar las fuentes documentales, es como ya se señaló antes, la forma en que se plantea el tema o problema de investigación; así como para seleccionar entre lo accesible y variedad de documentos disponibles al respecto, utilizando las evidencias que queden registradas de manera escrita.

Por ello, en el presente trabajo de investigación se retoman los trabajos de titulación que elaboran las estudiantes normalistas al concluir sus estudios, cuyo testimonio es acerca de sus experiencias docentes durante las prácticas profesionales de la carrera; material documental que resulta idóneo para acercarse a detectar la mayor o menor presencia de reflexiones sobre su docencia; a cuyos materiales se tiene acceso directo como fuente de información, como profesor formador de docentes de la misma escuela normalista.

En síntesis, aunque las fuentes escritas se consideran indirectas o de carácter secundario, constituyen un testimonio de riqueza posible de aprovechar en la investigación, como Fernando López lo plantea:

A pesar de sus inconvenientes, estudiar con rigor documentos escritos constituye un aspecto principal de investigación hoy en día. Así, conviene subrayar que en las sociedades modernas la escritura y los medios de comunicación ocupan una posición cada vez más destacada y predominante (2002, p.171).

Se reconoce que la revisión de documentos sobre el problema o tema de investigación, suele presentar una gran variedad de documentos a conocer y analizar; por lo que dentro del marco de lo que cada objeto de estudio demanda, hay que considerar su pertinencia y posibilidad de acceso, entre los cuales suelen destacar las evidencias que quedan registradas de manera escrita; aunque se trate de documentos escritos como fuente de observaciones sociales, que tiene un carácter de fuente indirecta o secundaria, es un testimonio de riqueza posible a aprovechar, pues:

A pesar de sus inconvenientes, estudiar con rigor documentos escritos constituye un aspecto principal de investigación hoy en día. Así, conviene subrayar que en las sociedades modernas la escritura y los medios de comunicación ocupan un espacio más destacado y predominante (López, 2002, p. 171).

Para lograr ese análisis documental –descriptivo- exitoso, se requiere un procedimiento metodológico, por lo que, para realizar dicho análisis de cada documento de titulación de las alumnas se recurrió a la metodología documental para obtener información para que el investigador la analice. Con su aplicación se obtuvo amplia información y elementos suficientes para la identificación y valoración de características del objeto de estudio (prácticas reflexivas) para fundamentar el proceso de categorización,

### **4.3. Acercamiento documental y proceso de categorización.**

Acorde a las orientaciones metodológicas expuestas con anterioridad, así como por el carácter del objeto de estudio y acceso a información idónea al respecto, se decidió utilizar como herramienta fundamental la revisión de material documental; en virtud de que permite acercarse a lo que han dejado registrado las estudiantes normalistas respecto a sus prácticas docentes en sus documentos de titulación.

En consecuencia, el acercamiento documental de nivel descriptivo fue la pauta, sin negar que existen otros caminos como el tan valorado en la investigación social que se centra en el trabajo de campo directo como vía idónea para recabar datos empíricos pertinentes, mediante la técnica fundamental de la observación. Sin embargo, las investigaciones basadas en fuentes directas, también llegan a basarse en documentos, como otra posible opción, cuya técnica general es la selección y análisis documental (San Fabián, 1992, p, 35).

Por eso, hoy en día otra técnica habitual en los estudios de indagación, es aquella que realiza un rastreo de materiales en formato diversos formatos como el escrito, el video o el audio, ya sean producidos por los miembros de la comunidad estudiada o por el propio investigador; lo cual puede incluir una enorme diversidad de documentos analizables: "cartas, memorias, autobiografías, periódicos, diarios, libros de texto, notas, artículos, epitafios, casos, historias de vida, historias médicas, panfletos políticos, publicaciones oficiales, fotografías, películas, listas, registros, directorios, agendas" (San Fabian, 1992, p. 35). La justificación es que todos ellos, ya sean documentos oficiales o personales, potencialmente ofrecen una

información variada que se puede contemplar para acercarse a la comprensión de lo que se investiga; tal es nuestro caso, donde resulta de gran valía, la revisión de los trabajos de titulación que las estudiantes elaboran sobre sus prácticas profesionales, y a identificar sus propias ideas y experiencias iniciales en la docencia que dejan expresadas en sus escritos.

Además, hay que reconocer que el proceso mediante el rescate de información directa como indirecta de documentos no es un proceso lineal, sino circular, aunque en él puedan identificarse diferentes momentos, que en la práctica llegan a darse simultáneamente; como la negociación y el acceso al campo de estudio, el registro sistemático y revisado de la información recuperada, el análisis de los datos y la elaboración del informe de resultados (San Fabián, 1992, p. 35); lo que se ha llevado a cabo en la presente investigación, en términos generales.

En dicho proceso, el análisis de la información es un aspecto sumamente complicado, pues no basta obtener gran cantidad de material, ya sea de una o diversas fuentes, sino darle tratamiento y un soporte para su interpretación que, necesariamente, lleva a retomar referentes teóricos y a operacionalizar mecanismos que permitan mostrar el sentido de la información. En el presente estudio, dichos referentes se han dado a conocer en el apartado teórico, pero el procedimiento de operación metodológica parte de la construcción de categorías empíricas relativas al objeto de estudio.

De ahí que sea necesario referirse al sustento de ese proceso de operacionalización, que se ha concretado en la construcción de categorías que van enlazados de lo teórico a lo empírico, a fin de poder seleccionar y analizar el material documental de los trabajos de titulación que interesan a la temática de las prácticas reflexivas docentes.

Lo anterior desde luego no ha sido un proceso fácil ni automático, pues como diversos autores han dicho, el analizar los datos genera dificultades y cierta angustia, ante las distintas miradas y caminos posibles para procesar los datos; de modo que se debe optar por elegir algunas líneas y delimitaciones para hacer

comprensible y se pueda dar a conocer los resultados con sustento científico. Por ello, expertos en metodología de la investigación plantean que:

El análisis de datos es visto por algunos como una de las tareas de mayor dificultad en el proceso de investigación cualitativa. El carácter polisémico de los datos, su naturaleza predominantemente verbal, su irrepetibilidad o el gran volumen de datos que suelen recogerse en el curso de la investigación, hacen que el análisis entrañe dificultad y complejidad. (Rodríguez et al., 1996, p. 201)

Como apoyo a este proceso, Stake ha escrito:

El análisis significa esencialmente poner algo aparte. Ponemos aparte nuestras impresiones, nuestras observaciones. (...) Tenemos que separar la nueva impresión, y dar sentido a las partes. No al principio, la mitad y el final, no a esas partes, sino a aquéllas que son importantes para nosotros. (2005, p. 67)

Siguiendo al mismo autor Stake (2005), para realizar tal recorte analítico, básicamente se dan los siguientes pasos, intrínsecamente ligados entre sí, los cuales se han tenido que tomar en cuenta:

*a) Reflexión analítica sobre los datos*

Esto se refiere a que, a la par que el investigador recoge los datos, realiza una tarea de análisis y reflexión que es fundamental para la organización y selección de los mismos, no puede limitarse a 'registrar' datos: "También hay en ello reflexión, la que a su vez informa la serie de datos siguientes" (Woods, 1987, p. 135). Incluso hay que reconocer que la mente del investigador toma unos datos y deja otros, da sentido a unos y a otros no, por lo cual Sanchiz Ochoa y Cantón Delgado, han afirmado (aunque en relación al enfoque etnográfico, vale para cualquier tipo) que:

Nadie niega ya el papel omnipresente de la subjetividad en el trabajo antropológico, ni la implicación del antropólogo en aquello que estudia. (...) Sabemos que los datos no se 'recogen' tanto como se 'construyen'. Sabemos que después se interpretan. En verdad interpretamos desde el mismo momento en que iniciamos la 'recogida de datos' (...) o acaso antes. (Sánchez y Cantón, 1995, p. 133)

### *b) Selección y reducción de datos*

Dados los impresionantes volúmenes de información a los que pueden tener acceso y suelen trabajar los investigadores cualitativos, es preciso 'apartar', como plantea Stake (2005), aquello que es relevante para el estudio de aquello que no lo es tanto. Ello exige reducir los datos con los que se decide quedar, lo cual finalmente no es una tarea sencilla, pues implica dejar a un lado gran cantidad de material, en aras de retomar sólo una parte de acuerdo a los intereses del estudio y el recorte que se decida realizar; como en esta orientación que dan Hammersley y Atkinson: "Las necesidades del etnógrafo, por supuesto, a la hora de decidir qué códigos son relevantes para los temas del trabajo en cuestión y para el análisis preliminar que acompaña a la recogida de información, son prioritarias" (2005, p. 217).

### *c) Organización y categorización de los datos*

Una vez seleccionados los datos es preciso organizarlos; donde se tiene que tratar de ser consecuente con los intereses de cada investigación, pero que, al ser de corte cualitativa, exige un trabajo intelectual que de sentido o significado a la información que, desde luego, no compete a procesar con programas estadísticos o dar mera cuenta de datos cuantitativos. Para ello, resulta de gran utilidad el generar categorías de análisis, ya sean explicativas o interpretativas, en las que agrupa los significados más relevantes, en relación a las cuales se ubica y analiza la información. Esta categorización no es una tarea sencilla, ni definitiva, pues se encuentra sometida a permanente revisión y transformación, en cuanto aparece un nuevo dato que nos hace repensarla (Woods, 1987).

Precisamente este último punto se refiere al proceso de categorización que es indispensable abordar como sustento metodológico llevado a cabo en la presente tesis. Al respecto se parte de la definición básica, de que la categorización es una operación de clasificación de elementos constitutivos para diferenciar aspectos de un objeto de estudio, en lo cual se procede mediante la agrupación por analogía, a partir de criterios previamente determinados, de acuerdo a lo que interesa analizar (López, 2002, p. 15).

Cabe destacar que, en los estudios descriptivos de los fenómenos sociales, al investigador toca realizar un constructo que le da sentido a la información descrita, lo cual permite relacionar conceptos con eventos; a ello, algunos metodólogos llaman “núcleos centrales” (Ruíz et al., 2002, p. 99). Dicho proceso en un siguiente nivel se objetiva en las denominadas “categorías” que son utilizadas para revisar y analizar la información empírica obtenida.

Desde luego este constructo es una aproximación y no la realidad en sí misma, pero su modelización permite un acercamiento al objeto de estudio, como lo plantean los mismos autores. Este proceso es precisamente lo que se llevó a cabo en la presente investigación, al elaborar primero a partir de los planteamientos de los autores revisados sobre el tema de interés, unas categorías teóricas que luego se traducen y desglosan en categorías empíricas para guiar la contrastación con las evidencias documentales con que se cuenta de las prácticas profesionales de parte de las estudiantes normalistas.

En consecuencia, como parte de la estrategia metodológica para el abordaje de textos que son motivo de investigación, se identifican estos dos pasos básicos para focalizar las unidades de análisis y categorización (Martínez, 2004, p.132-133):

1º) Establecer unidades básicas de relevancia y de significación que el investigador propone, con breves textos que exhiben cada idea central unitaria de interés.

2º) Determinar la categorización de cada unidad de análisis o de registro que consiste en ponerle un nombre breve que sintetice o desglose el significado de cada unidad propuesta.

Acorde a ello, en la presente investigación, a partir de los planteamientos teóricos acerca del tema de las prácticas reflexivas docentes, se propusieron unidades de análisis como ‘categorías teóricas’, de las cuales después se desprendieron ‘categorías empíricas’, a fin de revisar en los textos seleccionados (trabajos de titulación), las evidencias cercanas o lejanas a dichas categorías.

Cabe señalar que, en cuanto al tratamiento de unidades y categorías de análisis en textos retomados como evidencia del tema de investigación, el autor antes mencionado hace estas puntualizaciones que han sido de utilidad (Martínez, 2004, p. 133):

- Cuando se vinculan al llamado 'análisis del discurso', varias unidades de análisis suelen referirse a unidades de contexto o como parte de una estructura lógica mejor articulada al tema de investigación, sin que obligue a tomar o suplir lo textual en su totalidad, es decir, el documento completo.
- La configuración de categorías se va articulando para construir la estructura de interpretación en conjunto, lo cual permita identificar la realidad subyacente a partir de la operación de datos o fragmentos de textos de lo que se desea analizar.

Estas consideraciones llevaron a construir categorías articuladas entre sí, aun procediendo de teóricos diversos (Dewey, Schön, Freire y Perrenoud), a fin de contrastarlas con las evidencias empíricas sin necesidad de tomar los textos completos de los trabajos de titulación, para que se facilitara el análisis.

Asimismo, como se puede apreciar en las anteriores consideraciones, se hace una relación entre análisis documental y análisis de contenido, sobre lo cual conviene hacer algunos comentarios. Para ello, es útil la definición de análisis documental que expone un autor, la cual a la letra dice:

Se puede definir el análisis documental como la operación o conjunto de operaciones, tendientes a representar el contenido de un documento bajo una forma diferente de la suya original, a fin de facilitar su consulta o localización de los aspectos de interés (Andréu, 2001, p.9).

De este modo, la operacionalización descrita con antelación, permite realizar análisis de documentos atendiendo a los contenidos de los mismos, según el objetivo de cada investigación, con la flexibilidad necesaria sin que obligue a realizar algún tratamiento de tipo lingüístico de los documentos; lo cual, apoyó el procedimiento que se decidió efectuar en la presente investigación.

No obstante, el mismo autor marca una diferencia en sentido estricto entre este análisis documental y el análisis de contenido tan reconocido por décadas en la investigación social; en cuanto a que mientras en el primero se actúa fundamentalmente sobre los documentos, en el segundo se actúa sobre los mensajes comunicativos (Andréu, 2001, p. 9).

Ya se ha remarcado que en la presente investigación hay presencia destacada del análisis documental como evidencia de las experiencias iniciales docentes de estudiantes en proceso de formación, pero también un acercamiento a mensajes de dichos documentos en relación al objeto de estudio, aunque no con todo el procedimiento metodológico de un análisis de contenidos que corresponde más a los cánones de las ciencias de la comunicación.

También se justifican los análisis de contenidos para abordar problemáticas del campo educativo, como es el presente caso relativo a las prácticas docentes. Así, quienes abordan con rigor la metodología del análisis de contenido para investigaciones educativas, sobre todo cuando se dirigen a la formación de animadores o educadores, plantean en principio que dicho análisis:

(...) no puede ser indistintamente aplicado a la educación en general, sino a los diversos aspectos y procesos en que se traduce el hecho educativo. En otras palabras, el análisis de contenido puede y debe ser utilizado en educación, pero dentro de parcelas específicas de estudio... (López, 2002, p.168).

Para nuestro caso, la investigación se enfoca a un tema específico del campo educativo, también por cierto relacionado con la formación de educadores, específicamente en cuanto a la problemática de las prácticas reflexivas docentes de las estudiantes normalistas, futuras licenciadas en educación primaria en México.

Otro elemento interesante de la relación entre ambos tipos de análisis (el documental y el de contenido), es que, aunque el análisis documental suele destacar la lógica de los documentos en sí mismos, a diferencia del énfasis en los

mensajes dentro del análisis de contenido; ambos tipos de análisis incluyen de una forma u otra, estos importantes componentes metodológicos (López, 2002, p. 11):

- 1) Determinación del objeto o tema de análisis o de investigación.
- 2) Determinación de las reglas de codificación o unidades de análisis.
- 3) Delimitación de un sistema de categorías a considerar.
- 4) Valoración de la fiabilidad del sistema de análisis considerado.
- 5) Inclusión de inferencias para relacionar las unidades y categorías con las evidencias del (los) documentos de estudio.

Como se puede apreciar, este tipo de componentes se hacen presentes durante el proceso de análisis documental y construcción de categorías utilizadas para la presente tesis.

Con base en todo lo antes expuesto, se sustenta la presente investigación en su nivel descriptivo, apoyándose en los enfoques de la investigación documental basada, en la técnica de análisis guiada por categorías teóricas y empíricas que permitan acercarse a las evidencias escritas sobre prácticas reflexivas docentes, por parte de las alumnas que se titulan como licenciadas de educación primaria, de la Escuela Normal Rural ubicada en Panotla, Tlaxcala.

#### **4.4. Diseño del instrumento de investigación y sus categorías.**

Acorde a los diversos elementos metodológicos expuestos en los anteriores apartados, para la presente tesis, el instrumento de investigación diseñado y utilizado ha consistido en una matriz guiada por las categorías empíricas delimitadas, en la cual se ubican las evidencias de extractos identificados en cada uno de los trabajos de titulación seleccionados de las alumnas normalistas.

A partir de dichas orientaciones metodológicas, cruzadas con el sustento sobre la temática de investigación, se definen y retoman categorías teóricas que guían el análisis del material documental recabado; las cuales, se consideran básicas y, a la

vez, complementarias como elementos sustantivos, relativos a las prácticas reflexivas docentes. Estas categorías, después se han traducido y desglosado en categorías empíricas, en relación con las cuales se identifica su presencia o ausencia en los trabajos de titulación de las estudiantes normalistas.

A continuación, se presenta la matriz construida, como un cuadro de doble entrada para ubicar finalmente la información documental (de los trabajos de titulación); la cual parte de las categorías teóricas de base, correspondiente a cada uno de los cuatro autores retomados (Dewey, Schön, Freire y Perrenoud, con sustento en el capítulo teórico); así como su derivación en las categorías empíricas que sirvieron para operacionalizar el proceso de ubicación y análisis de la información específica que se obtuvo en los trabajos de titulación respectivos:

### **Matriz de categorías por autor para el análisis:**

#### **- DE DEWEY**

<b>CATEGORÍAS TEÓRICAS</b>	<b>CATEGORÍAS EMPÍRICAS</b>
1º) El educador revisa críticamente su práctica, identificando problemas e ideas puestas en acción.	-Hace revisión crítica de la práctica -Identifica problemas o ideas en acción.
2º) Ponderar opciones y alternativas para poder actuar en la realidad vivida o experimentada.	-Ve opciones para actuar en la realidad -Busca alternativas para poner en acción.

#### **- DE SCHÖN**

<b>CATEGORÍAS TEÓRICAS</b>	<b>CATEGORÍAS EMPÍRICAS</b>
3º) La práctica reflexiva se aprende haciendo, con apoyo y acompañamiento sistemático de un profesor.	-Se aprende la reflexión al actuar -La reflexión se apoya con guía de un profesor.

4°) Enfrentar y analizar situaciones problemáticas concretas que ayuden a resolverlas asumiendo una postura crítica.	-Analiza problemáticas concretas para resolverlas -Enfrenta las problemáticas concretas con una postura crítica.
5°) Llevar un proceso de evaluación, acción y reevaluación, que busca soluciones como un arte creativo.	-Sigue el proceso de evaluar, actuar y volver a evaluar las situaciones -Busca soluciones creativas a cada caso.

**- DE FREIRE**

<b>CATEGORÍAS TEÓRICAS</b>	<b>CATEGORÍAS EMPÍRICAS</b>
6°) Profesor que muestra continua reflexión y acción comprometida y transformadora del contexto socio-educativo.	-Muestra continuas reflexiones -Efectúa acciones comprometidas -Demuestra que cambia algo del contexto concreto.
7°) Construcción de un saber docente que integra nuevos conocimientos en una relación de diálogo con los actores.	-Los propios saberes se enriquecen con los de otros. -Se da diálogo entre actores educativos.

**- DE PERRENOUD**

<b>CATEGORÍAS TEÓRICAS</b>	<b>CATEGORÍAS EMPÍRICAS</b>
8°) Lograr autoaprendizaje de las propias experiencias docentes, revisando objetivos de aprendizaje y situaciones vividas junto con los alumnos.	-Se da autoaprendizaje con las propias experiencias. -Se revisan los objetivos de aprendizaje -Se consideran las vivencias con los alumnos.
9°) Crear sentido hacia la profesión docente, mediante desafíos y discusión de contradicciones del enseñar.	-Se plantean desafíos de la docencia. -Se discuten contradicciones del enseñar.

Como se puede apreciar, se elaboraron un total de 9 categorías teóricas que van dando los parámetros centrales de las prácticas docentes reflexivas, cuya lógica de articulación como sustento de la presente investigación, ya fue expuesto en el apartado respectivo; que dan sentido integral y complementario entre unas y otras categorías, (sin necesidad de entrar en las coincidencias y divergencias de los autores respectivos, ya que no es la intención de este análisis).

Para hacer posible la identificación de las evidencias de información documental revisada para cada uno de los casos en relación con cada categoría teórica, se enlistan en el cuadro de arriba, las categorías empíricas que son el referente directo para mostrar los extractos de los trabajos de titulación, ya sea que se acerquen o se alejen de cada una de tales categorías.

