



INSTITUTO DE  
INVESTIGACIÓN  
Y DESARROLLO  
EDUCATIVO

**Universidad Autónoma de Baja California**

**Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo**



**“ANÁLISIS DE LA INTERACCIÓN ÁULICA: UN  
ESTUDIO DE CASO EN FORMACIÓN INICIAL DE  
DOCENTES”**

**TESIS**

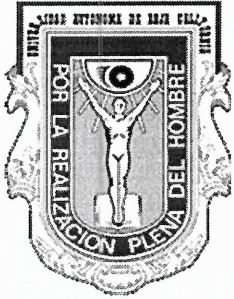
Que para obtener el grado de

***MAESTRA EN CIENCIAS EDUCATIVAS***

Presenta

***Ariana Fragoza González***

Ensenada, B. C., México, noviembre de 2018



Ensenada, B.C. a 26 de septiembre de 2018

**ASUNTO:** Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis de grado de Maestría.

**Dr. José Alfonso Jiménez Moreno**  
**Coordinador(a) de la Maestría en Ciencias Educativas**  
**Presente.**

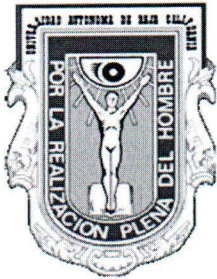
Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. Ariana Fragoza González** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el grado de Maestría en Ciencias Educativas, me permito comunicarle que he dado mi VOTO APROBATORIO, sobre su trabajo intitulado:

***“ANÁLISIS DE LA INTERACCIÓN ÁULICA: UN ESTUDIO DE CASO EN FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES”***

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

  
Dra. Graciela Cordero Arroyo



Ensenada, B.C. a 26 de septiembre de 2018

**ASUNTO:** Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis de grado de Maestría.

**Dr. José Alfonso Jiménez Moreno**  
**Coordinador(a) de la Maestría en Ciencias Educativas**  
**Presente.**

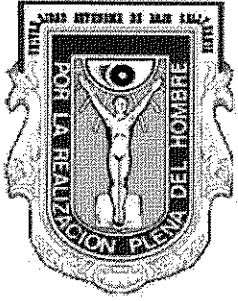
Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. Ariana Fragoza González** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el grado de Maestría en Ciencias Educativas, me permito comunicarle que he dado mi VOTO APROBATORIO, sobre su trabajo intitulado:

***“ANÁLISIS DE LA INTERACCIÓN ÁULICA: UN ESTUDIO DE CASO EN FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES”***

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

  
Dra. María Cecilia Fierro Evans



Ensenada, B.C. a 26 de septiembre de 2018

**ASUNTO:** Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis de grado de Maestría.

**Dr. José Alfonso Jiménez Moreno**  
**Coordinador(a) de la Maestría en Ciencias Educativas**  
**Presente.**

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. Ariana Fragoza González** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el grado de Maestría en Ciencias Educativas, me permito comunicarle que he dado mi VOTO APROBATORIO, sobre su trabajo intitulado:

***“ANÁLISIS DE LA INTERACCIÓN ÁULICA: UN ESTUDIO DE CASO EN FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES”***

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

  
Dra. María Bertha Fortoul Ollivier



Ensenada, B.C. a 26 de septiembre de 2018

**ASUNTO:** Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis de grado de Maestría.

**Dr. José Alfonso Jiménez Moreno**  
Coordinador(a) de la Maestría en Ciencias Educativas  
Presente.

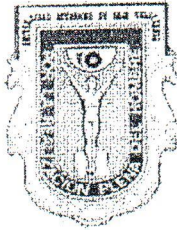
Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. Ariana Fragoza González** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el grado de Maestría en Ciencias Educativas, me permito comunicarle que he dado mi VOTO APROBATORIO, sobre su trabajo intitulado:

***“ANÁLISIS DE LA INTERACCIÓN ÁULICA: UN ESTUDIO DE CASO EN FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES”***