A partir de ello, se realiza la captura de la información respectiva, para lo cual se utilizó el siguiente cuadro ya como matriz operativa, con el fin de registrar dichos extractos de información para cada uno de los casos de las alumnas normalistas, a fin de ser analizados en relación al tema de estudio acerca de las prácticas docentes reflexivas que se espera en los trabajos de titulación. Por último, a fin de mostrar e interpretar la información al respecto, se considera un parámetro diferencial entre las evidencias que se acercan o bien se alejan de cada una de las categorías empíricas consideradas. Por lo anterior, la matriz operativa de referencia es:

CASO: (Se dan datos identificadores)

MODALIDAD DE TITULACIÓN: (Entre las 2 que existen)

TEMA DE PRÁCTICA DOCENTE: (A partir del título del trabajo)

<b>CATEGORÍA EMPÍRICA</b>	<b>EVIDENCIA CERCANA A LA CATEGORÍA</b>	<b>EVIDENCIA LEJANA A LA CATEGORÍA</b>
(Se indica cada una de ellas de manera secuencial).	(Extractos del trabajo de Titulación al respecto o su inexistencia).	(Extractos del trabajo de Titulación al respecto o su inexistencia).

	(Información identificada o indicación de no ubicarse en este parámetro).	(Información identificada o indicación de no ubicarse en este parámetro).
--	---	---

En cuanto a la población tomada para realizar esta investigación, se partió del grupo de egresadas en julio 2016 de la Escuela Normal Rural “Benito Juárez”, de Panotla, Tlaxcala; de quienes se seleccionaron finalmente los 4 casos, de cuyos trabajos de titulación se retomó la información para el análisis.

Esta selección se basó en los siguientes criterios operativos relativos a las características de los trabajos de titulación:

-Los 4 casos seleccionados, son integrantes de la generación 2012 – 2016 conformada por 59 egresadas, quienes obtuvieron el grado de Licenciadas en Educación Primaria después de haber aprobado el examen profesional.

-Esta generación fue asesorada tanto en sus prácticas profesionales como en la elaboración de su documento de titulación, por 6 docentes de la Escuela Normal Rural, atendiendo 5 a diez estudiantes y uno a 9.

-El autor de la presente tesis de maestría es uno de los docentes que asesoró a diez alumnas,

-De las tres modalidades, las alumnas se abocaron a dos, siendo informe de práctica profesional y tesis de investigación, dejando fuera la opción de portafolio de evidencias.

-Para esta investigación, de los trabajos combinados de las dos opciones de titulación, se tomaron 2 casos de Informe y 2 casos de Tesis.

-Casos de estudiantes tanto de procedencia local (del estado de Tlaxcala), como de otros estados que llegan a estudiar a esta Escuela Normal Rural, por ende, hubo 2 casos de tlaxcaltecas y 2 alumnas de origen foráneo.

-Productos de titulación con temas y grados diversos de educación primaria, donde realizaron sus prácticas profesionales, los cuales se aprecian en los diversos trabajos de titulación retomados.

-Ser trabajos de titulación aprobados por examen profesional y que hayan pasado por la asesoría y revisión como lector, del profesor autor de esta investigación, para poder tener acceso a la información.

Con base en estos criterios, finalmente se muestran los 4 casos siguientes para el análisis de la información de los respectivos trabajos de titulación de alumnas normalistas egresadas en julio de 2016 (ver portadas e índices en el anexo).

<b>Nº. DE CASO: ALUMNA</b>	<b>OPCIÓN DE TITULACIÓN</b>	<b>TÍTULO DEL TRABAJO</b>	<b>LUGAR DE ORIGEN</b>	<b>RESULTADO DE EXAMEN PROFESIONAL</b>
1) Leticia.	Informe.	La Historieta, recurso que propicia la comprensión de acontecimientos en 4º grado de primaria.	Local.	Aprobada.
2) Yuridia.	Informe.	Lúdica para desarrollar aprendizajes significativos del sistema numérico decimal en 3er grado de primaria.	Foráneo.	Aprobada.
3) Saraí Verónica.	Tesis.	La inteligencia emocional para fortalecer las relaciones interpersonales en estudiantes de 4º de primaria.	Local.	Aprobada.
4) Esmirel.	Tesis.	El Teatrino, herramienta didáctica que genera aprendizajes significativos de Historia en 6º grado de primaria.	Foráneo.	Aprobada.

De cada uno de estos casos se da a conocer la información y análisis respectivo, como evidencias del nivel de acercamiento que muestran al egresar las estudiantes ya como Licenciadas en Educación Primaria, para poder ejercer como profesoras de dicho nivel educativo; reconociendo que no representan al total de egresadas ni a todas las evidencias posibles de dicha actividad docente.

## **CAPÍTULO 5**

### **EVIDENCIAS Y ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS REFLEXIVAS EN LOS PRODUCTOS DE TITULACIÓN DE LAS ALUMNAS QUE EGRESAN DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

Este apartado da a conocer el proceso de elaboración de los trabajos de titulación, así como las evidencias y el análisis respectivo sobre las prácticas reflexivas de las alumnas seleccionadas. Con base en lo que reportan en la información escrita, se fueron seleccionando extractos que fueron valorados como evidencias, los cuales resultaron unas veces cercanas y otras lejanas, respecto a cada una de las categorías empíricas construidas a partir de los planteamientos teóricos de los autores que han sido el sustento de la presente tesis.

La presentación de la información y sus comentarios de análisis, se exponen a partir del segundo apartado de este capítulo, correspondiente a los resultados de la investigación documental relativa a cada una de las 4 estudiantes seleccionadas como universo de estudio y utilizando la matriz de categorías mostrada con antelación (al final del capítulo anterior). Previo a ello, se dedican dos primeros apartados de este capítulo dando a conocer el proceso en el cual se inscriben dichos trabajos de titulación, en el marco del seguimiento académico para la elaboración de los mismos, que se lleva a cabo dentro de la escuela normal rural de Panotla, Tlaxcala.

#### **5.1. Marco curricular para la elaboración de trabajos de titulación**

La fase de titulación, en el marco del plan y programas de estudio 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria para escuelas normales, constituye el último de los procesos que los estudiantes habrán de realizar para concretar su formación inicial como docentes con el grado académico correspondiente. En este marco

curricular se ubica la formación de futuras profesoras para ese nivel educativo, en las escuelas normales de nuestro país, entre las cuales figura el caso de la Normal Rural “Benito Juárez”, ubicada en la cabecera municipal de Panotla, estado de Tlaxcala, a donde se focaliza la presente investigación.

La elaboración del documento recepcional de fin de la carrera, se encuentra fundamentado en el espacio curricular denominado *Trabajo de titulación*, en donde a los(as) estudiantes normalistas se les presentan tres modalidades: a) portafolio, b) informe de prácticas y c) tesis de investigación; de las cuales elegirá una (SEP, 2012, p. 7). Esta elección y, por ende, elaboración de dicho trabajo final de la formación docente, va desde luego acompañado por profesores de las escuelas normales, de acuerdo a la propia organización académica dentro de cada institución.

En las tres modalidades formalmente establecidas, implica la elaboración de un producto que permita valorar el nivel de logro de las competencias genéricas y profesionales que han adquirido a través de los trayectos formativos y sus cursos, así como de las experiencias derivadas del acercamiento a las prácticas profesionales en las escuelas de educación primaria. En este sentido, cualquiera de las tres modalidades señaladas, debe permitir a los estudiantes (SEP, 2012): demostrar su capacidad para reflexionar, analizar, problematizar, argumentar, construir explicaciones, solucionar e innovar; utilizando de manera pertinente los referentes conceptuales, metodológicos, técnicos, instrumentales y experienciales adquiridos durante la formación.

Se espera que cada modalidad sea elaborada de acuerdo con una serie de recomendaciones, criterios y pautas teórico-metodológicas diferenciadas, considerando la especificidad del tipo de producto. Bajo la lógica del enfoque por competencias y centrado en el aprendizaje de este plan de estudios, la forma de articular e integrar distintos tipos de saberes, se considera la clave para valorar las capacidades académicas que los estudiantes adquirieron en el transcurso de su

formación para llegar a ser docentes de educación primaria. La titulación no es una etapa ajena o al margen de lo que el estudiante conoce y ha vivido durante su tránsito por la Escuela Normal, básicamente porque cada experiencia y evidencia de aprendizaje debe convertirse en un insumo y referente que sea considerado al momento de elegir la modalidad con la cual pretenda titularse.

## **5.2. Selección del tema y opción de titulación para la elaboración del trabajo.**

El primer paso, tal vez el más importante que él o la estudiante tiene que realizar para seleccionar la opción de titulación, es la elección del tema con la intención de lograr, a la vez, las competencias educativas a abordar en la educación básica. Puede ser algún tema que resultó de su interés por la manera en que analizó en alguno de los cursos de la malla curricular; también puede ser un tema por su impacto en la escuela de educación primaria que ha observado; o bien por los retos que enfrentó en la adquisición de alguna competencia e incluso por identificar deficiencias en la eficacia al ejecutar actividades con los alumnos en la escuela primaria.

Cabe aclarar que aun cuando el espacio reservado para el trabajo de titulación en la malla curricular se encuentre en el octavo semestre, su elaboración formal precisa que se vaya contemplando desde los semestres anteriores de estudio de la licenciatura. Así, en el caso de la opción de titulación como tesis de investigación, iniciará en el quinto semestre, a partir del trabajo realizado en el curso de *Herramientas básicas para la investigación educativa*; mientras que en las otras dos modalidades, iniciará a partir del séptimo semestre con apoyo de todos los cursos.

Para tomar estas decisiones, dentro de la escuela normal rural de Panotla, las estudiantes reciben el apoyo y orientación del docente del curso *Proyectos de intervención socioeducativa* correspondiente al sexto semestre y ya en el séptimo y

octavo semestres, recibirán el apoyo del tutor con funciones de asesor académico que se les asigne.

Además, antes de finalizar el sexto semestre, el estudiante elabora una carta de exposición de motivos, dirigida a la Academia de Profesores del Sexto Semestre, en la que expresa su interés académico por la opción que ha elegido, cómo piensa abordarlo y qué aporta a su formación en lo personal y en lo profesional. La justificación del estudiante, la pertinencia y la relevancia de la opción que ha seleccionado, así como la coherencia y suficiencia de la argumentación que realice, son elementos clave para asignarle, en el séptimo semestre, al asesor quien tendrá la responsabilidad de apoyarla en la elaboración de su trabajo de titulación durante el periodo establecido de acuerdo a la modalidad elegida. Este importante análisis del tema elegido de cada estudiante para dar paso al proceso de elaboración de su trabajo de titulación hasta finalizar la carrera, lo lleva a cabo dicha academia de profesores del VII y VIII semestres de la escuela normal (Ver Anexo de evidencias del trabajo de academia).

En la generación de estudiantes normalistas motivo de la presente tesis que es 2012-2016, de la Escuela Normal de Panotla, las alumnas solo eligieron las modalidades: Informe de prácticas profesionales y tesis de investigación, para tal efecto, la academia establece de acuerdo a los lineamientos, la estructura general que guía la elaboración de cada una de estas 2 modalidades, mencionando que además de la asesoría individual a cada alumna, la academia se reúnen cada semana conforme al horario establecido, durante el VII y VIII semestres para reportar los avances de los trabajos de titulación, tomando acuerdos comunes para solucionar dificultades que se les presentan en su elaboración (ver anexo donde se presentan las estructuras acordadas de las 2 modalidades), además se levanta el acta de cada reunión de academia, por tanto en este proceso se van registrando las evidencias de elaboración hasta la culminación de los trabajos de titulación.

### 5.3. Evidencias de cada caso.

- **CASO 1: INFORME DE EGRESADA LOCAL**

Estudiante: Leticia.

Modalidad de titulación: Informe.

Tema del trabajo: La Historieta, recurso que propicia la comprensión de acontecimientos en 4º grado de primaria.

CUADRO 1.1. EVIDENCIAS DE ACUERDO CON CATEGORÍAS DE DEWEY

CATEGORÍAS EMPÍRICAS	EVIDENCIA CERCANA A LA CATEGORÍA	EVIDENCIA LEJANA A LA CATEGORÍA
1º) Hace revisión crítica de la práctica.	“Evitar prácticas Tradicionalistas de memorización de nombres y fechas o dictar datos” (Informe, pág.1) Citado en el trabajo por la alumna.	---
2º) Identifica problemas o ideas en acción.	---	“El aprendizaje de la Historia tradicionalmente ha sido memorístico y rutinario por lo que no desarrolla (el alumno) su aprendizaje” (Informe, pág.1).
3º) Ve opciones para actuar en la realidad.	“Elaboración de un Plan de Acción donde se contempla el análisis del contexto para realizar la intervención docente describiendo las prácticas profesionales y la interacción en el aula” (Informe, pág. 3).	---
4º) Busca alternativas para poner en acción.	“Propongo la historieta como recurso para la comprensión de hechos y acontecimientos históricos” (Informe, pág.1).	---

Como se observa en este cuadro, la información se ubica más en las categorías empíricas cercanas, que se enfocan en los referentes analíticos de Dewey. Así, en la 1ª, sobre la revisión crítica de la práctica docente, se identifica en el extracto del

informe, el reporte donde propone evitar prácticas tradicionalistas, como lo plantea este pedagogo norteamericano.

A lo anterior, se une la reflexión de la 3ª, categoría empírica, al plantear la elaboración de un Plan de Acción considerando las características del medio donde se ubica la escuela primaria (que luego explica que incluye a padres de familia, alumnos y maestros), por lo cual durante el trabajo se toman referentes para elaborar procesos encaminados al logro de los propósitos de aprendizajes mediante la interacción con los educandos; todo lo cual se ubica en la plataforma teórica de Dewey.

Como complemento, aparece también la cercanía a lo que expresa la 4ª, categoría, cuando considera la alumna normalista como alternativa el recurso didáctico de la historieta, a fin de lograr la comprensión de acontecimientos y hechos históricos, donde después explica la manera en la que los alumnos deben participar como protagonistas y no como receptores o escuchas del conocimiento.

En contraposición a las tres categorías antes citadas que se acercan a la práctica reflexiva de acuerdo a Dewey, es sólo en la 2ª categoría donde se aprecia una lejanía, ya que, al reconocer las prácticas memorísticas y rutinarias de la escuela, sí identifica el problema, pero aún sin dar ideas de solución para lograr el aprendizaje esperado en los alumnos.

En síntesis, hay mayor presencia de reflexión en las prácticas de esta alumna conforme a las categorías retomadas de este primer autor; pero no se presenta de manera total, ya que, en una de esas categorías, no se ratifica dicha práctica reflexiva.

CUADRO 1.2. EVIDENCIAS DE ACUERDO CON CATEGORÍAS DE SCHÖN

CATEGORÍAS EMPÍRICAS	EVIDENCIA CERCANA A LA CATEGORÍA	EVIDENCIA LEJANA A LA CATEGORÍA
1°) Se aprende la reflexión al actuar.	"Es conveniente que el docente proponga actividades en las cuales entren en juego su imaginación y creatividad" (Informe, pág. 12).	---
2°) La reflexión se apoya con guía de un profesor.	---	"Se revisa de manera teórica lo relacionado con el conjunto de acciones y estrategias que se definieron como alternativas de solución, pero no del todo" (Informe, pág. 3).
3°) Analiza problemáticas concretas para resolverlas.	"Tener en cuenta que como profesores y para potenciar el aprendizaje de nuestros alumnos, nos interesará organizar el trabajo del aula teniendo en cuenta la manera de aprender de todos nuestros alumnos" (Informe, pág. 6).	---
4°) Enfrenta las problemáticas concretas con una postura crítica.	"El papel del docente es muy importante pues debe cumplir con muchas características y debe tener un panorama de lo que quiere lograr en cada una de las sesiones" (Informe, pág. 12).	---
5°) Sigue el proceso de evaluar, actuar y volver a evaluar las situaciones.	Describe así su desarrollo: "Reflexión y evaluación de la propuesta de mejora considerando la pertinencia y consistencia" (Informe, pág. 3).	---
6°) Busca soluciones creativas a cada caso.	---	"Al identificar problemáticas dentro de las aulas de clase, los docentes debemos tener métodos y estrategias para no obstaculizar el proceso de aprendizaje de los alumnos y así continuar enriqueciendo su formación inicial de los alumnos" (Informe, pág. 45).

Prosiguiendo con este caso, se continúa presentando los referentes que hace la alumna en su trabajo de titulación, respecto a las categorías empíricas del segundo autor Schön, quien encamina su planteamiento a la formación de los profesionales educativos.

Al iniciar con la 1ª categoría empírica, relativa a la reflexión al actuar, la estudiante normalista señala que el docente debe proponer actividades de su creatividad e imaginación, idea que luego detalla con su propuesta que pone en acción. Esto se acerca al enfoque de separar el trabajo docente de lo que este investigador llama “racionalidad técnica”, a la cual no debe limitarse, sino generar reflexión y actuación innovadora para llevar a cabo la tarea educativa.

Esta apreciación continúa en la 3ª categoría empírica que se refiere al análisis de problemáticas concretas para resolverlas y que se presentan cuando el docente planea las actividades de enseñanza para el aprendizaje, pues según el extracto retomado, hay que organizar el trabajo en el aula de acuerdo con la heterogeneidad de formas en que aprenden nuestros alumnos, pues no todos lo hacen igual y esto representa retos para la planeación docente.

En cuanto a la 4ª categoría empírica, relativa a que el docente enfrente las problemáticas concretas con una postura crítica; la alumna normalista considera que se debe tener un panorama de lo que quiere lograr en cada una de las sesiones de clase que se traduzca en el logro de aprendizajes; lo cual, si bien aquí no precisa una problemática concreta, sí aterriza posteriormente en su crítica a la referida enseñanza deficiente de la historia.

Pero el teórico Schön, plantea un ciclo más amplio de las prácticas reflexivas docentes, relacionada con la quinta categoría empírica, según la cual el docente debe seguir el proceso de evaluar, actuar y volver a evaluar las situaciones. Al respecto, la futura docente se acerca a este proceso al considerar la reflexión y

evaluación de su propuesta de mejora, para lo cual indica como criterios, a la pertinencia y consistencia que debe guiar dicha reflexión y evaluación.

Como se observa, las apreciaciones de la alumna normalista en estas cuatro categorías empíricas muestran un acercamiento a lo que plantea el autor retomado, para realizar prácticas reflexivas docentes; categorías que en conjunto son mayoría, en comparación con las otras dos que están menos presentes en el Informe analizado, como se ve a continuación.

Uno de los aspectos lejanos a lo deseable, compete a la 2ª, categoría, donde se reconoce un apoyo insuficiente en la revisión teórica de la propuesta, para aspirar a la reflexión docente; así como en la última categoría, con relación a la búsqueda de soluciones concretas creativas, cuando en el extracto sólo se hace mención a la conveniencia de que el docente tenga métodos y estrategias generales para no obstaculizar el aprendizaje de los alumnos. Así que en este caso si hay gran acercamiento a las prácticas reflexivas docentes, pero no en todos los aspectos que plantea la plataforma teórica de Shön.

CUADRO 1.3. EVIDENCIAS DE ACUERDO CON LAS CATEGORÍAS DE FREIRE

<b>CATEGORÍAS EMPÍRICAS</b>	<b>EVIDENCIA CERCANA A LA CATEGORÍA</b>	<b>EVIDENCIA LEJANA A LA CATEGORÍA</b>
1º) Muestra continuas reflexiones.	“Los niños aplican conocimientos que tienen sobre el pasado para poder establecer relaciones con el presente en los que están incluidos los hechos humanos” (Informe, pág. 8).	---
2º) Efectúa acciones comprometidas.	“Se elabora un plan de acción con el fin de contrarrestar la falta de interés de los alumnos de 4º grado de primaria por la asignatura de Historia, desarrollando así las competencias de esta asignatura” (Informe, pág. 5).	---

3°) Demuestra que cambia algo del contexto concreto.	---	“A través del análisis de la Historia se crea identidad y esto implica hacer conciencia, es decir, implica una nueva forma de pensar y reaccionar ante determinadas situaciones que se nos presenten, la identidad, lo social que define a un pueblo en su forma de ser y hacer” (Informe, pág. 15).
4°) Los propios saberes se enriquecen con los de otros.	“Como habilidad intelectual, comprender implica captar los significados que otros han transmitido mediante sonidos, imágenes, colores y movimientos” (Informe, pág.19).	---
5°) Se da diálogo entre actores educativos.	“Lo que habría que conseguir (y en las evidencias se muestra) es desarrollar una actitud en los profesores que llegara a contagiar a los alumnos y que permitiera mostrarles que la historieta es tan importante en el ecosistema informativo” (Informe, pág. 28).	---

Las categorías empíricas de este cuadro que refieren a la teoría del pedagogo brasileño Freire son revisadas con las consideraciones de la estudiante normalista de este primer caso, mediante lo extraído de su trabajo de titulación.

Con respecto a la 1ª categoría empírica, que espera se muestren continuas reflexiones, se ha retomado un extracto de evidencia que ejemplifica el acercamiento, al considerar una de las reflexiones que aparece de manera continua, al detectar que los niños aplican sus conocimientos para poder establecer relaciones de hechos históricos del pasado con los sucesos del presente; a lo que agrega comentarios posteriores de que, en consecuencia, comprenden por qué suceden, así como sus repercusiones en el medio circundante y vida de las personas.

Luego, en la 2ª categoría empírica, la expectativa es que el docente efectúe acciones comprometidas, lo que se cumple en este caso al elaborar un plan de

acción con el fin de contrarrestar la falta de interés de los alumnos de 4º grado de primaria en la asignatura de Historia; el cual se aplica y en el Informe se presentan los resultados. Por tanto, se trata de un compromiso docente para el mejor aprendizaje de los educandos, acorde a la teoría de Freire.

Además, las dos últimas categorías que van en la misma tónica, una de enriquecer los saberes en colectivo y, la otra, en propiciar el diálogo entre los actores educativos; también se hacen presentes en este caso, tanto por el enriquecimiento que se da a conocer de las habilidades intelectuales en la enseñanza de la historia, como en el contagio motivador del docente con sus alumnos al utilizar la historieta en la enseñanza.

Por consiguiente, sólo la 3ª categoría que pide se demuestre lo que cambia del contexto concreto con la enseñanza reflexiva del profesor, realmente no se hace presente en este informe de las prácticas docentes, pues sólo se hace alusión a las intenciones de esperar que los alumnos mejoren su identidad y consciencia histórica con esta enseñanza, sin precisar los cambios reales que se produjeron al respecto. Aun así, la mayoría de las categorías se acercan a los preceptos teóricos del pensamiento reflexivo docente que desarrolla Freire.

**CUADRO 1.4. EVIDENCIAS DE ACUERDO CON CATEGORÍAS DE PERRENOUD**

<b>CATEGORÍAS EMPÍRICAS</b>	<b>EVIDENCIA CERCANA A LA CATEGORÍA</b>	<b>EVIDENCIA LEJANA A LA CATEGORÍA</b>
1º) Se da autoaprendizaje con las propias experiencias.	“El lector auténtico debe ser capaz de traducir a sus términos cotidianos las experiencias que le dejó la lectura y relatarla en palabras comprensibles para él” (Informe, pág. 19).	---
2º) Se revisan los objetivos de aprendizaje	---	“Los propósitos por grado se establecen de forma general, los cuales se adquieren durante todo el ciclo escolar mientras los propósitos por bloque señalan el aprendizaje que debe adquirirse” (Informe, pág. 11).

3°) Se consideran las vivencias con los alumnos.	"En este salón la convivencia que tienen los alumnos y la maestra entre si es adecuada para lograr un favorable ambiente de aprendizaje" (Informe, pág. 31).	---
4°) Se plantean desafíos de la docencia.	"El maestro se encuentra ante el reto de impulsar procesos formativos que logren una enseñanza en este caso de la Historia, que privilegien la comprensión, reflexión crítica y las interrelaciones entre los conocimientos" (Informe, pág. 16).	---
5°) Se discuten contradicciones del enseñar.	---	"Se presentaron distintos problemas, como falta de interés hacia el texto, pues no tienen ese hábito hacia la lectura, además de que al ver los textos, extensos y repletos de palabras sin algún otro adorno por así decirlo, les causó flojera y decidieron no leer o leer lo mínimo del texto solo para cumplir en la clase" (Informe, pág. 41).

Con este último cuadro, se analizan las categorías de Perrenoud, de las cuales la primera está presente de manera cercana en las evidencias del Informe, en cuanto a reconocer el autoaprendizaje de las experiencias, aunque el énfasis de esto no se pone en la docencia sino en el aprendizaje del alumno. También se dan cercanas las evidencias respecto a otras dos categorías más: en cuanto a que la docente hace referencias a las vivencias de los alumnos en el salón de clases (la 3ª categoría) y al plantear el reto del proceso formativo respecto a la historia (la 4ª categoría).

Sin embargo, en las dos categorías restantes, hay una alejamiento en lo esperado de las prácticas docentes reflexivas de este caso; en virtud de que la revisión de los objetivos curriculares se hacen de manera muy general, sin la especificidad de lo establecido para el aprendizaje de la historia (en la 2ª categoría) y porque al identificar problemas con los alumnos relativos a este asignatura, se les culpa sin plantear las contradicciones que como docente se espera identifique para su práctica reflexiva (en la 5ª categoría).

Por consiguiente, si bien la mayoría de las categorías revisadas en relación con este último autor, predominan en las evidencias de esta estudiante normalista al realizar

sus prácticas docentes; también queda en claro que en dos más de tales categorías, hay limitaciones para hacer posible la plena reflexión esperada en dicha labor de enseñanza.

Ante las evidencias que se manifiestan en el trabajo de titulación de esta docente en formación, donde aflora un significativo logro reflexivo de sus prácticas en el aula y en su formación profesional en la escuela normal, es necesario considerar aspectos que se desarrollaron durante la asesoría en el VII y VIII semestres.

De acuerdo al planteamiento del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 2012, la asesoría se enfoca a una estrategia de acompañamiento con la finalidad de que el hacer del docente de la Escuela Normal no sea autoritario sino con sentido de relación horizontal, es decir de pares, privilegiando el diálogo durante las orientaciones acerca de la forma y los propósitos para hacer observaciones, entrevistas, aplicación de estrategias para el análisis, así como la interpretación de datos y la función que tiene la teoría. De esta manera, la alumna normalista presenta la información que recabó, todo esto lo desarrolla gradualmente, con la finalidad de que se familiarice con técnicas de trabajo y así pueda identificar en un nivel macrosocial las dimensiones de la práctica educativa.

A partir de lo anterior, durante el desarrollo de la asesoría de tipo acompañamiento, en este caso a la estudiante se le presentaron dificultades en su práctica profesional, debido a que se incrementaron los tiempos de su práctica profesional; dos de cuatro semanas en el VII semestre y a dieciséis semanas continuas en el VIII semestre.

Por tanto, en el VII semestre tuvo que asimilar tiempos para elaborar planeaciones, formatos de observación para el grupo y escuela, de entrevista dirigida al director, docentes, padres de familia y autoridades.

Lo anterior, la estudiante lo realizó satisfactoriamente. Al inicio del VIII semestre, se abocó al análisis de las observaciones realizadas durante su práctica profesional, donde identificó problemas de aprendizaje de los alumnos del grupo en algunas

asignaturas que, al priorizarlas, consideró pertinente enfocarse a la comprensión de eventos; para tal fin, se le recomendó que buscara la bibliografía correspondiente y la revisara, después de hacerlo se decidió por el tema de su trabajo de titulación.

Una vez elegido el tema, la estudiante normalista inició con la elaboración de su trabajo de titulación considerando: ubicación de su tema en la modalidad de informe de práctica profesional de acuerdo a sus características, estructura de la modalidad que elaboró y propuso la academia, cumplir con la calendarización de entrega de avance de capítulos; donde se intervino como asesor considerando que hubo dudas y dificultades que con las orientaciones pertinentes la estudiante las fue superando hasta la entrega del trabajo de titulación ya elaborado en tiempo y forma para recibir el dictamen y así calendarizar su examen profesional

En consecuencia, la asesoría, que se desarrolló con la estudiante, resultó satisfactoria por el logro de haber elaborado su trabajo de titulación y haber aprobado su examen profesional, así como el de oposición para el ingreso a la SEP como docente que presentó antes de egresar de la escuela normal.

- **CASO 2: DE INFORME DE EGRESADA FORÁNEA.**

Estudiante: Elizabeth Yuridia

Modalidad de titulación: Informe.

Tema del trabajo: Lúdica para desarrollar aprendizajes significativos del sistema numérico decimal en 3er grado de primaria.

CUADRO 2.1. EVIDENCIAS DE ACUERDO CON CATEGORÍAS DE DEWEY

<b>CATEGORÍAS EMPÍRICAS</b>	<b>EVIDENCIA CERCANA A LA CATEGORÍA</b>	<b>EVIDENCIA LEJANA A LA CATEGORÍA</b>
1°) Hace revisión crítica de la práctica.	“Presentar el proceso auto–reflexivo de la intervención de la alumna normalista en problemas o situaciones que se presentan en el grupo escolar que dificultan el desarrollo de las competencias matemáticas” (Informe, pág. 4).	---

2°) Identifica problemas o ideas en acción.	“Los retos en la educación implican una formación sólida de los docentes en las Escuelas Normales donde se establecen competencias genéricas y profesionales, las cuales se desarrollarán durante la ejecución de actividades, tales como la Práctica Profesional que dará la visión para determinar un tema o problemática detectada para su análisis y reflexión” (Informe, pág. 2).	---
3°) Ve opciones para actuar en la realidad.	“Se considera que la alumna normalista con la puesta en marcha de las actividades y además el logro de la mejora de la Práctica Profesional se logre un equilibrio entre los conocimientos teóricos, metodológicos, pedagógicos, técnicos e instrumentales con las exigencias de la docencia en contextos y situaciones específicas” (Informe, pág. 6).	---
4°) Busca alternativas para poner en acción.	“De acuerdo con la problemática detectada se elaboró un plan de acción, el cual tiene como principal propósito organizar actividades para procurar que los alumnos logren los aprendizajes esperados, los estándares curriculares y las competencias para comprender y aplicar el Sistema Numérico Decimal en la resolución de problemas” (Informe, pág. 6).	---

En este primer cuadro, queda patente que todas las evidencias respecto a las categorías empíricas del teórico Dewey, se acercan a lo que plantea, con más o menos énfasis de los aspectos correspondientes. Así, en cuanto a la 1ª categoría, reconoce la alumna normalista la auto-reflexión docente relativa a la enseñanza matemática que le preocupa; en la 2ª categoría alude a la identificación de una problemática docente motivo de análisis y reflexión; en consecuencia, acerca de la 3ª categoría, reconoce la necesidad de una propuesta teórico-metodológica-práctica ante su problemática, misma que desarrolla durante su Informe; de acuerdo a ello, elabora un plan de acción que se anuncia en el extracto correspondiente a la 4ª categoría motivo de análisis.

CUADRO 2.2. EVIDENCIAS DE ACUERDO CON CATEGORÍAS DE SCHÖN

CATEGORÍAS EMPÍRICAS	EVIDENCIA CERCANA A LA CATEGORÍA	EVIDENCIA LEJANA A LA CATEGORÍA
1°) Se aprende la reflexión al actuar.	"Aunque los resultados fueron positivos considero que las actividades debieron ser más variadas respecto al lugar en que se llevaron a cabo" (Informe, pág. 55).	
2°) La reflexión se apoya con guía de un profesor.	---	"Se pondrá en práctica la reflexión y análisis que permitirá que la futura docente logre la mejora de la situación problemática" (Informe, pág. 4).
3°) Analiza problemáticas concretas para resolverlas.	"La importancia de considerar las problemáticas emergentes en el aula de clases, ya que con la gran labor que se tiene como docente se pueden aminorar y con ello obtener mejores resultados en el logro de las competencias y aprendizajes de los alumnos" (Informe, pág. 56).	---
4°) Enfrenta las problemáticas concretas con una postura crítica.	"La falta de comprensión del sistema numérico decimal para escribir y leer cifras y con ello resolver problemas aplicando las operaciones básicas, por lo que se enfocó a contrarrestar esta problemática a la formulación y aplicación de estrategias" (Informe, pág. 3).	---
5°) Sigue el proceso de evaluar, actuar y volver a evaluar las situaciones.	---	"Fortalecer las competencias profesionales y genéricas para una cultura de mejora permanente y no simplemente hacia su aplicación, sino también una vinculación entre práctica-teoría-práctica a través del análisis y la reflexión" (Informe, pág. 6).
6°) Busca soluciones creativas a cada caso.	---	"Para aminorar esta problemática se eligió la lúdica y por consiguiente el juego para que las actividades sean llamativas para los alumnos" (Informe, pag.9).

En esta segunda matriz, aparecen divididas las evidencias, pues la mitad se acercan a los planteamientos del autor retomado, mientras la mitad se aleja de ellos. En específico, sobre la 1ª categoría se muestra una reflexión del propio actuar docente que reconoce alcances y limitaciones; lo cual se ve complementado con los referentes de la 3ª y 4ª categorías, donde reconoce y enfrenta su problemática respecto a la baja comprensión de los alumnos del sistema numérico decimal. En contraste, en la 2ª categoría no se muestra la guía de un profesor para su reflexión docente, pues sólo se da por hecho que la realizará la misma estudiante normalista.

Asimismo, relacionado con la 5ª categoría, sólo aparecen comentarios generales como el vínculo teoría-práctica, pero sin mostrar el proceso completo que se espera de evaluar, actuar y volver a evaluar; y si bien en referencia a la última categoría se plantea el juego educativo como solución de enseñanza, no se muestra en lo que reside la creatividad docente que enfatiza Schön, en este caso para usar tal recurso didáctico.

CUADRO 2.3. EVIDENCIAS DE ACUERDO CON CATEGORÍAS DE FREIRE

CATEGORÍAS EMPÍRICAS	EVIDENCIA CERCANA A LA CATEGORÍA	EVIDENCIA LEJANA A LA CATEGORÍA
1º) Muestra continuas reflexiones.	“El profesor debe de problematizar los contenidos y de más componentes del proceso (objetivos, métodos, formas), propiciar la utilización de métodos activos, como la resolución de problemas, la experimentación el trabajo en grupo y provocar la reflexión y la toma de postura crítica ante cualquier problema situación o hecho estimulando la investigación y protegiendo divergencia de puntos de vista” (Informe, pág. 31).	---
2º) Efectúa acciones comprometidas.	---	“Las herramientas que ofrezca el docente a los estudiantes en su proceso de aprendizaje y enseñanza sean dinámicas para el desarrollo de sus habilidades, capacidades y así desarrollar sus competencias” (Informe, pág. 3).

3°) Demuestra que cambia algo del contexto concreto.	“Al aplicar el plan de acción se obtuvieron que los resultados fueron los esperados de acuerdo con los objetivos planteados” (Informe, pág. 55).	---
4°) Los propios saberes se enriquecen con los de otros.	---	“Hoy las formas de interacción, la promoción de conocimientos los recursos o medios didácticos, son esenciales para llevar a cabo la “Práctica Profesional” (Informe, pág. 41).
5°) Se da diálogo entre actores educativos.	---	“Es muy importante que los docentes creemos condiciones que propicien acciones y experiencias en donde nuestros alumnos puedan compartir ideas experiencias, saberes y también actitudes a partir de las cuales ellos puedan desarrollar competencias” (Informe, pág. 56).

Al continuar con el análisis, se detectan en las evidencias de la practicante normalista, 3 categorías lejanas y sólo 2 cercanas a sus planteamientos de Freire. En cuanto a las evidencias cercanas, figura la 1ª categoría por aparecer reflexiones docentes diversas como la del extracto que aparece en el cuadro; así como la 3ª categoría que reconoce los resultados positivos de la puesta en práctica del plan docente, aunque sin precisar cambios generados en el contexto escolar o extraescolar.

Por el contrario, en la 2ª categoría, no se explicitan acciones de compromiso docente, pues sólo se da por supuesto el ideal de las competencias esperadas en el currículum de formación docente que existe. Además de que la 4ª categoría que espera un enriquecimiento de conocimientos a nivel colectivo, no se muestran; como tampoco el mecanismo del diálogo entre los actores educativos que exige la última categoría empírica.

CUADRO 2.4. EVIDENCIAS DE ACUERDO CON CATEGORÍAS DE PERRENOUD.

CATEGORÍAS EMPÍRICAS	EVIDENCIA CERCANA A LA CATEGORÍA	EVIDENCIA LEJANA A LA CATEGORÍA
1°) Se da autoaprendizaje con las propias experiencias.	“Se considera que la alumna normalista con la puesta en marcha de las actividades y además el logro de la Práctica Profesional se logre un equilibrio entre los conocimientos teóricos, metodológicos, pedagógicos, técnicos e instrumentales con las exigencias de la docencia y situaciones específicas” (Informe, pág. 6).	---
2°) Se revisan los objetivos de aprendizaje.	---	“El Programa de Estudios de Educación Básica Guía para el maestro (2011), Plasma en sus propósitos del estudio de las Matemáticas para la educación primaria que los alumnos conozcan y usen las propiedades del sistema decimal de numeración para interpreta o comunicar cantidades en distintas formas y con ello la resolución de operaciones o problemas” (Informe, pág. 7).
3°) Se consideran las vivencias con los alumnos	“Este problema fue detectado a causa de la observación y análisis realizado en el aula de clases durante la jornada de observación y práctica docente” (Informe, pág. 9).	---
4°) Se plantean desafíos de la docencia.	“Los docentes somos llamados a mejorar nuestras prácticas educativas y nuestras metodologías, para que sean más pertinentes con los contextos y situaciones de los y las alumnos, se hace necesario repensamos en función de que los estudiantes y la enseñanza de las Matemáticas pretenden en la actualidad” (Informe, Pág. 8).	---

5°) Se discuten contradicciones del enseñar.	---	“Es necesario dejar de lado los temores y angustias para lograr los cambios que se quieren en el proceso de aprendizaje y enseñanza de las Matemáticas y así poder dar respuesta a los requerimientos sociales que nos demanda la educación actual” (Informe, pág. 8).
--	-----	--

En referencia a este último autor, las evidencias revisadas, apuntan a un mejor acercamiento de lo que se espera acerca de las prácticas docentes reflexivas, pues en 3 de las 5 categorías analizadas, hay correspondencia. De ahí que en la 1ª categoría sobre auto-aprendizaje con las propias experiencias, es lo que retoma la estudiante normalista como guía de su trabajo, acorde al currículum formal de la Licenciatura en Educación Primaria; además de exponer vivencias con sus alumnos, mediante la observación y análisis de las clases que lleva a cabo con ellos (acorde a la 3ª categoría) y el reconocimiento de desafíos docentes respecto al campo de conocimientos matemáticos en los infantes (acorde a la 4ª, categoría).

En cambio, relativo a la 2ª categoría, sólo copia los objetivos formales de la educación primaria para el aprendizaje esperado del tema matemático sobre el sistema decimal que le ocupa, pero sin una verdadera revisión de ellos. Aparte de que en la última categoría en la cual Perrenoud sugiere discutir las contradicciones de la enseñanza que se reconozcan, sólo queda en las evidencias, recomendaciones generales como dejar los temores y angustias para avanzar en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas.

En el proceso de elaboración del trabajo de titulación de la estudiante normalista, se intervino como asesor mediante acciones que se enfocaron a una orientación horizontal y de empatía, para que las dudas o escepticismo sobre su práctica profesional y elaboración de su documento de titulación las disipara con familiaridad y confianza, lo cual facilitará el análisis y comprensión de la información de su tema, así como su desempeño con el grupo escolar y elaboración de su informe.

La asesoría para la elaboración del documento de titulación, inicia en el VII semestre y continua con el VIII, para lo cual se consideró la calendarización de avances de entrega de cada capítulo y culminación del trabajo de titulación; esto permitió a ser acreedora del dictamen lo que dio pauta a la calendarización de su examen profesional.

En el desarrollo de la asesoría, la alumna en su práctica profesional se vió preocupada por la ampliación de tiempos para realizarla, en el VII semestre con una duración de dos periodos de cuatro semanas y en el VIII semestre, dieciséis semanas consecutivas, además de la elaboración de su documento de titulación. Ante esto se dialogó con ella sobre cómo lo haría, orientándola para que articulara sus conocimientos teóricos estudiados en cada uno de los trayectos formativos de la malla curricular del Plan de Estudios 2012 con las experiencias adquiridas en sus prácticas docentes, así como en la elaboración de formatos de observación, entrevistas, estrategias para el análisis y la interpretación de datos en función de la teoría.

Una vez iniciada la práctica profesional, la estudiante normalista hizo el registro de observación de su grupo escolar respecto a los logros y dificultades de aprendizaje de los alumnos, de los cuales hizo su análisis, donde identificó problemas que al jerarquizarlos seleccionó uno y así definir su tema del trabajo de titulación, el cual fue: Lúdica para desarrollar aprendizajes significativos del sistema de numeración decimal en 3er. Grado de primaria.

Una vez elegido el tema de estudio, se orientó a la alumna para que adquiriera el material bibliográfico y didáctico para que desarrollara procesos de enseñanza para así desarrollar aprendizajes significativos en los alumnos. Las actividades que desarrolló las registró y al analizarlas le dieron pauta para la elaboración de su documento de titulación.

En consecuencia, se considera que la asesoría, fue significativa en la formación de la estudiante normalista, al culminar su trabajo de titulación, al aprobar su examen profesional, así como el examen de oposición para el ingreso a la educación básica establecido por la SEP, el cual lo realizó antes de su egreso.

- **CASO 3: DE TESIS EGRESADA LOCAL**

La presentación de este caso y el siguiente que corresponden a la modalidad de titulación de tesis, es importante aclarar su sustento que está plasmado en el plan de estudios de la licenciatura en educación primaria 2012 que rige la formación inicial de docentes en nuestro país.

En dicho plan de estudios, SEP (2012 p. 22), la tesis es un texto sistemático y riguroso que se caracteriza por aportar conocimiento e información novedosa en algún área o campo de conocimiento. Su elaboración requiere de la utilización pertinente de referentes teóricos, metodológicos y técnicos que sean congruentes, además, con alguna perspectiva, enfoque o tipo de investigación.