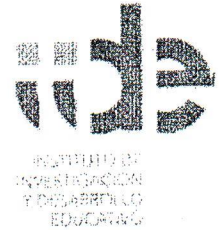
Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

  
Dra. Claudia Salinas Bólido



**Universidad Autónoma de Baja California**  
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo  
Maestría en Ciencias Educativas



**“Análisis de la interacción áulica: un estudio de caso en formación inicial de docentes”**

TESIS

Que para obtener el grado de  
**MAESTRA EN CIENCIAS EDUCATIVAS**

Presenta

**Ariana Fragoza González**

APROBADO POR:

Dra. Graciela Cordero Arroyo  
Directora de tesis

Dra. María Cecilia Fierro Evans  
Sinodal

Dra. Claudia Salinas Boldo  
Sinodal

Dra. María Bertha Fortoul Olivier  
Sinodal



## *Dedicatorias*

*A Edgardo, mi apoyo incondicional en este proceso.*

*A mis padres y hermano, por enseñarme a perseverar.*

*Los amo.*

## *Agradecimientos*

Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), por el apoyo económico que me brindaron para realizar mis estudios de maestría.

Al Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE) y a su personal administrativo. Gracias por apoyarme siempre que lo necesité y por crear las condiciones académicas necesarias para hacer posible la finalización de este proceso. Gracias por ser mi segundo hogar durante estos años.

A la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), mi casa de estudios. Gracias por brindar los medios necesarios para culminar este proceso. Asimismo, agradezco los apoyos económicos que facilitaron la asistencia a congresos nacionales e internacionales, experiencias importantes para mi formación profesional.

A la Dra. Graciela Cordero Arroyo, mi directora de tesis. Gracias por cada una de sus asesorías, piezas clave para la realización de esta tesis. Por formarme como estudiante y como persona. Por estar siempre pendiente de mí, con esa calidad humana que le caracteriza. Por compartir sus conocimientos conmigo, y siempre buscar el tiempo para estar presente en cada paso dado en este trabajo. Gracias por ser mi mentora y mi modelo a seguir durante estos seis años. Le admiro y le quiero.

A las Dras. Cecilia Fierro, Bertha Fortoul y Claudia Salinas, miembros de mi comité de tesis. Gracias por cada una de sus valiosas enseñanzas, que nutrieron cada uno de los capítulos de esta tesis. Por la gran calidad humana para transmitir cada uno de sus comentarios y recomendaciones. Por acercarme al Modelo E-P-R y enseñarme que existen otras miradas para acercarnos a las aulas y a las prácticas docentes. Mi admiración, respeto y cariño siempre.



A la Directora de la Escuela Normal, por su disposición y aceptación durante el desarrollo del trabajo de campo. Gracias por abrirme las puertas de su escuela y por apoyar en lo necesario para la realización de esta tesis.

A la Docente Formadora participante en esta investigación. Gracias por hacer posible este trabajo, por su disposición, su tiempo y por abrirme las puertas de su escuela, su aula y su conocimiento. Gracias por permitir las horas y horas de entrevista y de observación, y por la confianza de compartir sus pensamientos, creencias y anhelos. Por construir conmigo los resultados que se presentan en esta tesis. Por mantener la motivación y la perseverancia aún en los tiempos difíciles. Mi admiración y respeto siempre.

A los Estudiantes del curso de Práctica Profesional de séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal, participantes clave en este trabajo. Gracias por su aceptación y disponibilidad durante mi trabajo de campo. Por permitirme entrar a su aula y por compartir conmigo sus pensamientos y experiencias personales y estudiantiles. Sin su participación este trabajo no hubiese sido posible.

A la Dra. Guadalupe Tinajero. Por su atenta y acertada lectura de mi tesis. Gracias por cada una de las recomendaciones y consejos que ayudaron a mejorar este trabajo. Por su calidad humana y su gran conocimiento, mi gran admiración hacia su trabajo y su persona.