Derivado de lo anterior, en el ámbito de la formación y la práctica docente, la tesis tiene como objeto de estudio la educación, la enseñanza, el aprendizaje y los temas que le son inherentes, por lo que es necesario conducir el interés del estudiante hacia la reflexión, análisis y problematización de aspectos relevantes dentro de su profesión que requieran mayores niveles de explicación y comprensión.

Por lo que, en estos casos, el objetivo de una tesis es construir conocimientos que permitan dar solución a un problema, de ahí que requiera hacer uso de la investigación metódica y exhaustiva (documental y de campo), así como del saber específico de la disciplina. En este sentido, la tesis permite exponer, argumentar e informar acerca de la forma en que el tema o el problema fue tratado en contextos y prácticas específicas.

En consecuencia, las tesis en la formación normalistas conllevan a la identificación de temas o problemáticas de las prácticas docentes que realizan en un grupo de educación primaria, lo cual conlleve a la reflexión de las mismas en la reflexión y en la búsqueda de propuestas de intervención que permita dar solución o aminorar el problema detectado en la cotidianidad de su trabajo docente.

### CASO 3:

Estudiante: Saraí Verónica.

Modalidad de titulación: Tesis de investigación.

Tema del trabajo: La inteligencia emocional para fortalecer las relaciones interpersonales en estudiantes de 4º de primaria.

CUADRO 3.1. EVIDENCIAS DE ACUERDO CON CATEGORÍAS DE DEWEY

CATEGORÍAS EMPÍRICAS	EVIDENCIA CERCANA A LA CATEGORÍA	EVIDENCIA LEJANA A LA CATEGORÍA
1º) Hace revisión crítica de la práctica.	“El Plan de Estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria establece que la alumna normalista de octavo semestre realice su práctica profesional intensiva en la Escuela Primaria, un espacio que permita observar, identificar indagar de manera exhaustiva y rigurosas situaciones problemáticas con la finalidad de intervenir y contribuir a una solución” (Tesis, pág. 7).	---
2º) Identifica problemas o ideas en acción.	“Algunos alumnos mantienen, aptitudes y actitudes negativas ocasionando comportamientos inadecuados, provocando en consecuencia indisciplina dentro y fuera del salón de clase, sugiriendo que durante la práctica profesional se atendieran dichas situaciones” (Tesis, pág. 6).	---
3º) Ve opciones para actuar en la realidad.	“De ahí la importancia de que en esta investigación integren las competencias emocionales, propuestas por Daniel Goleman, con la finalidad de que los alumnos obtengan, desarrollen y apliquen su inteligencia emocional, reconociendo y controlando sus	---

	propias emociones y la de los demás para fortalecer las relaciones interpersonales” (Tesis, pág. 7) Citado de los sustentos que presenta la alumna en su trabajo de titulación.	
4°) Busca alternativas para poner en acción.	“En cuanto al aprendizaje, existen diferentes estrategias que pueden influir en las emocionales de los niños, como puede ser el adiestramiento, el juego, ejercicios físicos el método ensayo-error por identificación o el condicionamiento” (Tesis, Pág. 32).	---

En este tercer caso, la alumna normalista consideró la modalidad de Tesis para la titulación, sobresale que hay un acercamiento entre lo que su trabajo muestra y lo que plantean las categorías basadas en Dewey.

De esta manera, en cuanto a la 1ª categoría empírica, si se muestra una revisión crítica de las prácticas profesionales centradas en la docencia, de lo cual el extracto retomado es un ejemplo. En este mismo sentido, continúa la evidencia de la 2ª categoría cuando se enuncian problemas identificados acerca de las actitudes y comportamientos de los educandos; es decir, la estudiante normalista ya analiza y reflexiona sobre problemáticas concretas que manifiesta el grupo escolar, a fin de buscar cómo intervenir y contribuir a su solución, como lo espera la postura teórica de este autor.

Enseguida continúa en la misma lógica la 3ª categoría que plantea la conveniencia de ver opciones para actuar en la realidad educativa. Al respecto, la futura docente, considera como opción idónea ante la problemática concreta, las competencias emocionales planteadas por Daniel Goleman, con la finalidad de que los alumnos desarrollen su inteligencia emocional y, así, fortalecer sus relaciones interpersonales; todo lo cual conlleva a un pensamiento reflexivo durante el trabajo docente.

Aunado a lo anterior, ya en la 4ª categoría, se buscan alternativas a poner en práctica, en este caso por parte de la docente en formación, quien considera necesario emplear estrategias que conduzcan al desarrollo de la inteligencia

emocional de los alumnos; lo cual, al mismo tiempo, contribuye al fortalecimiento de la formación profesional de la futura profesora de educación primaria.

Lo expuesto, en síntesis, reporta que lo expresado en las cuatro categorías empíricas si encaminan a que haya una reflexión de la futura docente en formación, a partir de sus prácticas profesionales, acorde a la teoría de Dewey.

CUADRO 3.2. EVIDENCIAS DE ACUERDO CON CATEGORÍAS DE SCHÖN

CATEGORÍAS EMPÍRICAS	EVIDENCIA CERCANA A LA CATEGORÍA	EVIDENCIA LEJANA A LA CATEGORÍA
1°) Se aprende la reflexión al actuar.	“A partir de las competencias emocionales se contribuyó al fortalecimiento de las relaciones interpersonales, favoreciendo un clima de sintonía afectiva con cierta comunicación asertiva y confianza entre los miembros de la clase, el escenificar para vivenciar de modo gestual las propias emociones y la de los demás a partir de la reflexión sobre las reacciones emotivas” (Tesis, pág.65).	---
2°) La reflexión se apoya con guía de un profesor.	---	“Debido a la sugerencia del docente y de la observación se indagó información teórica, por el que se prefirió utilizar el modelo de Goleman relacionado con las competencias emocionales, para contribuir al fortalecimiento de las relaciones interpersonales” (Tesis, pág. 6).
3°) Analiza problemáticas concretas para resolverlas.	“Se agudizó la necesidad de intervenir en las relaciones interpersonales de los niños y niñas y así favorecer el desarrollo de la inteligencia emocional” (Tesis, pág. 6).	---
4°) Enfrenta las problemáticas concretas con una postura crítica.	---	“El docente debe considerar los estados afectivos, para que su práctica profesional en el aula sea exitosa, puesto que regula y fortalece las relaciones interpersonales, creando ambientes motivadores y sanos para un aprendizaje significativo para la vida escolar y profesional” (Tesis, pág. 66).

5°) Sigue el proceso de evaluar, actuar y volver a evaluar las situaciones.	“No solo Se realiza una evaluación general e inicial de lo bueno/malo, sino también específicas de lo desafiante y amenazante de una situación, planteando un esquema de secuencia Estímulo-Evaluación-Emoción, indicando que cada emoción se caracteriza por disponer –de su propio tipo de evaluación, su propia tendencia a la acción y su propia expresión” (Tesis, pág. 29).	---
6°) Busca soluciones creativas a cada caso.	“Este trabajo permitió desarrollar en el estudiante la inteligencia emocional a través de las competencias emocionales, para mejorar las relaciones interpersonales entre compañeros de clase para obtener un clima socioafectivo en el aula” (Tesis, pág. 11).	---

Ahora corresponde hacer el cotejo de las categorías empíricas derivadas del marco teórico de Donald Schön, con respecto a las apreciaciones que hace la estudiante normalista en el documento que entrega para titularse como Licenciada en Educación Primaria; sobre lo cual, en este caso, se encuentra lo siguiente.

En la 1ª categoría empírica sobre aprender la reflexión al actuar; se manifiesta en las evidencias, que exponen reflexiones acerca de la necesidad del fortalecimiento emocional en los alumnos, emanado de las experiencias en el aula; esto se ubica en lo que plantea el autor como el aprender haciendo, que propicia una práctica reflexiva.

Pero al considerar lo que reporta la 2ª categoría, donde se espera que la reflexión se apoye con guía de un profesor; se manifiesta un acercamiento endeble, ya que se reduce al haber tomado en cuenta la sugerencia del titular del grupo, en cuanto a consultar el Modelo de Competencias Emocionales de Goleman, sin orientaciones más amplias sobre el desenvolvimiento y seguimiento de las acciones docentes.

Con referencia a la 3ª categoría, si hay evidencias de que la practicante docente analiza problemáticas que se le presentan; las cuales, se relacionan con la necesidad de alguna intervención para fortalecer las relaciones interpersonales de los alumnos, mediante el desarrollo de su inteligencia emocional; respecto a lo cual, si se acerca a una práctica reflexiva que se desarrolla durante su quehacer docente.

Siguiendo la secuencia de las categorías, en la 4ª, nuevamente vuelve a darse un alejamiento entre lo que ella plantea y lo que muestra el trabajo de titulación, pues sí hay reflexión de la problemática que aborda sobre el manejo de los afectos en los educandos, pero no desde una postura crítica realmente, pues ni siquiera involucra en la problemática a factores del contexto como los sociales y familiares, pero mucho menos a los del ámbito escolar donde también incide el propio docente.

Respecto a la 5ª categoría que enuncia la conveniencia de seguir un proceso de evaluar, actuar y volver a evaluar las situaciones; permea una situación equivalente en la evidencia de la estudiante normalista, al plantear un esquema interesante relativo a la secuencia de observación, acción reflexión y evaluación, proceso que de manera cíclica va realizando durante sus prácticas.

Asimismo, en la última categoría, donde el docente debe buscar soluciones creativas a cada situación que se le presente; se muestra al considerar que el trabajo que realizó la practicante normalista, sobre estrategias para el manejo de las emociones en el aula, permitió que los alumnos mejoraran sus relaciones interpersonales logrando establecer un buen ambiente socio-afectivo en los alumnos, situación que se enmarca en lo que plantea el autor Schön.

CUADRO 3.3. EVIDENCIAS DE ACUERDO CON CATEGORÍAS DE FREIRE

CATEGORÍAS EMPÍRICAS	EVIDENCIA CERCANA A LA CATEGORÍA	EVIDENCIA LEJANA A LA CATEGORÍA
1°) Muestra continuas reflexiones.	“El presente trabajo de investigación, aborda una serie de aspectos relacionados con la búsqueda teórica de diversas concepciones sobre las emociones que se han ido formulado a largo de los años, además de las diferentes clasificaciones que existen para explicar la coexistente entre las emociones” (Tesis, pág. 4).	---
2°) Efectúa acciones comprometidas.	“Se intervino con una serie de actividades para potenciar el desarrollo integral de los niños, atendiendo a todas sus dimensiones: cognitiva, física-motora, social y afectivo-emocional” (Tesis, pág. 11).	---
3°) Demuestra que cambia algo del contexto concreto.	“Los alumnos de cuarto grado, adoptaron la habilidad del auto conocimiento, haciendo notar en el salón y patio de la escuela la expresión facial y verbal de diversas emociones, pero minando la ira, alegría, ansiedad tristeza, entre otros” (Tesis, pág. 15).	---
4°) Los propios saberes se enriquecen con los de otros.	---	“Una vez expuestas diferentes definiciones sobre el tema tratado, se entiende que la inteligencia emocional es la capacidad que tiene el individuo de adaptarse e interaccionar con el entorno, dinámico y cambiante a raíz de sus propias emociones; una forma de interactuar con el mundo, que tiene en cuenta los sentimientos y engloba habilidades tales como el control de los impulsos, autoconciencia, motivación, entusiasmo, perseverancia y/o agilidad mental” (Tesis, pág. 16).
5°) Se da diálogo entre actores educativos.	---	“La escuela y los docentes de -ben estar atentos para ayudar a los estudiantes e identificar si existen carencias emociona les y sociales” (Tesis, pág. 34).

Por medio de categorías empíricas derivadas de la teoría de Freire que se orienta al planteamiento de prácticas reflexivas, ahora se hace el acotamiento en relación

a las consideraciones que plantea la estudiante normalista en su documento para su titulación.

Para esto se inicia con la 1ª categoría que espera se muestren continuas reflexiones docentes. Se aprecia durante la Tesis de la normalista, que permean diferentes reflexiones a la luz de consultar a varios autores respecto al tema de investigación, centrado en la concepción de emoción, así como el análisis y reflexión para organizar las actividades que fortalezcan las relaciones interpersonales de los alumnos, a partir de la intervención docente.

La 2ª categoría plantea la expectativa de efectuar acciones comprometidas; sobre lo cual, emerge en las consideraciones de la alumna normalista al mencionar que intervino en actividades para potenciar el desarrollo integral de sus alumnos en las dimensiones cognitiva, física-motora, social y sobre todo en lo afectivo-emocional; en todo lo cual se manifiesta la reflexión en el trabajo docente.

Además, según la 3ª categoría, se debe demostrar que cambia algo del contexto concreto de la labor educativa. Sobre esto, se identifica el cambio en lo que exterioriza la docente en formación, cuando los alumnos adoptaron la habilidad del auto conocimiento del alumno, manifestándolo tanto en el patio de la escuela como en el salón de clase. Este hecho avala una práctica reflexiva como lo considera Freire.

En cuanto a las dos últimas categorías, ya se presenta un alejamiento entre lo que ellas plantean y las evidencias del trabajo de titulación. Así, en cuanto a la 4ª, hay pocos indicios de cómo los propios saberes docentes se enriquecen con los de otros; y en la 5ª no se muestran los diálogos favorables que se fomentan entre los diversos actores educativos involucrados.

CUADRO 3.4. EVIDENCIAS DE ACUERDO CON CATEGORÍAS DE PERRENOUD

CATEGORIAS EMPÍRICAS	EVIDENCIA CERCANA A LA CATEGORÍA	EVIDENCIA LEJANA A LA CATEGORÍA
1°) Se da autoaprendizajes con las propias experiencias.	“Los estudiantes conocieron sus virtudes, habilidades, puntos débiles entre otros. Reflexionaron sobre sus estados de ánimo, reconocieron por qué en un momento se sentían tristes, enojados, aburridos, abrumados, ansiosos, entre otros” (Tesis, pág.18).	---
2°) Se revisan los objetivos de aprendizaje.	“Dicha investigación tiene el objetivo de dar a conocer al educador, lector o interesado en este tema, la importancia de tener la capacidad, conocimiento y habilidad para contribuir positivamente en las interacciones entre individuos, tomando en cuenta los factores emotivos para facilitar el proceso formativo, promoviendo un clima sano” (Tesis, pág. 8).	---
3°) Se consideran las vivencias con los alumnos.	“Al momento de desplazar el mobiliario, Alexis por estar jugando a atrapar a otro compañero, golpea con su cuerpo una mesa de trabajo y al mismo tiempo tira una botella con agua, Iván al darse cuenta que se la tiro, decide actuar con agresividad empujando a Alexis, en seguida se acerca Darwin y abraza a Iván diciendo lo siguiente: Tranquilo, tranquilo, calma amigo, soplando con su mano la cara, para que se controlara” (Tesis, pág. 21).	---
4°) Se plantean desafíos de la docencia.	---	“La propuesta debe concebirse como una tarea indispensable en el ámbito educativo, favoreciendo la formación integral, evolutiva y socioemocional de los estudiantes” (Tesis, pág. 66).

5°) Se discuten contradicciones del enseñar.	---	"Cabe destacar que esta teoría nació como una reacción en contra de lo que se entiende por inteligencia y la manera en cómo era medida" (Tesis, pág.13).
--	-----	--

La información contenida en este último cuadro para analizar la orientación de la teoría del investigador francés Perrenoud, de donde se derivaron las categorías empíricas; muestra los hallazgos que se exponen a continuación, considerando los reportes de las acciones del trabajo docente de la alumna normalista, contenidos en su documento de titulación.

En cuanto a la 1ª categoría referente al autoaprendizaje con base en las propias experiencias docentes; ésta se acerca a lo expresado por la misma alumna normalista al relatar sus logros con los alumnos cuando llegan al autoconocimiento de su estado de ánimo, y revisar las causas por las que se presentan las dificultades. También la 2ª categoría se hace presente en las evidencias, donde los objetivos de aprendizaje se traducen en objetivos de investigación e intervención asertiva respecto al manejo adecuado de las emociones en los educandos; lo cual, no está contemplado de manera directa en el currículum formal de educación primaria.

En la misma sintonía, la 3ª categoría presenta una riqueza de vivencias que narra la estudiante normalista, con referencias a los diferentes alumnos del grupo escolar en quienes detecta la problemática, así como con quienes aplica y da seguimiento de su propuesta de intervención.

Pero en las dos últimas categorías, las evidencias son más lejanas a lo deseable en los planteamientos de Perrenoud, ya que en cuanto a los desafíos (indicados en la 4ª categoría), aparecen más en relación a las situaciones difíciles por las actitudes y comportamientos de los educandos, que por el desempeño del propio docente para profundizar su reflexión; y respecto a la discusión de las contradicciones que se hagan presentes en la tarea de enseñanza (correspondiente a la 5ª categoría),

faltan precisiones para que la estudiante normalista llegue a este nivel de auto-evaluación crítica y profunda de la docencia.

La asesoría de acompañamiento académico se dio en la elaboración del trabajo de titulación de la estudiante normalista, el cual inicia en el VII semestre, prosiguiendo en el VIII.

Como el tema se ubica en la modalidad de tesis, a la alumna se le orientó sobre las características que debía considerar, así como su proceso que se basa en una investigación metódica enfocada a la reflexión, análisis y problematización sobre un tema o campo de investigación, que en este caso es la educación.

El trabajo de asesoría se apegó a la calendarización que la academia estableció, por lo que se orientó a la alumna sobre el material bibliográfico, webgrafía del tema, así como la recuperación de las experiencias y los conocimientos adquiridos en los trayectos formativos de la malla curricular del Plan de Estudios 2012, aspecto que cumplió la estudiante normalista, así como la estructura definida para la tesis.

Durante el proceso de elaboración, a la alumna se le apoyó respecto a las dificultades o dudas que se le presentaron, las cuales afortunadamente fue superando, con ello logró cumplir las etapas establecidas en la calendarización hasta terminar y entregar su trabajo de titulación en tiempo y forma, por lo que se le proporcionó el dictamen y así se le calendarizó su examen profesional.

Ante el resultado que se obtuvo, se puede decir que la asesoría fue satisfactoria, pues la docente en formación aprobó el examen profesional, así como el de oposición para el ingreso a la educación básica establecido por la SEP antes de su egreso.

- **CASO 4: DE TESIS; EGRESADA FORÁNEA.**

Estudiante: Esmirel.

Modalidad de titulación: Tesis de investigación.

Tema del trabajo: El Teatrino, herramienta didáctica que genera aprendizajes significativos de Historia en 6º grado de primaria

CUADRO 4.1. EVIDENCIAS DE ACUERDO CON CATEGORÍAS DE DEWEY

CATEGORÍAS EMPÍRICAS	EVIDENCIA CERCANA A LA CATEGORÍA	EVIDENCIA LEJANA A LA CATEGORÍA
1º) Hace revisión crítica de la práctica.	“Podemos entender que la práctica profesional es más que un saber hacer o un conocimiento a aplicar ya que esta exige la articulación y armonización del saber hacer, saber ser, saber conocer y saber convivir, con la finalidad de que las decisiones que la estudiante tome se sustenten en las competencias que integran su perfil profesional” (Tesis, pag.5).	---
2º) Identifica problemas o ideas en acción.	“El problema de aprendizaje de acuerdo a la investigación realizada se presentó por el desinterés, aburrimiento, memorización de fechas y acontecimientos históricos, ante esto duran te la Práctica Profesional se destinó un espacio para hacer una reflexión análisis y así inter venir mediante una innovación” (Tesis, pág. 4).	---
3º) Ve opciones para actuar en la realidad.	“Se planteó un objetivo general que se pretende alcanzar mediante la ejecución del Teatrino para aminorar la problemática, así mismo, se elaboró una serie de preguntas que se pretender responder con el propósito de alcanzar el objetivo a lo largo de la investigación” (Tesis, pág. 8).	---
4º) Busca alternativas para poner en acción.	“Antes de aplicar las actividades que se contemplaron para la puesta en escena de teatrino se realizó un cuestionario en el cual los alumnos en su totalidad respondieron algunas sobre el interés y la importancia de aprender Historia y los motivos por los cuales no les gusta la asignatura” (Tesis, pág. 54).	---

Este es el último caso de análisis de la información que contiene esta matriz relativa a las categorías empíricas derivadas de la teoría de John Dewey, sobre las prácticas reflexivas, a partir de fragmentos de trabajo de titulación en la opción de Tesis, que se basa en las prácticas profesionales de la alumna normalista correspondiente; coincidiendo como en el caso anterior con un acercamiento a las categorías del primer pedagogo retomado.

De ahí que se encuentre en la 1ª categoría una revisión crítica de la práctica docente, al partir de la evidencia sobre sustentos en favor de la articulación y armonización sobre los tipos de saberes establecidos para la práctica profesional docente (saber hacer, saber ser, saber conocer y saber convivir).

Luego, continúa la evidencia cercana respecto a la 2ª categoría empírica, en cuanto a identificar problemas o ideas en acción; pues la alumna normalista hace mención de los problemas que existen para que los alumnos logren sus aprendizajes, como el desinterés, aburrimiento y memorización de fechas y hechos históricos; de modo que realiza un análisis y reflexión para buscar alguna innovación a su labor docente.

En la 3ª categoría que espera se llegue a vislumbrar opciones para actuar en la realidad educativa, el acercamiento en la evidencia revisada muestra sí lo hace mediante la estrategia pedagógica del Teatrino, a fin de contrarrestar la problemática identificada en la enseñanza de la historia en los alumnos.

Enfocándose lo anterior con la 4ª categoría empírica, al encontrar dicha alternativa pedagógica para poner en práctica como solución a su problemática de enseñanza; incluyendo la consideración de un diagnóstico con los educandos, mediante la aplicación de un cuestionario para identificar el interés o desinterés por aprender historia; lo que lleva al diseño de la referida estrategia del Teatrino para apoyar el aprendizaje de contenidos históricos.

Ante lo que reporta el análisis de estas 4 categorías acordes con Dewey, se considera que la estudiante normalista realiza prácticas reflexivas con lo que se fortalece su formación docente para el desarrollo de sus competencias genéricas y profesionales.

CUADRO 4.2. EVIDENCIAS DE ACUERDO CON CATEGORÍAS DE SCHÖN

CATEGORÍAS EMPÍRICAS	EVIDENCIA CERCANA A LA CATEGORÍA	EVIDENCIA LEJANA A LA CATEGORÍA
1°) Se aprende la reflexión al actuar.	“El análisis de datos es la etapa de búsqueda sistemática y reflexiva de la observación obtenida a través de los instrumentos. Constituye uno de los momentos más importantes del proceso de investigación e implica trabajar los datos, recopilados, organizados, buscar regularidades o modelos entre ellos, describir qué es importante y qué van aportar a la investigación” (Tesis, pág. 5).	---
2°) La reflexión se apoya con guía de un profesor.	---	“En cuanto a la adquisición y fortalecimiento de las competencias profesionales y genéricas que se hará de manera progresiva articulando conocimientos disciplinarios, didácticos, científicos y tecnológicos con las exigencias, necesidades y experiencias que se adquieren en las escuelas de práctica y que vienen siendo el insumo para el diseño, la implementación y conclusión de intervenciones en la escuela y en particular, en los alumnos del grupo” (Tesis, pág. 4).
3°) Analiza problemáticas concretas para resolverlas.	“La alumna normalista detecta problemáticas en el aula con el propósito de disminuirlas, creando propuestas innovadoras que propicien resultados favorables e incentivar por aprender” (Tesis, pág. 5).	---

4°) Enfrenta las problemáticas concretas con una postura crítica.	“Las razones que motivaron a desarrollar el presente trabajo y los fundamentos que la apoyan son: las experiencias obtenidas al realizar el trabajo real con un grupo de sexto grado, al observar que los alumnos no aprendían Historia por ser una asignatura que comúnmente es complicada en Educación Primaria: es aburrida, memorística, no hay interés de aprenderla y otros” (Tesis, pág. 9).	---
5°) Sigue el proceso de evaluar, actuar y volver a evaluar las situaciones.	---	“De la muestra que se obtuvo de la totalidad de la población se realizó un contraste con el diagnóstico y los cuestionarios que se realizaron después de la implementación” (Tesis, pág.55).
6°) Busca soluciones creativas a cada caso.	---	Partiendo de la observación y detección de problemáticas o dificultades de los alumnos del grupo con mayor prioridad para su solución. La problemática que se determinó se tituló así: <i>La falta de interés por el aprendizaje de la Historia</i> ” (Tesis, pág. 53).

Al adentrarse la revisión con respecto a la teoría de Schön sobre las prácticas reflexivas, se aprecia que la mitad de las categorías empíricas se acercan y la otra mitad se alejan de dicha teoría; de acuerdo con lo que reporta la alumna en su trabajo de titulación.

En lo particular, con respecto a la 1ª categoría empírica que espera el docente aprenda a reflexionar al actuar en su labor; lo expresado por la alumna normalista en su documento de titulación, tiene un acercamiento a esta categoría al considerar que el análisis de datos de su actividad educativa, la lleva a sistematizar sus observaciones e información a la reflexión.

También hay acercamiento de lo que plantea la 3ª categoría, en cuanto a analizar problemáticas concretas para resolverlas; pues en la evidencia de la estudiante

normalista considera sus indagaciones para detectar problemáticas en el aula con el propósito de disminuirlas, en busca de propuestas innovadoras que propicien resultados favorables e incentivar por aprender a los alumnos; de lo que deriva en su Tesis en el abordaje de la problemática concreta que toma sobre la enseñanza de la historia.

Asimismo, en la 4ª categoría empírica que refiere a enfrentar problemáticas concretas con una postura crítica; se aprecia también el acercamiento en este trabajo de titulación, cuando ya la alumna normalista plantea el realizar un trabajo directo con un grupo, en este caso de sexto grado de primaria, para un mejor aprendizaje significativo de la asignatura de historia, lo cual comúnmente es difícil en la educación primaria (por considerarse aburrida y memorística, por tanto, sin interés para los alumnos).

En contraste con las anteriores categorías, la 2ª que presenta la expectativa de llegar a la reflexión mediante la guía de algún profesor; en las evidencias de esta Tesis hay alejamiento a esto, pues no hay reconocimiento de dicha guía en la formación docente, sino una serie de referentes de la intención al respecto, desde lo que plantea el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria que se ha cursado.

Tampoco es lo esperado en la 5ª categoría, pues se acerca con deficiencia en las acciones reportadas por la estudiante normalista, ya que no da testimonio de realizar el proceso completo de evaluar, actuar y volver a evaluar las situaciones educativas; al reducirse a actividades de su diagnóstico y de aplicación de cuestionarios de su investigación.

Adicionalmente, en la 6ª categoría tampoco muestra un acercamiento certero a lo que se espera de generar soluciones creativas, ya que sólo hace referencia a que se buscó solución a la problemática identificada en el aprendizaje de los alumnos, pero sin concretar los aspectos creativos de la propuesta de solución. Aun así,

desde luego hay indicios del trabajo alternativo que propone para enseñar la historia de forma atractiva y novedosa, lo cual coincide con la orientación de las prácticas docentes reflexivas que apuntala este autor.

CUADRO 4.3. EVIDENCIAS DE ACUERDO CON CATEGORÍAS DE FREIRE

CATEGORÍAS EMPÍRICAS	EVIDENCIA CERCANA A LA CATEGORÍA	EVIDENCIA LEJANA A LA CATEGORÍA
1°) Muestra contínuas reflexiones.	---	“En el aspecto social se tienen antecedentes que el resultado de la formación de las sociedades se debe a los hechos históricos que repercuten en la vida cotidiana en el hacer de los seres humanos en leyes, el estado de derecho, que esto tendrá un referente para el futuro y poner en práctica” (Tesis, pág. 10).
2°) Efectúa acciones comprometidas.	“El proyecto de aula se fundamenta en un diagnóstico inicial de los niños. Producto de este ejercicio, se decidió colectivamente trabajar con el Teatrino, fue así como se estableció un consenso general con todos los niños para identificar los intereses individuales y colectivos, seleccionar e identificar personajes y los referentes para la construcción del formato de Guión” (Tesis, pág. 16).	---

<p>3°) Demuestra que cambia algo del contexto concreto.</p>	<p>“Los datos que se obtuvieron después de la implementación del teatrino fueron mediante cuestionarios, en los que los alumnos respondían interrogantes como: ¿Te gustó las clases con el teatrino? ¿porqué? ¿identificas con mayor facilidad los personajes, lugares de acontecimientos que sucedieron en determinados periodos? De 26 alumnos que realizaron el cuestionario 19 respondieron haber tenido experiencias agradables y precisas en el trabajo de temas de la asignatura de Historia mediante el teatrino” (Tesis, pág.56).</p>	<p>---</p>
<p>4°) Los propios saberes se enriquecen con los de otros.</p>	<p>---</p>	<p>“En conclusión es necesario destacar cuál es la importancia que posee para los actuales y futuros docentes la puesta en práctica del teatro en las escuelas de educación infantil y no como algo aislado sino como parte integrante de la práctica diaria” (Tesis, pág. 40).</p>
<p>5°) Se da diálogo entre actores educativos.</p>		<p>“Los docentes tenemos que permitir que en el aula los niños y niñas imaginen y sean creativos y así ayudarles a mostrar sus sentimientos, intereses, deseos emociones a través de la dramatización. Además, con esta actividad promoveremos entre nuestro alumnado las nociones de relación entre sí, a la par que dotarles de valores sociales como el respeto, la colaboración, la empatía, etc.” (Tesis, pág. 41).</p>

Con lo que se expone en este cuadro de información que contrasta lo que expone la estudiante normalista con las ideas teóricas en este caso de Freire, se encuentran parciales acercamientos y en varios puntos alejamiento, como se detalla a continuación.

En la 2ª categoría empírica se aprecia tal acercamiento, en cuanto a llevar a cabo acciones comprometidas; pues la practicante docente, explica su puesta en marcha de la estrategia pedagógica del teatrino, con profesionalismo y considerando a los educandos del grupo escolar en cuestión; por lo cual, decidió trabajar la estrategia de forma colectiva y participativa para favorecer el aprendizaje de la asignatura de historia.

También en la 3ª categoría hay acercamiento a lo planteado, en cuanto a demostrar algún cambio en el contexto concreto, pues se reporta que según los resultados de un cuestionario aplicado a los educandos después de aplicar la estrategia pedagógica, hubo impacto positivo, en tanto la mayoría de ellos (19 de 26) respondieron haber tenido experiencias agradables y precisión de conocimientos sobre los temas de la asignatura de historia mediante el teatrino utilizado.

En contraparte, en las restantes categorías hay una tendencia de alejamiento en las evidencias de esta Tesis de la alumna normalista. En tal situación se ubica la 1ª categoría, en virtud de que las reflexiones docentes no se aprecian de manera continua, siendo muestra de ello el fragmento donde hay ideas de análisis social, pero sin relacionarse directamente con la docencia. De modo similar ocurre con la 5ª categoría, donde la evidencia que aparece considera de utilidad para más docentes esta propuesta educativa basada en el teatro, pero no reconoce el enriquecimiento de los propios saberes al compartirse con otros profesores.

En la última categoría que refiere de acuerdo con Freire, a la necesidad del diálogo entre los diferentes actores educativos, en principio sí parece llevarse a cabo en el reporte de este trabajo de titulación, al menos entre la practicante docente y los

alumnos con quienes interactúa, aunque no hay un registro o descripción de ese diálogo, sino más bien se limita a sugerir que a los alumnos se les debe dar la libertad de expresar sus ideas y sentimientos, que es sólo un ideal general.

CUADRO 4.4. EVIDENCIAS DE ACUERDO CON CATEGORÍAS DE PERRENOUD

CATEGORÍAS EMPIRÍCAS	EVIDENCIA CERCANA A LA CATEGORÍA	EVIDENCIA LEJANA A LA CATEGORÍA
1°) Se da autoaprendizaje con las propias experiencias.	---	“Se debe considerar a la práctica profesional como un conjunto de acciones, estrategias e intenciones que la estudiante normalista pone en juego para intervenir y buscar alternativas de aprendizaje encaminadas para aminorar o propiciar el interés del aprendizaje de Historia” (Tesis, pág. 4).
2°) Se revisan los objetivos de aprendizaje.	“El enfoque formativo de la Historia expresa que está sujeto a diversas interpretaciones y a constante renovación a partir de nuevas interrogantes métodos y hallazgos y al tener como objetivo de estudio a la sociedad es crítico, inacabado e integral por lo tanto su aprendizaje permite comprender el mundo donde vivimos para ubicar y darle importancia a los acontecimientos de la vida diaria que influirán en el futuro y usar críticamente la información para convivir con plena conciencia ciudadana” (Tesis, pág. 7).	---
3°) Se consideran las vivencias con los alumnos.	“Se hace imprescindible que en la educación infantil se generen espacios de encuentro entre familia y escuela puesto que la cantidad y la calidad de las interacciones entre los niños, docentes y padres determinan nuevas formas, lugares y estilos de comunicación para adquirir y desarrollar los saberes, habilidades y estrategias que les vayan permitiendo superar las desigualdades comunicativas existentes en el campo de la oralidad” (Tesis, pág.17).	---

4°) Se plantean desafíos de la docencia.	---	“Se debe trabajar para que los alumnos analicen el pasado para encontrar respuestas a su presente y entender cómo las sociedades actúan ante distintas circunstancias y a considerar que los conocimientos históricos no son una verdad absoluta y única, ya que al comparar diversas fuentes descubren que existen diferentes puntos de vista sobre un mismo acontecimiento” (Tesis, pág. 18).
5°) Se discuten contradicciones del enseñar.	“La historia es una materia que, manoseada, adulterada, amordazada, falseada o enaltecida, siempre ha sido utilizada. En los últimos años se habla en algunos países de recuperar la llamada memoria histórica en la educación de los escolares. Pero no hay que confundir la memoria histórica con la correcta enseñanza de la Historia” (Tesis, pág. 15).	---

Al revisar finalmente las evidencias de este cuarto trabajo de titulación con los planteamientos del reconocido pensador educativo como es Perrenoud, vuelve a detectarse parcial coincidencia, pues en 3 categorías hay acercamiento mientras en las otras 2 hay alejamiento; como se explica enseguida.

El acercamiento aparece en la 2ª, 3ª y 5ª categorías empíricas; de las cuales la 2ª alude a revisar los objetivos de aprendizaje, lo que se lleva a cabo, desde una revisión analítica y reflexiva del enfoque formativo de la historia que interesa; en busca de que el educando logre comprender el mundo donde vive y ubique la importancia de los acontecimientos sobre la vida cotidiana. Luego, en la 3ª categoría se exhorta a considerar las vivencias con los alumnos, sobre lo cual se hace alusión a la incidencia en la educación infantil, de los espacios de encuentro entre familia y escuela, así como de las interacciones entre niños, docentes y padres.

En la 5ª categoría se espera que el docente discuta sobre las contradicciones que se presenten en la enseñanza; entre las cuales, la alumna normalista reflexiona situaciones tales como el confundir la memoria histórica con una enseñanza analítica e incluso crítica de la historia.

Con lo expresado, se puede observar que la alumna normalista en sus experiencias docentes iniciales, ya se enmarca en la práctica reflexiva como lo plantea el investigador.

Pero esa tendencia no se da totalmente, pues a la vez aparecen algunas categorías empíricas que son limitadas en las evidencias de la practicando docente; en este caso en la 1ª pues el autoaprendizaje aún se muestra limitado, y en la 4ª donde los desafíos aún son ambiguos como para asegurar una trayectoria de éxito hacia reflexiones sólidas de la práctica docente deseada.

Como comentario analítico final de las anteriores categorías empíricas en contraste con las evidencias que están presentes en los trabajos de titulación de las normalistas; cabe resaltar que en unas ocasiones se acercan y en otras se alejan de los planteamientos centrales sobre las prácticas docentes reflexivas, pero hay una tendencia un poco más acentuada a que las prácticas profesionales de las futuras profesoras de educación primaria, muestren diversos rasgos de la reflexión docente esperada, tales como: hacer su revisión crítica de su práctica docente (Dewey), aprender la reflexión al actuar en el aula (Shön), efectuar acciones comprometidas para el cambio (Freire) y realizar autoaprendizajes mediante las propias experiencias (Perrenoud)

En el proceso que la alumna normalista realizó para la elaboración de su trabajo de titulación, se participó como asesor a fin de orientar en las dificultades y dudas que manifestó la estudiante.

Como el tema se ubica en la modalidad de tesis, se proporcionó a la docente en formación las características y elementos que debiera conocer, como son: lo metódico, formas de reflexión y análisis de información que se han hecho en el campo educativo, así como aportar explicaciones y comprensión del fenómeno educativo.

La asesoría se desarrolló de acuerdo al calendario establecido por la academia durante el VII y VIII semestres, así como en el horario estipulado para esta actividad.

La alumna normalista tuvo dificultades y dudas en sustentar teóricamente sus apreciaciones, y observaciones para redactarlas, así como hacerse de materiales teóricos y prácticos. Ante esto se dieron las orientaciones pertinentes, situación que favoreció la entrega de sus avances y su trabajo de titulación de acuerdo al calendario establecido, lo que propició que le entregara el dictamen y así se le calendarizara su examen profesional.

De acuerdo al resultado que obtuvo la alumna normalista, se considera que la asesoría o acompañamiento fue pertinente, reflejándose en la aprobación del examen profesional, así como el de oposición para el ingreso a la educación básica establecido por la SEP, participando antes su egreso.

#### **5.4. Análisis comparativo en los documentos de titulación de las alumnas normalistas respecto a la práctica docente reflexiva.**

La Práctica reflexiva docente una metodología de formación en que los elementos principales de partida son las experiencias del 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.

Esta perspectiva pedagógica, se contempla en la formación inicial docente en los propósitos del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 2012, por lo que a continuación se hace referencia el resultado de la investigación en la presente tesis.

Después de identificar las evidencias en cada caso respecto a las prácticas reflexivas docentes, se integraron los resultados que se sintetizan en el siguiente cuadro, el cual permite realizar una comparación analítica entre dichos casos.

Se cruza lo encontrado por categorías empíricas y casos, a partir del análisis secuencial de cada caso de las estudiantes normalistas, de acuerdo con el nivel de acercamiento encaminado a las prácticas docentes reflexivas desde los autores guía; ahora pasamos a la integración de dichos resultados, que permite visualizar la situación en su conjunto y a la vez, hacer algunas comparaciones básicas de contraste; conforme a la siguiente matriz que cuantifica las evidencias sobre cada categoría.						
<b>VALORACIÓN DE CATEGORÍAS POR AUTOR</b>	CASO 1 (Informe)	CASO 2 (Informe)	CASO 3 (Tesis)	CASO 4 (Tesis)	TOTAL	
<b>DEWEY</b> (de 4 categorías Empíricas =100%):						
Categorías cercanas.	3=75%	4=100%	4=100%	4=100%	15=94%	
Categorías lejanas.	1=25%	0=0%	0=0%	0=0%	1=6%	
					16=100%	
<b>SCHÖN</b> (de 6 categorías Empíricas =100%)						
Categorías cercanas.	4=66%	3=50%	4=66%	3=50%	14=58%	
Categorías lejanas.	2=33%	3=50%	2=33%	3=50%	10=42%	
					24=100%	
<b>FREIRE</b> (de 5 categorías Empíricas=100%)						
Categorías cercanas.	4=80%	2=40%	3=60%	2=40%	11=55%	
Categorías lejanas.	1=20%	3=60%	2=40%	3=60%	9=45%	
					20=100%	
<b>PERRENOUD</b> (5 categorías Empíricas =100%)						

Categorías cercanas	3=60%	3=60%	3=60%	3=60%	12=60%
Categorías lejanas	2=40%	2=40%	2=40%	2=40%	8=40%
					20=100%
TOTAL, DE CADA CASO:					
Categorías cercanas.	14=70%	12=60%	14=70%	12=60%	52=65%
Categorías lejanas.	06=30%	8=40%	6=30%	8=40%	28=35%
					80=100%

El cuadro muestra la información de caso por caso del porcentaje respecto a las categorías empíricas cercanas o lejanas del contenido que expresan sobre la práctica reflexiva en los trabajos de titulación de las cuatro alumnas; así, en el caso 1, con el autor que tiene más categorías empíricas cercanas a las prácticas reflexivas es Freire (80 %); mientras que en los casos 2, 3 y 4, la cercanía se da con Dewey en un (100%); es decir que de 4 alumnas, 3 tienen un máximo acercamiento, por lo que es un alto porcentaje. Ahora, si se consideran a los 4 casos sobre el logro de su práctica reflexiva, con relación a este autor el promedio es 94 %.

Así que se trata del autor de mayor impacto en las evidencias de sus prácticas docentes de índole reflexivo, unas veces explícito y otras implícito que ocurre en el proceso de formación docente durante sus estudios en la Escuela Normal. Así mismo, en cuanto al total de las categorías, los casos 1 que corresponde a informe y el caso 3 que corresponde a tesis, son los que destacan en las categorías cercanas a las prácticas docentes reflexivas con 70 %. Esto muestra que la mitad de los casos presentan evidencias elevadas sobre ese tipo de prácticas que en esta tesis interesaba explorar; pero si consideramos los porcentajes de los demás casos relativos a tales prácticas reflexivas notamos que también son altos y hasta cercanos a los anteriores (con 60 %), tanto en el caso 2 como en el 4, lo cual ratifica la presencia relevante de este tipo de prácticas.

En otras palabras, los resultados globales finales ratifican que en todas las alumnas del presente estudio descriptivo se observa que fluctúan sus prácticas reflexivas en general, entre 60% y 70% de evidencias en sus trabajos de titulación. Esto se debe a que realizaron un análisis de problemáticas que se les presentaron en la realización de sus Prácticas Profesionales, de acuerdo a los propósitos y competencias genéricas y profesionales del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 2012, así como los del Plan de Educación Básica 2011 y que esto a la vez consideraron para elaborar procesos con la finalidad de contrarrestar o aminorar dichas problemáticas.