A Jihan, maestra que se convirtió en mi amiga y hermana académica. Gracias por acompañarme en este proceso, por tus consejos siempre atinados. Por tu apoyo y tus ánimos en los momentos difíciles. Por tu calidad humana y tu constante disposición para ayudar, no sólo a mí, sino a todo quien lo necesita. Por los momentos felices compartidos, que fueron muchos. Te admiro y te quiero mucho.

A Mónica, mi colega, amiga y hermana académica. Gracias por acompañarme y ser mi gran apoyo durante este viaje. Por escucharme y aconsejarme en todo momento. Por las risas, los momentos de estrés, alegría, ansiedad, frustración y felicidad que compartimos. Porque gracias a tu amistad y compañía, el camino se hizo más ameno. Gracias por tu amistad y complicidad. Te quiero mucho.

Por último pero no menos importante, agradezco a mis familiares y amigos. Por apoyarme y darme ánimos en todo momento. Por confiar en mí, celebrar mis éxitos y aconsejarme en todo momento de forma tan atinada. Por siempre motivarme a seguir adelante. Les quiero.

# ÍNDICES

# ÍNDICE DE CONTENIDO

<b>Resumen .....</b>	<b>1</b>
<b>Estructura de la tesis.....</b>	<b>2</b>
<b>Capítulo 1. Planteamiento del problema.....</b>	<b>4</b>
<i>1.1 Preguntas de investigación .....</i>	<i>9</i>
<i>1.2 Objetivos de investigación .....</i>	<i>9</i>
<i>1.3 Justificación .....</i>	<i>10</i>
<i>1.4 Estudios antecedentes .....</i>	<i>12</i>
1.4.1 Estudios internacionales.....	13
1.4.2 Estudios nacionales .....	15
<b>Capítulo 2. Marco teórico.....</b>	<b>24</b>
<i>2.1 Corrientes teóricas que nutren el Modelo E-P-R.....</i>	<i>25</i>
2.1.1 La didáctica profesional .....	25
2.1.2 Teoría de los campos conceptuales .....	26
2.1.3 Interaccionismo simbólico .....	28
2.1.4 La construcción social de la realidad .....	29
<i>2.2 El Modelo E-P-R.....</i>	<i>31</i>
2.2.1 El análisis de la práctica docente desde la perspectiva del Modelo E-P-R.....	35
2.2.2 Reglas de acción y principios pedagógicos que guían la práctica docente .....	38
2.2.3 Los momentos de tensión vividos en la práctica docente .....	40
2.2.4 La auto reflexión sobre la práctica docente como dispositivo de formación continua .....	41
<i>2.3 La formación inicial de docentes .....</i>	<i>44</i>
2.3.1 La construcción del conocimiento teórico y práctico del docente .....	46
2.3.2 El punto de encuentro del conocimiento teórico y práctico .....	49
2.3.3 La reflexión retrospectiva de los estudiantes .....	50
2.3.4 La desvinculación entre el conocimiento teórico y el práctico .....	52
<b>Capítulo 3. Marco contextual.....</b>	<b>54</b>
<i>3.1 Origen de las Escuelas Normales en el contexto internacional.....</i>	<i>54</i>
<i>3.2 Origen de las Escuelas Normales en México.....</i>	<i>55</i>
<i>3.3 La pluralidad de Escuelas Normales en México.....</i>	<i>57</i>
<i>3.4 Reformas curriculares de la Licenciatura en Educación Primaria.....</i>	<i>58</i>
3.4.1 Plan de Estudios de 1984 .....	59
3.4.2 Plan de Estudios de 1997 .....	60
3.4.3 Plan de Estudios de 2012 .....	62