Además, los porcentajes finales muestran que la categoría cercana a las prácticas reflexivas docentes, se ubican por arriba de la media, cerca de las dos terceras partes en todas las evidencias; por lo tanto, se concluye que las alumnas desarrollan sus prácticas docentes con un alto grado de reflexión, lo cual se acerca en gran medida a los rasgos del perfil de egreso y es acorde a los autores que dan sustento teórico a dichas prácticas reflexivas.

Asimismo, se pueden hacer observaciones complementarias. Una de ellas es que las evidencias cercanas a las prácticas reflexivas fueron siempre superiores al 50 %, en referencia a cada uno de los 4 teóricos considerados; por lo que las categorías lejanas siempre tuvieron una presencia minoritaria. Otra es que las alumnas evaluaron los avances de sus trabajos de titulación acorde a los resultados de los procesos que aplicaban para aminorar o contrarrestar la problemática considerada. Tampoco existieron diferencias importantes en las evidencias de prácticas reflexivas de alumnas que realizaron informe o las que elaboraron tesis como opciones de titulación, (cuyo porcentaje fue entre 60 y 70); ni entre alumnas de origen local (con 70 % de prácticas reflexivas) y de origen foráneo (con 60 % de prácticas reflexivas). Esto es consecuencia de que los propósitos del curso Trabajo de Titulación, en cualquiera de las tres modalidades, se enfocan a que las estudiantes normalistas deben demostrar su capacidad para reflexionar, analizar, problematizar, argumentar, construir explicaciones, solucionar e innovar, utilizando

de manera pertinente los referentes conceptuales, metodológicos, técnicos, instrumentales y experienciales durante su formación.

Por último, cabe apuntar que las evidencias de docencia reflexiva destacan en todos los temas de enseñanza o educativos que aparecen en todos los trabajos de titulación aquí revisados, que son:

- Caso 1 sobre Historia en 4º. Grado de primaria.
- Caso 2 sobre Matemáticas en 3º. Grado de primaria.
- Caso 3 sobre Educación Emocional en 4º. Grado de primaria.
- Caso 4 sobre Historia en 6º. Grado de primaria.

De donde, no sobresalen distinciones ni por campos del conocimiento ni por grado de atención en la educación primaria a donde se dirigen los productos de titulación, por la razón de que las estudiantes demostraron sus capacidades, para resolver problemas de su práctica profesional y de su propia formación como docentes, estableciendo una relación particular con las competencias genéricas y profesionales, así como con los trayectos formativos y los cursos que conforman el plan de estudios. Además, en la elaboración de su trabajo de titulación les permitió reconocer que la profesión docente no se restringe solo a la aplicación de un plan y programa de estudios de educación básica, sino que su concreción requiere considerar aspectos sociales, culturales, económicos, ideológicos, políticos, antropológicos, lingüísticos, legales, además de los pedagógicos que materializan de acuerdo con los sujetos y su contexto.

## CONCLUSIONES

En cuanto a los alcances y limitaciones, la presente tesis aporta en la consolidación como formador de futuras docentes implica que se debe ser capaz de investigar sobre los saberes pedagógicos construidos por nuestros estudiantes, como aprendices de maestros, no como docentes de aula.

Así, en un intento por elevar los niveles de calidad en la formación docente y modificar o reconstruir conceptualizaciones basadas en la tradición de los estudiantes, se hace necesario develar los obstáculos que se presentan para superar el paradigma de transmisión de conocimientos y las formas de enseñanza que se reproducen en la vida escolar cotidiana. Surge, entonces, la necesidad de estudiar los procesos por medio de los cuales se elaboren respuestas y acciones pedagógicas, para hacer posible una formación con actitud reflexiva para su futuro quehacer docente.

Al considerar el tema de la presente tesis “las prácticas reflexivas docentes en las alumnas de licenciatura en educación (caso de la Normal Rural de Panotla, Tlaxcala)” hizo posible realizar un proceso de investigación de tipo cualitativa con un nivel descriptivo, iniciándose con el planteamiento de un objetivo general y específicos los cuales se lograron, por lo que se concluye que las alumnas reflexionan su práctica docente.

Actualmente, la formación de la Licenciada en Educación Primaria se basa en el enfoque de competencias con carácter reflexivo como lo establece el Plan de Estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria y así promover el análisis y la investigación de los procesos enseñanza y aprendizaje que se realizan en el aula, para conseguir una verdadera innovación en la práctica educativa, puesto que ahora concibe al docente como un profesional reflexivo y como una persona que tiene que resolver problemas y conflictos a lo largo de su vida profesional.

La práctica profesional docente debe ubicarse en lo reflexivo pues es un elemento fundamental en la formación de la Licenciada en Educación Primaria, para que articule el saber teórico con el práctico. La consideración de la dinámica teoría y práctica tiene tanto en la planificación y ejecución de la formación inicial de los docentes, como en la definición del rol de los participantes en el proceso formativo: los estudiantes, los asesores de práctica y los maestros tutores de Educación Primaria.

El análisis de la Práctica Profesional que presentaron en sus trabajos de titulación las estudiantes manifiesta cómo el uso de instrumentos: ficha de observación de prácticas docentes en aula y diarios de clase, les permitió asumir una postura reflexiva frente a los contenidos y la experiencia que les brindó la vivencia real en las aulas y les hizo conscientes de sus fortalezas y debilidades, reconociendo sus propias aptitudes, actitudes y competencias personales. Cabe hacer hincapié en que las evidencias en los trabajos de titulación que se analizaron en la presente tesis, se presentaron en unas el acercamiento y en otras el alejamiento de las categorías empíricas derivadas de los autores considerados en la caracterización de las prácticas docentes reflexivas.

La identificación de problemáticas que se manifestaron en el grupo escolar por las alumnas les permitió plantear metodologías, estrategias y seleccionar recursos para contrarrestarlos logrando desarrollar competencias y aprendizajes de los alumnos.

El haber seleccionado una problemática como tema de su documento de titulación les permitió adentrarse a la reflexión mediante la investigación teórica y práctica con enfoque cualitativo, así como sustantivar sus apreciaciones y planteamientos.

El desarrollo de la Práctica Profesional, teniendo como base la reflexión, permitió que las estudiantes mejoraran en la mayoría de las dimensiones previstas logrando desarrollar sus competencias de perfil de egreso, tanto profesionales como

genéricas, enfocadas a encaminarse hacia las prácticas reflexivas en su futuro quehacer docente.

Las egresadas de esta escuela normal son admitidas en las instituciones educativas de educación primaria al reconocer su nivel y calidad profesional, ante esto se considera que es posible optimizar su formación.

Ante los nuevos requerimientos y problemas que el docente de educación normal enfrenta como resultado de los múltiples cambios del contexto, los cuales residen en el servicio educativo, por tal motivo se consideran las dimensiones social, filosófica, epistemológica, psicopedagógica, profesional e institucional, con la finalidad de desarrollar en el estudiante normalista un pensamiento crítico y reflexivo con una visión holística del fenómeno educativo que lo lleven a reflexionar, investigar y resolver problemas de manera permanente e innovadora en su práctica educativa.

De acuerdo a lo anterior. las orientaciones curriculares por las cuales se plantean los elementos metodológicos del plan de estudios 2012 parten de: Enfoque centrado en el aprendizaje. Enfoque basado en competencias y Flexibilidad curricular, Académica y Administrativa. Todo lo anterior encaminado al logro de las competencias del perfil de egreso expresado en competencias genéricas y profesionales. Señala los conocimientos, habilidades, actitudes y valores involucrados en los desempeños propios de su profesión; hace mención de los elementos que componen la malla curricular como articuladora de saberes, propósitos, metodologías y prácticas que le dan sentido a los trayectos formativos, entre ellos un espacio asignado para el “Trabajo de titulación”, el cual sustenta que el estudiante llevará a cabo actividades orientadas a la elaboración de su documento en las modalidades de: portafolio, informe de prácticas o tesis de investigación, junto con la asesoría por parte de un docente, considerando a la titulación como el último de los procesos que los estudiantes habrán de realizar para concretar su formación inicial.

El proceso de titulación fundamentado por los acuerdos secretariales 649, 650, 651 y 652 por el que se expedirá Título Profesional a los egresados que hayan terminado sus estudios de educación normal para ejercer su actividad docente: representa la fase de culminación de los estudios que le permite al estudiante normalista obtener el título profesional para ejercer su actividad docente; éste proceso recupera los conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes, valores y experiencias que desarrolló durante la carrera, los cuales se demuestran mediante diversas opciones y formas de evaluación (DGESPE, plan de estudios 2012).

Conforme a lo anteriormente expuesto, en el proceso de titulación en la Escuela Normal Rural “Lic. Benito Juárez” de Panotla Tlax., las alumnas de la primera generación del plan de estudios 2012 se inclinaron por las modalidades de Tesis de investigación e Informe de prácticas profesionales, dejando de lado la de portafolio por lo que no fue motivo de análisis.

En consecuencia, al hacer esta investigación se identificó que las alumnas al iniciar su trabajo de titulación, independientemente de la modalidad que eligieron manifestaron dificultad para reflexionar sobre su práctica docente de manera reflexiva del desarrollo de contenidos de las asignaturas del programa del grado que atendían, así como en sus haceres tanto con el grupo escolar como en la escuela primaria. Pero en la medida en que fueron avanzando en la construcción de su documento recepcional sus reflexiones docentes, las fueron mejorando con diferente nivel de cada estudiante normalista.

Como tenían que plasmar sus reflexiones en su documento recepcional, se enfrentaron a la dificultad de hacer la contrastación de su práctica docente con referentes teóricos adquiridos de los cursos de la malla curricular del Plan de Estudios de semestres anteriores a la vez su redacción, que fueron superando poco a poco, con diferente ritmo de cada asesorada.

Estos aspectos se consideran para hacer patente que se debe realizar este tipo de investigación respecto a las prácticas reflexivas, como lo plantea el desarrollo de competencias genéricas y profesionales en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria y así, replantear procesos de formación de nuevas generaciones de futuras docentes con la finalidad de que desarrollen una educación de calidad en beneficio de la niñez que en su futuro al insertarse a la sociedad procuren su progreso en todos los órdenes.

## BIBLIOGRAFÍA

Andréu, A. J. (2001). Técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada.

Recuperado de:

<https://www.centrodeestudiosandaluces.es/index.php?mod=publicaciones&cat...>

APA. (2010) *Normas y generadores de referencias*. (6ta. Edición). Recuperado de: [www.funlam.edu.co](http://www.funlam.edu.co) › ... › Normatividad.

Arias, F. G. (2012). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica*. Caracas Venezuela: Editorial Episteme.

Argudín, Y. (2005). *Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes*. México: Trillas.

Araújo, E. M. y Martins, A. C. (2005). *Reflexão em Paulo Freire: uma contribuição para a formação continuada de professores*. V Coloquio Internacional Paulo Freire Recife, (pp.19 a 22). setembro 2005. Recuperado de:

<http://www.paulofreire.org.br/asp/template.asp?secao=coloquios&sub=5coloquio>

Baena, P. G. (1985). Los Métodos de Investigación Social: *Investigación Documental*. Recuperado de:

[www.eumed.net/libros-gratis/2006c/203/2c.htm](http://www.eumed.net/libros-gratis/2006c/203/2c.htm)

Careaga, A. (2007). *El desafío de ser docente*. Artículo publicado por el Departamento de Educación Médica; Facultad de Medicina, Universidad de la República. Montevideo, Uruguay. Recuperado de:

[www.dem.fmed.edu.uy/Unidad%20Psicopedagogica/Documentos/Ser\\_docente.pdf](http://www.dem.fmed.edu.uy/Unidad%20Psicopedagogica/Documentos/Ser_docente.pdf)

Cazau, P. (2006). *Introducción a la Investigación en Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Argentina: Editoriales Fundación Favaloro.

Contreras, J. (1997). *De estudiante a profesor. Socialización y Aprendizaje de las prácticas de enseñanza*, en: Revista Española de Educación, N° 282. Madrid España.

Cornejo, A. J. y Fuentealba, J. R. (2008). *Prácticas reflexivas para la formación docente: ¿Qué las hace eficaces?* Santiago de Chile, UCSH. Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. París*, UNESCO/Madrid: Editorial Santillana.

Diario oficial (2012). *Acuerdo 649, por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria*. México.

Dewey, J. (1989). *Cómo Pensamos. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo*. México: Editorial Paidós.

Domingo, R. Á. (2013). *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Saarbrücken Alemania: Editorial Publicia.

El Pensante revista (2016, octubre 17). *La investigación documental, qué es y en qué consiste*. E-Cultura Group. Bogotá Colombia. Recuperado de: <https://educacion.elpensante.com/la-investigacion-documental-que-es-y-en-que-consiste/>

Flores, y García (1996). *Proceso y fases de la investigación cualitativa*: Granada España: Ediciones Aljibe. Recuperado de: [Media utp.edu.co/.../investigación cualitativa.doc](http://Media.utp.edu.co/.../investigación%20cualitativa.doc) Universidad Autónoma de Barcelona.

Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Siglo XXI.

Freire, P. (1997). *Professora sim, tía não: cartas a quem ousa ensinar. (Profesora sí, tía no; cartas a las que se atreven a enseñar)*. Brasil: Editora Olho d'Água. (Ojo de agua).

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la Autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. São Paulo, Brasil: Editorial Paz e Terra.

Gabucio, F. (coord.). (2005): *Psicología del Pensamiento*. Barcelona España: Editorial UOC.

Garza, T. E. de la (1988 a). *Hacia una Metodología de la Reconstrucción*. Fundamentos, crítica y alternativas a la Metodología y Técnicas de Investigación. México: Editorial Porrúa.

Garza, T. E. de la (1988, 17 de octubre b). *La investigación documental, qué es y en qué consiste, El pensante*. Recuperado de:

<https://educacion.el-pensante.com/la-investigacion-documental-que-es-y-en-que-consiste/>

Hatton, N. y Smith, D. (1995). *Transitar la formación pedagógica: Dispositivos y estrategias*. Argentina: Editorial Paidós.

Hamersley y Atkinson (2005). *El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa*. Revista Gazeta Antropológica (marzo, 2008). Ovideo España.

Hernández, F. y Baptista (2010). *Metodología de la Investigación*. Recuperado de: <https://metodologiaecs.wordpress.com/.../libro-metodologia-de-la-investigacion-6ta-ed.>

INEE (2016 noviembre 14 - 15). *Coloquio Nacional de Prácticas innovadoras. Experiencias narradas por sus autores*. Recuperado de:

[www.inee.edu.mx/index.php/que-son-las-practicas-innovadoras](http://www.inee.edu.mx/index.php/que-son-las-practicas-innovadoras).

Latapi, S. P. (2004). *La SEP por dentro*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.

López, N. F. (2009). *El análisis de contenido como método de investigación*. Revista de Educación 4(2002 pp.167-179). Universidad de Huelva, España

Marcelo, C. (1999). *Formación de profesores para el cambio educativo*. Barcelona EUB. Recuperado de:  
[https://www. Researchgate. net. pdf](https://www.researchgate.net/pdf).

Martínez, M. M. (2004). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. México: Editorial Trillas.

Mauss, M. (1967). *La Etnografía en el ámbito educativo: Manual de Etnografía*. Paris, Edición Payot y Rigaves. Recuperado de:  
[docplayer.es/62783165-La-etnografia-en-el-ambito-educativo.html](http://docplayer.es/62783165-La-etnografia-en-el-ambito-educativo.html).

Moreno, M. G. (2000). *Formación de docentes para la innovación educativa*. Revista Sinéctica (2000 17 jul-dic). Secretaría de Educación del Estado de Jalisco, Guadalajara.

OCDE (2010). *Mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*. Acuerdo de cooperación, México.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, España: Editorial Graó.

Porlán, R. (1989). *Teoría del conocimiento, teoría de la enseñanza y desarrollo profesional. Las concepciones epistemológicas de los profesores*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla, España.

Reforma Educativa (2012). Gobierno de la República. Recuperado de:  
<http://www.ittla.edu.mx/archivos/NORMATECA/reforma.pdf>.

Rimari, A. W. (2002). *La innovación educativa: Un instrumento de desarrollo*. Recuperado de:  
[www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/innovacion\\_educativa\\_octubre.pdf](http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/innovacion_educativa_octubre.pdf)  
por WR ARIAS – Mencionado por 3 – Artículos relacionados

Rodríguez, G. G. et al. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Ediciones Aljibe.

Ruiz, O. J. I. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Universidad de Deusto Bilbao España.

Ruiz, O., José, I., Aristegui, I., Melgosa, L. (2002). *Cuadernos Monográficos del ICE Núm. 7. Cómo elaborar un proyecto de investigación social*. Universidad de Deusto. Bilbao, España.

San, F. (1992). *La etnografía como modelo de investigación en educación*. Recuperado de:  
[www.ugr.es/~pwlac/G24\\_10Carmen\\_Alvarez\\_Alvarez.html](http://www.ugr.es/~pwlac/G24_10Carmen_Alvarez_Alvarez.html)

Sanmartín, A. R. (2000). *La entrevista en el trabajo de campo*. Revista de Antropología Social, ISSN: 1132-558X. Madrid España.

Sanchis, O. y Cantón, D. (1995). La etnografía como modelo de investigación en educación. Recuperado de:

[www.ugr.es/~pwlac/G24\\_10Carmen\\_Alvarez\\_Alvarez.html](http://www.ugr.es/~pwlac/G24_10Carmen_Alvarez_Alvarez.html).

Sánchez, S. J. (2012). *Características de la Escuela Tradicional*. Magisterio educación primaria, 2º b tendencias contemporáneas de 2 marzo 2012.

Recuperado de:

<https://es.slideshare.net/Jaime24s/caractersticas-de-la-escuela-tradicional-11876408>.

SEP. (1984). Consejo Nacional Técnico de la Educación (CNTE) Ciento  *cincuenta años en la formación de Maestros Mexicanos*. Cuadernos No. 8. (Síntesis Documental) México, D.F..

SEP (1993). *Ley General de Educación*. México.

SEP (1997). *Plan de estudios 1997*. México.

SEP (1998). *Licenciatura en Educación Primaria, Programa para la Trasformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales*. México.

SEP (2012). *Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria*. México.

SEP (2013). Instituto Nacional de Evaluación Educativa: *Cap. III y VII Participación Social*. México.

SEP (2013). *Rezago reprobación y abandono escolar*. México.

SEP (2014). Acuerdo 217. *Garantizar la inclusión y la equidad en el Sistema Educativo*. México.

Schön, D. A. (1983). *El practicante reflexivo: Cómo piensan los profesionales en acción*. Barcelona (traducido) España: Editorial Paidós.

Schön, D. A. (1987). *La Formación de Profesionales Reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. México: Editorial Paidós.

Schön, Donald A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, España. Editorial Paidós.

Schön, D. A. (2016). *Presentación del Panorama Educativo de México*. México: Editorial Paidós.

Selltiz, C.; Wrightsman, I. S.; Cook, S. W. (1980). *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Recuperado de:

<http://www.bdpa.cnptia.embrapa.br/consulta>.

Serra, de la F. D. (2004). *Métodos cuantitativos para la toma de decisiones*.

Recuperado de:

[https://minas.medellin.unal.edu.co/centro.../36\\_a677838c5397b95cc0c153ba9b32e15](https://minas.medellin.unal.edu.co/centro.../36_a677838c5397b95cc0c153ba9b32e15)

Schmelkes, S. (2015). *Indicadores del Sistema Educativo Nacional*. México INEE.

Smyth, J. (1989). *Developing and Sustaining Critical Reflection in Teacher Education*. *Journal of Teacher Education*, (Desarrollar y mantener la reflexión crítica en la formación de profesores Journal of Formación Docente).

STAKE, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Segunda edición. Madrid España: Editorial Morata.

Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid España: Editorial Morata.

Stenhouse, L. (1984). *Diseño curricular. Investigación en la escuela. Aprendizaje colaborativo*. Pedagogos del siglo XX. Contexto histórico. Biografía. (Enviado por: Gaby Idioma: castellano País: España). Recuperado de:  
<http://html.rincondelvago.com/lawrence-stenhouse.html>.

Stenhouse, L. (1986). *El currículum y la investigación como base de la enseñanza*. Recuperado de:  
<http://www.monografias.com/trabajos64/curriculum-investigacion-base-enseñanza/2.shtml#ixzz4r76zjYbv>.

Stenhouse, L. (1991). *Investigación y Desarrollo del Currículum*. España: Ediciones Morata S.A.

Tejada, F. J. (2000). *Profesorado*. Revista de currículum y formación del profesorado, 4 (1), Universidad Autónoma de Barcelona España.

UNESCO (2008). *Hacia una calidad educativa: indicadores de eficiencia y eficacia en México*. Conceptualización de Eficacia y Eficiencia. Recuperado de:  
<https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/icshu/article/view/290/28> por JAM Avalos - 2016 - Artículos relacionados.

Woods (1987). *Una perspectiva etnográfica escolar*. Recuperado de:  
[https://issuu.com/belkyparedeschavez/docs/una\\_perspectiva\\_etnografica\\_escolar](https://issuu.com/belkyparedeschavez/docs/una_perspectiva_etnografica_escolar)

Selltiz, C.; Wrightsman, I. S.; Cook, S. W. (1980). *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Recuperado de:  
<http://www.bdpa.cnptia.embrapa.br/consulta>.

Zeichner, K. M. y Liston, D. P (1987). *Teaching Student Teachers to Reflect. Harvard Educational Review*, (Enseñar a los maestros estudiantes a reflexionar)  
Harvard E. U.: Editorial Revisión Educativa.

# **A N E X O**

## **EVIDENCIAS DE LOS TRABAJOS DE SEGUIMIENTO ACADÉMICO Y DE LOS PRODUCTOS DE TITULACIÓN DE LAS ALUMNAS NORMALISTAS**

- 1.- Oficio de comisión de ser integrante de la Academia del VII Semestre de ciclo escolar 2015 – 2016.
- 2.- Oficio de comisión de ser integrante de la Academia del VIII Semestre de ciclo escolar 2015 – 2016.
- 3.- Oficio de asignación de los cursos de Trabajo de Titulación y Práctica Profesional, en el octavo semestre de semestre par del ciclo escolar 2015 – 2016.
- 4.- Relación de distribución de alumnas de los grupos “A”, “B” y “C” del octavo semestre a sus asesores.
- 5.- Relación de asesoradas quienes estuvieron a cargo de quien realizó esta investigación.
- 6.- Cronograma de actividades generales
- 7.- Caratula, oficio de Dictamen e índice de los cuatro trabajos seleccionados de las alumnas.



*\*2015, Año del Generalísimo José María Morelos y Pavón\**

**ASUNTO:** Integrante de la Academia de 7º Sem.

Panotla, Tlax., agosto 12 de 2015.

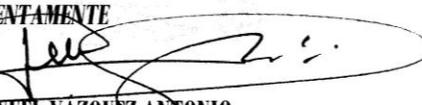
**C. MTRD.**  
**JOSÉ FERNANDO ALFONSO CORTÉS FLORES**  
**DOCENTE DE LA ESC. NOR. RUR.**  
**"LIC. BENITO JUÁREZ", PANOTLA, TLAX.**  
**PRESENTE**

Tomando como referencia la integración de docentes y la necesidad del trabajo interdisciplinario que dé origen a propuestas académicas orientadas al avance en la formación del perfil de egreso de las alumnas de nuestra institución, la Subdirección Académica de la Escuela Normal Rural "Lic. Benito Juárez" de Panotla, Tlax., tiene a bien **comisionarlo** como:

**INTEGRANTE DE LA**  
**ACADEMIA DE 7º SEMESTRE**

Durante el semestre **non** del ciclo escolar 2015 – 2016, así mismo se le solicita haga llegar a esta Subdirección el Proyecto correspondiente a esta comisión, con la finalidad de establecer las orientaciones que conduzcan al logro de los objetivos de la misma.

Sin otro particular y confiando en su buen desempeño, aprovecho la ocasión para desearle éxito en esta encomienda y enviarle un saludo.

  
**ACENTAMENTE**  
  
**MTRD. JOSÉ MANUEL VÁZQUEZ ANTONIO**  
**SUBDIRECTOR ACADÉMICO**  
**ESCUELA NORMAL RURAL**  
**"LIC. BENITO JUÁREZ"**  
**CLAVE: 29DN1002H**  
**PANOTLA, TLAX.**



**ASUNTO: Integrante de la Academia de VIII Sem.**

Panotla, Tlax., enero 29 de 2016.

**MTRO. JOSÉ FERNANDO A. CORTÉS FLORES**  
**DOCENTE DE LA INSTITUCIÓN**  
**PRESENTE**

Tomando como referencia la integración de docentes y la necesidad del trabajo interdisciplinario que dé origen a propuestas académicas orientadas al avance en la formación del perfil de egreso de las alumnas de nuestra institución, la Subdirección Académica de la Escuela Normal Rural "Lic. Benito Juárez" de Panotla, Tlax., tiene a bien **comisionarla** como:

**INTEGRANTE DE LA**  
**ACADEMIA DE VIII SEMESTRE**

Durante el semestre **PAR** del ciclo escolar 2015 – 2016, así mismo se le solicita haga llegar a esta Subdirección el Proyecto correspondiente a esta comisión, con la finalidad de establecer las orientaciones que conduzcan al logro de los objetivos de la misma.

Sin otro particular y confiando en su buen desempeño, aprovecho la ocasión para desearle éxito en esta encomienda y enviarle un saludo.

**ATENTAMENTE**

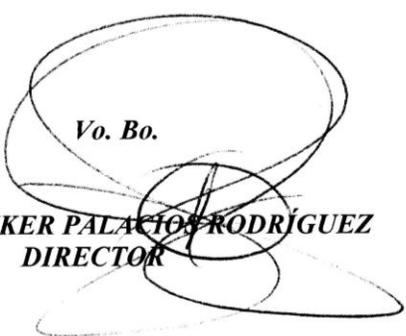


**MTRO. JOSÉ MANUEL VÁZQUEZ ANTONIO**  
**SUBDIRECTOR ACADÉMICO**



U.S.E.T.  
ESCUELA NORMAL RURAL  
"LIC. BENITO JUÁREZ"  
CLAVE: 29DN10002H  
PANOTLA, TLAX.

**Vo. Bo.**



**MTRO. IKER PALACIOS RODRÍGUEZ**  
**DIRECTOR**



ASUNTO: **Curso.**

*Panotla, Tlax., febrero 04 de 2016.*

**MTRO. JOSE FERNANDO ALFONSO CORTÉZ FLORES**  
**DOCENTE DE LA INSTITUCIÓN**  
**PRESENTE**

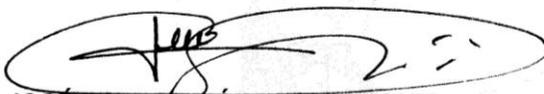
La Subdirección Académica de la Institución, se dirige a usted con toda atención para asignarle el **CURSO** de:

TRABAJO DE TITULACIÓN Y PRÁCTICA PROFESIONAL

En el **OCTAVO** semestre, durante el semestre **par 2015-2016**; por lo que solicitamos haga llegar a esta Subdirección la Planeación correspondiente y el informe al finalizar el semestre, las evaluaciones de cada bloque a la Oficina de Administración Escolar.

Sin otro particular, le deseo éxito en esta encomienda y aprovecho la ocasión para hacerle llegar un saludo.

**ATENTAMENTE**

  
**MTRO. JOSÉ MANUEL VÁZQUEZ ANTONIO**  
**SUBDIRECTOR ACADÉMICO**

  
ESCUELA NORMAL RURAL  
LIC. BENITO JUÁREZ  
CLAVE: 290NL0002H  
PANOTLA, TLAX.

**Vo. Bo.**  
  
**MTRO. IKER PALACIOS RODRÍGUEZ**  
**DIRECTOR**

ESCUELA NORMAL RURAL "LIC. BENITO JUÁREZ"  
DISTRIBUCIÓN DE ALUMNAS  
SÉPTIMO SEMESTRE

N.P.	NOMBRE DE LA ALUMNA	SECCIÓN	ESCUELA	GRADO Y GRUPO	ASESOR
1.-	Alcalá Rodríguez Leticia	"A"	Escuela Primaria "Himno Nacional" Localidad: Belém		Fernando
2.-	Álvarez Moreno Dany Karol		Escuela Primaria "Ricardo Flores Magón" Localidad: Zaragoza		Yenifer
3.-	Campos García Amairani		Escuela Primaria "Ricardo Flores Magón" Localidad: Zaragoza		Yenifer
4.-	Castillo Flores Estefany		Escuela Primaria "Ricardo Flores Magón" Localidad: Zaragoza		Yenifer
5.-	Cervantes Meza Meribeth		Escuela Primaria "Ricardo Flores Magón" Localidad: Zaragoza		José Manuel
6.-	Contreras Huesca María Guadalupe		Escuela Primaria "Ricardo Flores Magón" Localidad: Zaragoza		Itzeti
7.-	De la Cruz Hernández Diana		Escuela Primaria "Benito Juárez" Localidad: Temetzontla		Pilar
8.-	Evangelista García Rosa Leslie		Escuela Primaria "Ricardo Flores Magón" Localidad: Zaragoza		Pilar
9.-	García Ramírez Belem		Escuela Primaria "Vicente Guerrero" Localidad: Tizatlán		Yenifer
10.-	Hernández Olivares Ana Patricia		Escuela Primaria "Benito Juárez" Localidad: Temetzontla		Piedad
11.-	Jiménez Cruz Karla Zuleyma		Escuela Primaria "Ricardo Flores Magón" Localidad: Zaragoza		Itzeti
12.-	López Ramírez Dulce María		Escuela Primaria "Benito Juárez" Localidad: Temetzontla		José Manuel
13.-	López Villanueva Diana Guadalupe		Escuela Primaria "Vicente Guerrero" Localidad: Tizatlán		José Manuel
14.-	Mexicano Tlali Viridiana		Escuela Primaria "Vicente Guerrero" Localidad: Tizatlán		Pilar
15.-	Ortega Martínez Alix		Escuela Primaria "Vicente Guerrero" Localidad: Tizatlán		Iker
16.-	Pérez Mota Maricela		Escuela Primaria "Ricardo Flores Magón" Localidad: Zaragoza		Iker
17.-	Pérez Pérez Rosa Isela		Escuela Primaria "Ricardo Flores Magón" Localidad: Zaragoza		Pilar
18.-	Rayo Hernández Laura Daniela		Escuela Primaria "Vicente Guerrero" Localidad: Tizatlán		Itzeti
19.-	Rodríguez Báez Mary Carmen		Escuela Primaria "Ricardo Flores Magón" Localidad: Zaragoza		Piedad

20.-	Roldán Palacios Aidé		Escuela Primaria "Vicente Guerrero" Localidad: Tizatlán	Itzetzl
21.-	Sánchez López Monserrat		Escuela Primaria "Vicente Guerrero" Localidad: Tizatlán	Piedad
22.-	Valencia Salazar Delia		Escuela Primaria "Vicente Guerrero" Localidad: Tizatlán	Itzetzl
23.-	Acoltzi Nava Marlem	"B"	Escuela Primaria "Benito Juárez" Localidad: Temetzontla	José Manuel
24.-	Aguilar Minor Amarañi		Escuela Primaria "Benito Juárez" Localidad: Temetzontla	Itzetzl
25.-	Bautista Ortiz Karen Yaneli		Escuela Primaria "Cuauhtémoc" Localidad: Huiloapan	Yenifer
26.-	Cruz García Yuridiana Elizabeth		Escuela Primaria "Cuauhtémoc" Localidad: Huiloapan	Fernando
27.-	De la Cruz Ávila Ana Flor		Escuela Primaria "Ignacio Allende" Localidad: Panotla	Pilar
28.-	Flores Padilla Azareth		Escuela Primaria "Cuauhtémoc" Localidad: Huiloapan	Fernando
29.-	García Hueto Cristel Carolina		Escuela Primaria "Cuauhtémoc" Localidad: Huiloapan	José Manuel
30.-	García Rosas Jessica		Escuela Primaria "Benito Juárez" Localidad: Temetzontla	Fernando
31.-	Guerrero López Guadalupe		Escuela Primaria "Cuauhtémoc" Localidad: Huiloapan	Fernando
32.-	Herrera Rodríguez Esmirel		Escuela Primaria "Benito Juárez" Localidad: Temetzontla	Fernando
33.-	López Longinos Nativide		Escuela Primaria "Cuauhtémoc" Localidad: Huiloapan	Itzetzl
34.-	Martínez Hernández Geyma María		Escuela Primaria "Benito Juárez" Localidad: Temetzontla	Piedad
35.-	Martínez Solís Karina		Escuela Primaria "Cuauhtémoc" Localidad: Huiloapan	Iker
36.-	Molina Hernández Saraí Verónica		Escuela Primaria "Cuauhtémoc" Localidad: Huiloapan	Fernando
37.-	Orozco Sánchez Nancy Azucena		Escuela Primaria "Cuauhtémoc" Localidad: Huiloapan	Iker
38.-	Ortega Sánchez Mariela		Escuela Primaria "Cuauhtémoc" Localidad: Huiloapan	José Manuel
39.-	Ramírez Vázquez Elizabeth		Escuela Primaria "Benito Juárez" Localidad: Temetzontla	Piedad
40.-	Solís Aguilar Lorena Ibeth		Escuela Primaria "Benito Juárez" Localidad: Temetzontla	Yenifer
41.-	Escudero Flores Jakelin	"C"	Escuela Primaria "Himno Nacional" Localidad: Belém	Piedad

42.-	García Fuentes Maricarmen		Escuela Primaria "Benito Juárez" Localidad: Atlihuetzía	Pilar
43.-	García Muñoz Marieta		Escuela Primaria "Benito Juárez" Localidad: Atlihuetzía	Pilar
44.-	García Olvera Lorena		Escuela Primaria "Benito Juárez" Localidad: Atlihuetzía	Yenifer
45.-	Gutiérrez Huerta Rebeca		Escuela Primaria "Himno Nacional" Localidad: Belém	Fernando
46.-	Hernández Olivares Thania Roxette		Escuela Primaria "Himno Nacional" Localidad: Belém	Fernando
47.-	Jiménez Montiel Guadalupe Maritza		Escuela Primaria "Himno Nacional" Localidad: Belém	Fernando
48.-	Mar Rosas Alejandra		Escuela Primaria "Benito Juárez" Localidad: Atlihuetzía	Fernando
49.-	Mejía Hernández Araceli		Escuela Primaria "Benito Juárez" Localidad: Atlihuetzía	Iker
50.-	Morelos Planes Adriana		Escuela Primaria "Benito Juárez" Localidad: Atlihuetzía	Diana
51.-	Nava Cuahutle Alma Patricia		Escuela Primaria "Benito Juárez" Localidad: Atlihuetzía	Yenifer
52.-	Navarrete Rufz Gladys		Escuela Primaria "Himno Nacional" Localidad: Belém	Piedad
53.-	Ramírez Alba Araceli		Escuela Primaria "Himno Nacional" Localidad: Belém	Iker
54.-	Ramos Cervantes Diana		Escuela Primaria "Himno Nacional" Localidad: Belém	José Manuel
55.-	Sánchez Sánchez Marisol		Escuela Primaria "Himno Nacional" Localidad: Belém	Iker
56.-	Sangrador Barba Alicia		Escuela Primaria "Benito Juárez" Localidad: Atlihuetzía	Yenifer
57.-	Trejo López María Isabel		Escuela Primaria "Himno Nacional" Localidad: Belém	Piedad
58.-	Vargas Baez Erika Yeymi		Escuela Primaria "Benito Juárez" Localidad: Atlihuetzía	José Manuel
59.-	Xicohténcatl López Bertha		Escuela Primaria "Benito Juárez" Localidad: Atlihuetzía	Itzetl

RELACION DE ASESORADAS FEBRERO - JULIO DE 2016

Nombre	Sección VIII Semestre	Escuela	Grupo de Práctica	Tema
Rebeca Gutiérrez Huerta	4° C	Escuela Primaria "Himno Nacional" Clave: 29EPRO115D. Zona: 08 Sector: 02 Comunidad: Belén. Directora: Mtra., Martha Rodríguez Toledo Supervisor: Mtro., Oscar Ramos Sánchez.	5° "A"	Lúdica: Estrategia para el desarrollo de aprendizajes significativos de historia en 5°. Grado Informe.
Jessica García Rosas	4° B	Escuela Primaria "Benito Juárez" Clave: 29DPRO107U. Zona: 05 Sector: 01 Comunidad: Temetzontla. Directora: Mtra: Minerva Santacruz Juárez. Supervisor: Mtro., Pastor Morales Hernández.	5° "B"	La experimentación estrategia que propicia aprendizajes significativos en Ciencias Naturales en 5°. Grado. Informe.
Thania Roxete Hernández Olivares	4° C	Escuela Primaria "Himno Nacional" Clave: 29EPRO115D. Zona: 08 Sector: 02 Comunidad: Belén. Directora: Mtra., Martha Rodríguez Toledo Supervisor: Mtro., Oscar Ramos Sánchez.	2° "A"	El juego estrategia que favorece la convivencia en el aula de 2°. Grado. Informe.
Alejandra Mar Rosas	4° C	Escuela Primaria "Benito Juárez" Clave: 29EPRO113D. Zona: 08 Sector: 02 Comunidad: Atihuetzila. Director: Mtro., Eleazar Quéchol Jiménez. Supervisor: Mtro., Oscar Ramos Sánchez	2° "A"	Vinculación familia - escuela interioriza valores morales propiciando sentido de pertenencia en 2°. Grado. Informe.
Guadalupe Maritza Jiménez Montiel	4° C	Escuela Primaria "Himno Nacional" Clave: 29EPRO115D. Zona: 08 Sector: 02 Comunidad: Belén. Directora: Mtra., Martha Rodríguez Toledo Supervisor: Mtro., Oscar Ramos Sánchez.	2° "B"	Problematización y juego: estrategias que favorecen el razonamiento lógico matemático en 2°. Grado. Informe.
Saraí Verónica Molina Hernández	4° B	Escuela Primaria "Cuauhtémoc." Clave: 29EPRO339K. Zona: 05, Sector: 01. Comunidad: Huiloapan. Director: Mtro. Crispín Carlos Maldonado Ilhuicatzi. Supervisor: Mtro., Pastor Morales Hernández.	4° "B"	La inteligencia emocional para fortalecer las relaciones interpersonales en estudiantes de 4° Grado Tesis.
Yuridiana Elizabeth Cruz García	4° B	Escuela Primaria "Cuauhtémoc." Clave: 29EPRO339K. Zona: 05, Sector: 01. Comunidad: Huiloapan. Director: Mtro. Crispín Carlos Maldonado Ilhuicatzi. Supervisor: Mtro., Pastor Morales Hernández.	3° "B"	Lúdica para desarrollar aprendizajes significativos del sistema numérico decimal en 3er. Grado. Informe.
Esmirle Herrera Rodríguez	4° B	Escuela Primaria "Benito Juárez" Clave: 29DPRO107U. Zona: 05 Sector: 01 Comunidad: Temetzontla. Directora: Mtra: Minerva Santacruz Juárez. Supervisor: Mtro., Pastor Morales Hernández.	6° "B"	El teatrino: herramienta didáctica que genera aprendizajes significativos de historia en 6°. Grado Tesis.
Leticia Alcalá Rodríguez	4° A	Escuela Primaria "Himno Nacional" Clave: 29EPRO115D. Zona: 08 Sector: 02 Comunidad: Belén. Directora: Mtra., Martha Rodríguez Toledo Jefe de Sector: Mtro., Oscar Ramos Sánchez	4° "A"	La historieta recurso que propicia la comprensión de acontecimientos históricos en 4°. grado. Informe.
Guadalupe Guerrero López	4° B	Escuela Primaria "Cuauhtémoc." Clave: 29EPRO339K. Zona: 05, Sector: 01. Comunidad: Huiloapan. Director: Mtro. Crispín Carlos Maldonado Ilhuicatzi. Supervisor: Mtro., Pastor Morales Hernández.	4° "A"	Lectura dramatizada estrategia para favorecer la comprensión lectora en 4°. Grado Informe.

En consecuencia, teniendo por un lado la intención de proporcionar información detallada de cada uno de los pasos que implican el desarrollo de cada modalidad de titulación y además, puntualizan las actividades más relevantes que habrán de realizarse de forma conjunta atendiendo la práctica profesional de las alumnas y su proceso para obtener el título, se elaboraron dos coloramas, el primero de ellos presenta las fechas más relevantes a considerar que derivan de las dos actividades esenciales a realizar y el segundo, que expone los tiempos a tener en cuenta para el desarrollo de cada modalidad, mismos que se presentan a continuación.

**CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES GENERALES  
CICLO ESCOLAR 2015 – 2016**

ACTIVIDAD	SEMESTRE					
	FEBRERO	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO	JULIO
Periodo de práctica profesional	8				3	
Curso virtual de Consolidación de a las Habilidades Docentes	22		22			
Reunión con tutores de la práctica					1	
Encuentro “Avances del documento de titulación”		Aniversario				
Reporte de calificaciones de cierre de semestre					16-17	16-17
Cierre de semestre					20	20
Exámenes profesionales						18-22
Revisión de actas						22-26

*Maratónica*

*Reposante teórico*

Modalidad de Titulación → INFORME DE PRÁCTICAS PROFESIONALES  
 ACTIVIDADES, PRODUCTOS Y TIEMPOS A CONSIDERAR

ACTIVIDADES	SEMESTRE					
	FEBRERO	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO	JULIO
1. <b>Diseño y planeación del plan de acción</b> (objetivos, planificación, cronograma de aplicación e instrumentos de evaluación a utilizar).	2-5					
2. <b>Implementación</b> Acción (conjunto de estrategias, procedimientos, propuestas y diseños)	8-26					
3. <b>Observación y aplicación de instrumentos de evaluación de las acciones realizadas</b>	8-29					
4. <b>Evaluación de las acciones realizadas</b>		1-11				
Encuentro <sup>Académico</sup> "Avances de investigación"		14-18				
5. Entrega del informe completo al asesor, en físico y digital (primer borrador). Obtención de la primera firma de valoración.			8 12:00 hrs			
6. Entrega de revisiones a la estudiante			11-15			
7. Entrega del informe completo (un segundo y último borrador). *Firma del Juicio valorativo. Dictamen y canalización al segundo periodo de titulación, para quienes no hayan pasado el juicio valorativo.			25			
8. Entrega de revisión a las				2-6		

estudiantes						
9. Entrega del Informe de Prácticas completo al área correspondiente				16		
10. Entrega por parte de las estudiantes de la documentación al Área de Titulación, así como los tantos requeridos (empastados impresos y en formato digital) para la siguiente etapa del proceso de exámenes profesionales.				23-27		
11. Organización de los exámenes profesionales.						
Cierre de semestre						20
Exámenes profesionales						18-22

**TESIS DE INVESTIGACIÓN**  
**ACTIVIDADES, PRODUCTOS Y TIEMPOS**

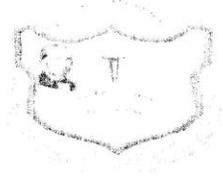
ACTIVIDADES	SEMESTRE					
	FEBRERO	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO	JULIO
1. Diseño de instrumentos acorde a la naturaleza de la tesis.	2-5					
2. Aplicación de instrumentos acorde a la naturaleza de la tesis.	8-26					
3. Análisis y redacción de los primeros resultados.	8-29	1-11				
Encuentro "Avances de investigación"		14-18				
4. La estudiante entrega la tesis completa en digital (una primera revisión). Primera firma del Juicio Valorativo.			8 12:00 hrs			
5. Entrega de primera revisión			11-15			
6. La estudiante hace entrega de la tesis completa (segunda revisión). Firma del Juicio valorativo. Canalización para el segundo periodo de titulación para quienes no hayan cumplido con las características de la entrega.			25			
7. Entrega de revisiones a la estudiante.				2-6		
8. Entrega de la tesis completa				16		
12. Entrega por parte de las estudiantes de la documentación al Área de Titulación, así				23-27		

como los tantos requeridos (empastados impresos y en formato digital) para la siguiente etapa del proceso de exámenes profesionales.						
13. Organización de los exámenes profesionales.						
Cierre de semestre						20
Exámenes profesionales						18-22

#### ACUERDOS DE ACADEMIA A CONSIDERAR

ACUERDO	DETALLES
a) Serán consideradas 20 horas para la práctica profesional	Las horas dedicadas a la práctica serán por la mañana de acuerdo a los horarios que cada asesor considere pertinentes.
b) Para el análisis del documento de titulación se destinarán 4 hrs.	Los horarios de asesoría del documento de titulación serán por las tardes. Lunes y jueves de 16:00 a 18:00 hrs.
c) Sesionará semanalmente la Academia de 8°	El horario será los miércoles de 12:00 a 14:00 hrs.
d) Sesionarán semanalmente la Comisión de Titulación y los Asesores.	El horario será los miércoles de <del>16</del> 14:00 a 18:00 hrs.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DEL ESTADO  
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN TERMINAL  
ESC. NORMAL RURAL "LIC. BENITO JUÁREZ"  
CLAVE: 29DNL0002H  
PANOTLA, TLAX.



## LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Informe de práctica

Que para obtener el título de:

## LICENCIADA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Presenta:

### LETICIA ALCALÁ RODRÍGUEZ

GENERACIÓN 2012-2016

DIRECTOR DE INFORME: MTRO. JOSÉ FERNANDO ALFONSO CORTÉS  
FLORES

Julio de 2016



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DEL ESTADO  
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN TERMINAL  
ESCUELA NORMAL RURAL "LIC. BENITO JUÁREZ"  
CLAVE: 29DNL0002H



ASUNTO: DICTAMEN

Panotla, Tlax., Julio 13 de 2016

C. LETICIA ALCALÁ RODRIGUEZ  
PRESENTE

Le comunicamos que con base a los Lineamientos para Organizar el Proceso de Titulación, las Orientaciones para la Elaboración del Trabajo de Titulación, Orientaciones para el Trayecto de Práctica Profesional y las Normas de Control Escolar, Plan de Estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria, emitidos por la Secretaría de Educación Pública; y una vez cumplidos los requisitos que en estos se establecen para la elaboración del Informe de Práctica Profesional denominado:

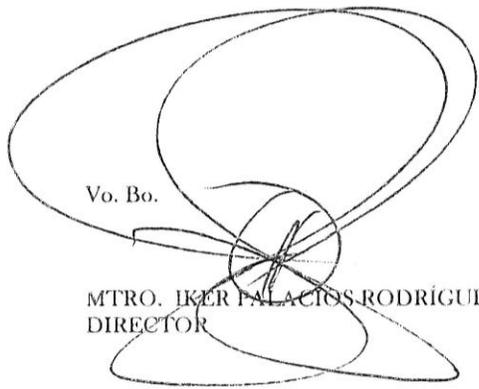
**“LA HISTORIETA RECURSO QUE PROPICIA LA COMPRENSIÓN DE  
ACONTECIMIENTOS HISTÓRICOS EN 4º. GRADO”.**

Ha sido dictaminado y aceptado favorablemente para sustentar el examen profesional.

  
MTRO. JOSÉ FERNANDO ALFONSO CORTÉS FLORES  
ASESOR (A)

  
MTRO. JOSÉ MANUEL VÁZQUEZ ANTONIO  
SUBDIRECTOR ACADÉMICO  
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN  
DE TITULACIÓN

Vo. Bo.

  
MTRO. IKER PALACIOS RODRÍGUEZ  
DIRECTOR

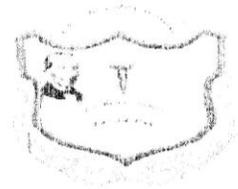
  
U.S.E.T.  
ESCUELA NORMAL RURAL  
"LIC. BENITO JUAREZ"  
CLAVE: 29DNL0002H  
PANOTLA, TLAX.

# ÍNDICE

APARTADO I.....	1
INTRODUCCIÓN.....	1
1.1 Justificación.....	2
1.2 Objetivo.....	3
1.3 Descripción sintética del contenido de cada apartado.....	3
APARTADO II.....	5
2.1 Plan de acción.....	5
2.2 Propósitos.....	13
2.3 Revisión teórica.....	14
2.3.1 La historia en la escuela primaria.....	16
2.3.2 La comprensión de acontecimientos históricos.....	18
2.3.4 Historieta y sus componentes.....	20
2.3.5 Lenguaje visual.....	23
2.3.6 Lenguaje verbal.....	24
2.4 Contexto.....	29
2.5 Acciones y estrategias.....	32
APARTADO III.....	35
Desarrollo, reflexión y evaluación de la propuesta de mejora.....	35
3.1 Actividad 1: Reconponer una historieta a partir de las viñetas sueltas.....	37
3.2 Actividad 2: Sin principio ni final.....	38
3.3 Actividad 3: Dramatizando historietas.....	39
3.4 Actividad 4: Críticos de Historietas.....	40
3.5 Actividad 5: Relatando historietas.....	40
3.6 Actividad 6: Nuestra propia historieta.....	42
APARTADO IV.....	45
CONCLUSIONES Y/O RECOMENDACIONES.....	45
REFERENCIAS.....	47
Anexos.....	48



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DEL ESTADO  
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN TERMINAL  
ESC. NORMAL RURAL "LIC. BENITO JUÁREZ"  
CLAVE: 29DNL0002H  
PANOTLA, TLAX.



## LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Informe de Práctica Profesional:

**LÚDICA PARA DESARROLLAR APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS  
DEL SISTEMA NUMÉRICO DECIMAL EN TERCER GRADO**

Que para obtener el título de:

**LICENCIADA EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

Presenta:

**YURIDIANA ELIZABETH CRUZ GARCÍA**

Director de informe:

**MTRO. JOSÉ FERNANDO ALFONSO CORTÉS FLORES**

**GENERACIÓN 2012-2016**

**Julio de 2016**



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DEL ESTADO  
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN TERMINAL  
ESCUELA NORMAL RURAL "LIC. BENITO JUÁREZ"  
CLAVE: 29DNL0002H



ASUNTO: DICTAMEN

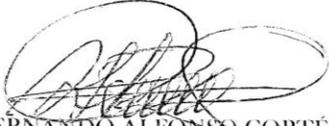
Panotla, Tlax., Julio 13 de 2016

**C. YURIDIANA ELIZABETH CRUZ GARCÍA  
PRESENTE**

Le comunicamos que con base a los Lineamientos para Organizar el Proceso de Titulación, las Orientaciones para la Elaboración del Trabajo de Titulación, Orientaciones para el Trayecto de Práctica Profesional y las Normas de Control Escolar, Plan de Estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria, emitidos por la Secretaría de Educación Pública; y una vez cumplidos los requisitos que en estos se establecen para la elaboración del Informe de Práctica Profesional denominado:

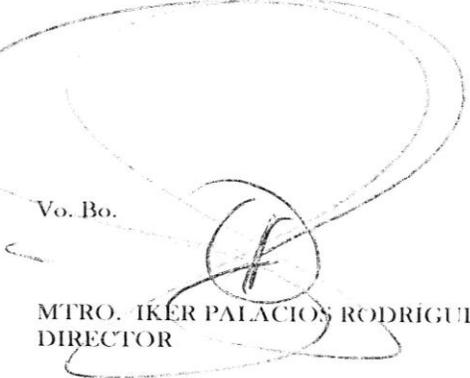
**“LÚDICA: PARA DESARROLLAR APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS DEL SISTEMA NUMÉRICO DECIMAL EN 3ER. GRADO”.**

Ha sido dictaminado y aceptado favorablemente para sustentar el examen profesional.

  
MTRO. JOSÉ FERNANDO ALFONSO CORTÉS FLORES  
ASESOR (A)

  
MTRO. JOSÉ MANUEL VÁZQUEZ ANTONIO  
DIRECTOR ACADÉMICO  
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN  
DE TITULACIÓN

Vo. Bo.

  
MTRO. IKER PALACIOS RODRIGUEZ  
DIRECTOR

  
U.S.E.T.  
ESCUELA NORMAL RURAL  
"LIC. BENITO JUAREZ"  
CLAVE: 29DNL0002H  
PANOTLA, TLAX.

## ÍNDICE

1. Introducción.....	1
2. Plan de acción .....	6
2.1 Intención .....	6
2.2 Planteamiento del problema .....	7
2.3 Propósitos.....	10
2.4 Revisión teórica .....	11
2.4.1 Marco conceptual .....	11
2.4.2 Marco teórico.....	8
2.5 Análisis del contexto en el que se realiza la mejora .....	18
2.5 Análisis del contexto.....	22
3 Desarrollo, reflexión y evaluación de la propuesta de mejora .....	37
3.1 Reflexión .....	47
3.2 Evaluación .....	51
4 Conclusiones y recomendaciones .....	55
5 Fuentes de consulta.....	57
6 Anexos .....	60

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DEL ESTADO  
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN TERMINAL  
ESC. NORMAL RURAL "LIC. BENITO JUÁREZ"  
CLAVE: 29DNL0002H  
PANOTLA, TLAX.



## LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Tesis de Investigación:

**EL TEATRINO: HERRAMIENTA DIDÁCTICA QUE GENERA  
APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS EN 6° GRADO**

Que para obtener el título de:

**LICENCIADA EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

Presenta:

**ESMIREL HERRERA RODRÍGUEZ**

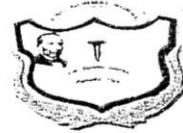
**GENERACIÓN 2012-2016**

**DIRECTOR DE TESIS: MTRO. JOSÉ FERNANDO ALFONSO CORTÉS FLORES**

**Julio de 2016**



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DEL ESTADO  
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN TERMINAL  
ESCUELA NORMAL RURAL "LIC. BENITO JUÁREZ"  
CLAVE: 29DNL0002H



ASUNTO: DICTAMEN

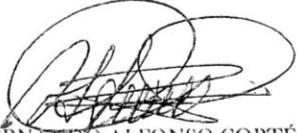
Panotla, Tlax., Julio 13 de 2016

**C. ESMIREL HERRERA RODRÍGUEZ  
PRESENTE**

Le comunicamos que con base a los Lineamientos para Organizar el Proceso de Titulación, las Orientaciones para la Elaboración del Trabajo de Titulación, Orientaciones para el Trayecto de Práctica Profesional y las Normas de Control Escolar, Plan de Estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria, emitidos por la Secretaría de Educación Pública y una vez cumplidos los requisitos que en estos se establecen para la elaboración de la Tesis de Investigación denominado:

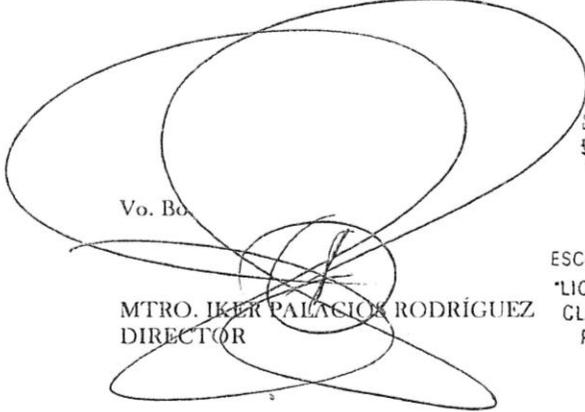
**“EL TEATRINO: HERRAMIENTA DIDÁCTICA QUE GENERA  
APRENDIZAJES SIGNIFICADOS DE HISTORIA EN 6º. GRADO”.**

Ha sido dictaminado y aceptado favorablemente para sustentar el examen profesional.

  
MTRO. JOSÉ FERNANDO ALFONSO CORTÉS FLORES  
ASESOR (A)

  
MTRO. JOSÉ MANUEL VÁZQUEZ ANTONIO  
SUBDIRECTOR ACADÉMICO  
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN  
DE TITULACIÓN

Vo. Bo.

  
MTRO. IKER PALACIOS RODRÍGUEZ  
DIRECTOR

  
U.S.E.T.  
ESCUELA NORMAL RURAL  
"LIC. BENITO JUAREZ"  
CLAVE: 29DNL0002H  
PANOTLA, TLAX.

# ÍNDICE

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	4
1.- Introducción.....	4
<b>1.1 Planteamiento del problema</b> .....	5
1.2 Justificación.....	9
1.3 Objetivos.....	12
1.4 Estructura del trabajo.....	12
<b>CAPÍTULO 2.</b> .....	14
2.- Marco teórico .....	14
2.1 Antecedentes de la enseñanza y aprendizaje de la Historia en la educación básica en México 1921-2011.....	14
2.2 Estudios con relación a la enseñanza del teatrino .....	15
2.3 Programa de la Historia sexto grado .....	17
2.4 EL aprendizaje significativo.....	25
2.5 El teatrino .....	37
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	42
<b>2.- METODOLOGÍA</b> .....	42
3.1 Método .....	42
3.2 participantes .....	49
3.3 Técnicas e instrumentos para la recopilar información.....	50
3.4 Estrategias de intervención .....	52
3.5 Procedimiento.....	53
3.6 Análisis.....	54
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	57
4.- RESULTADOS.....	57
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	60
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES .....	60
REFERENCIAS .....	61
Bibliografía .....	61
ANEXOS Y/O APÉNDICES .....	63

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DEL ESTADO  
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN TERMINAL  
ESC. NORMAL RURAL "LIC. BENITO JUÁREZ"  
CLAVE: 29DNL0002H  
PANOTLA, TLAX.



## LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Tesis de Investigación:

**LA INTELIGENCIA EMOCIONAL PARA FORTALECER LAS  
RELACIONES INTERPERSONALES EN ESTUDIANTES DE 4°**

Que para obtener el título de:

**LICENCIADA EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

Presenta:

**SARAÍ VERÓNICA MOLINA HERNÁNDEZ**

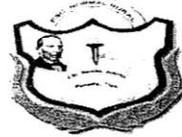
**GENERACIÓN 2012-2016**

**DIRECTOR DE TESIS: MTRO. JOSÉ FERNANDO ALFONSO CORTÉS FLORES**

Julio de 2016



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DEL ESTADO  
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN TERMINAL  
ESCUELA NORMAL RURAL "LIC. BENITO JUÁREZ"  
CLAVE: 29DNL0002H



ASUNTO: DICTAMEN

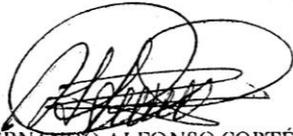
Panotla, Tlax., Julio 13 de 2016

**C. SARAÍ VERÓNICA MOLINA HERNÁNDEZ  
PRESENTE**

Le comunicamos que con base a los Lineamientos para Organizar el Proceso de Titulación, las Orientaciones para la Elaboración del Trabajo de Titulación, Orientaciones para el Trayecto de Práctica Profesional y las Normas de Control Escolar, Plan de Estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria, emitidos por la Secretaría de Educación Pública y una vez cumplidos los requisitos que en estos se establecen para la elaboración de la Tesis de Investigación denominado:

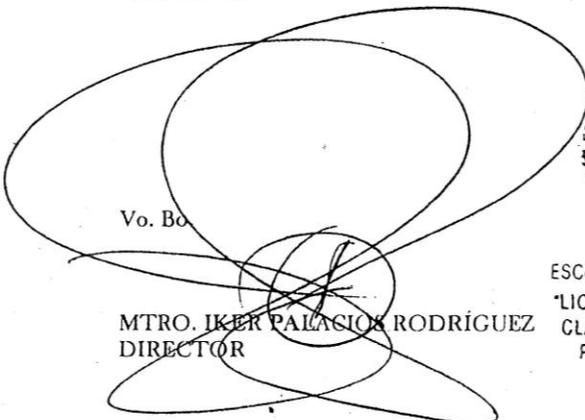
**"LA INTELIGENCIA EMOCIONAL PARA FORTALECER LAS  
RELACIONES INTERPERSONALES EN ESTUDIANTES DE 4º".**

Ha sido dictaminado y aceptado favorablemente para sustentar el examen profesional.

  
MTRO. JOSÉ FERNANDO ALFONSO CORTÉS FLORES  
ASESOR (A)

  
MTRO. JOSÉ MANUEL VÁZQUEZ ANTONIO  
SUBDIRECTOR ACADÉMICO  
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN  
DE TITULACIÓN

Vo. Bo

  
MTRO. IKER PALACIOS RODRÍGUEZ  
DIRECTOR

  
U.S.E.T.  
ESCUELA NORMAL RURAL  
"LIC. BENITO JUAREZ"  
CLAVE: 29DNL0002H  
PANOTLA, TLAX.

<b>ÍNDICE</b>	
<b>DEDICATORIAS</b> .....	<b>3</b>
<b>CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>3</b>
<b>Planteamiento del problema</b> .....	<b>6</b>
<b>Justificación</b> .....	<b>7</b>
<b>Objetivos</b> .....	<b>9</b>
<b>CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO</b> .....	<b>10</b>
<b>Estudios realizados sobre la teoría de las emociones</b> .....	<b>10</b>
<b>Concepto de Inteligencia Emocional (IE)</b> .....	<b>13</b>
<b>Competencia emocional</b> .....	<b>17</b>
<b>Origen de las emociones</b> .....	<b>22</b>
<b>Concepto de emoción</b> .....	<b>26</b>
<b>Clasificación de emociones</b> .....	<b>31</b>
<b>Componentes de las emociones</b> .....	<b>33</b>
<b>Emociones básicas</b> .....	<b>35</b>
<b>Expresión de las Emociones</b> .....	<b>36</b>
<b>Ambientes que influyen en las Emociones-Comportamiento</b> .....	<b>40</b>
<b>Las relaciones interpersonales como parte del clima emocional</b> .....	<b>41</b>
<b>Teoría de la motivación</b> .....	<b>47</b>
<b>CAPÍTULO III METODOLOGÍA</b> .....	<b>53</b>
<b>Método</b> .....	<b>53</b>
<b>Participantes</b> .....	<b>53</b>
<b>Técnicas e instrumentos de recolección de información</b> .....	<b>53</b>
<b>Estrategia de intervención</b> .....	<b>54</b>
<b>Procedimiento a intervenir</b> .....	<b>55</b>
<b>Análisis</b> .....	<b>58</b>
<b>CAPÍTULO IV</b> .....	<b>60</b>
<b>RESULTADOS</b> .....	<b>60</b>
<b>CAPÍTULO V</b> .....	<b>65</b>
<b>CONCLUSIONES</b> .....	<b>65</b>

<b>RECOMENDACIONES .....</b>	<b>66</b>
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>67</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>69</b>
<b>Anexo 1 .....</b>	<b>69</b>
<b>Anexo 2.....</b>	<b>71</b>
<b>Anexo 3.....</b>	<b>72</b>
<b>Anexo 4 .....</b>	<b>73</b>
<b>Anexo 5 .....</b>	<b>75</b>
<b>Anexo 6 .....</b>	<b>77</b>