3.4.4	Componente teórico y práctico de los Planes de Estudio de 1984, 1997 y 2012.....	63
3.4.5	Los docentes formadores de EN según los Planes de Estudio de 1984, 1997 y 2012 ..	65
3.4.6	Trayecto Formativo de Práctica Profesional del Plan de Estudios de 2012.....	67
3.4.7	Proceso de titulación en las Escuelas Normales.....	74
<b>Capítulo 4. Método.....</b>		<b>76</b>
4.1	<i>Consideraciones teórico-metodológicas.....</i>	76
4.1.1	La investigación interpretativa.....	76
4.1.2	El estudio instrumental de casos.....	77
4.1.3	La observación participante y no participante.....	79
4.1.4	La entrevista.....	81
4.1.5	La encuesta.....	84
4.2	<i>Procedimiento de la investigación.....</i>	85
4.2.1	Fase 1. Selección del caso.....	86
4.2.2	Fase 2. Negociación de acceso al campo de estudio.....	87
4.2.3	Fase 3. Trabajo de campo.....	88
4.2.4	Fase 4. Sistematización y análisis de los datos.....	97
4.2.5	Fase 5. Entrega de informe de resultados.....	100
<b>Capítulo 5. Resultados.....</b>		<b>101</b>
5.1	<i>¿Quién es la docente formadora?.....</i>	102
5.2	<i>¿Quiénes son los estudiantes “del séptimo”?.....</i>	105
5.3	<i>El contexto de la práctica docente en el curso de Práctica Profesional.....</i>	106
5.4	<i>La complejidad de la interacción en el aula.....</i>	109
5.4.1	Descripción de la complejidad de la práctica de la docente formadora en el aula.....	110
5.5	<i>Las recurrencias, reglas de acción y principios pedagógicos de la práctica docente.....</i>	116
5.5.1	Descripción de las recurrencias, reglas de acción y principios pedagógicos encontradas en la práctica de la docente formadora.....	117
5.5.2	Los momentos de tensión y los reajustes a la práctica docente en el aula.....	130
<b>Capítulo 6. Discusión.....</b>		<b>138</b>
6.1	<i>De las reglas de acción de la docente formadora.....</i>	141
6.2	<i>Modelo explicativo de las recurrencias, reglas de acción y principios pedagógicos.....</i>	145
6.3	<i>La construcción de la lógica relacional en la práctica de la docente formadora.....</i>	149
6.4	<i>La apropiación de la lógica pragmática en la práctica de la docente formadora.....</i>	150
6.5	<i>La conformación de la lógica epistemológica en la práctica de la docente formadora....</i>	152
<b>Capítulo 7. Conclusiones.....</b>		<b>154</b>

<i>7.1 Las aportaciones al estudiar la interacción áulica con el Modelo E-P-R.....</i>	<i>154</i>
<i>7.2 Las aportaciones al estudio de las prácticas docentes en las Escuelas Normales .....</i>	<i>156</i>
<i>7.3 Las aportaciones metodológicas con los ejercicios de reflexión docente .....</i>	<i>157</i>
<i>7.4 La aportación de un modelo explicativo de lo observable y no observable de las prácticas docentes.....</i>	<i>159</i>
<i>7.5 ¿Un nuevo espacio curricular en la formación inicial de docentes? .....</i>	<i>160</i>
<i>7.6 ¿Cómo realizar formación docente en México bajo el Modelo E-P-R? .....</i>	<i>161</i>
7.6.1 Para formación inicial de docentes en las Escuelas Normales.....	161
7.6.2 Para formación continua de docentes.....	162
<i>7.7 ¿Una nueva línea de investigación en América Latina?.....</i>	<i>166</i>
<b>Referencias.....</b>	<b>169</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>182</b>

## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1.1</b> Antecedentes internacionales recuperados de la revisión de literatura.....	14
<b>Tabla 1.2</b> Antecedentes nacionales recuperados de la revisión de la literatura .....	17
<b>Tabla 2.1</b> Ejemplos de preguntas para describir la práctica docente por polo de tensión.....	38
<b>Tabla 3.1</b> Componente práctico de los Planes de Estudio de 1984, 1997 y 2012.....	64
<b>Tabla 3.2</b> Función y denominación de los docentes formadores en los Planes de Estudio de 1984, 1997 y 2012.....	66
<b>Tabla 3.3</b> Características del Trayecto Formativo de Práctica Profesional en los Planes de Estudio de 1984, 1997 y 2012 de la LEPRIM.....	68
<b>Tabla 3.4</b> Actividades centrales de los cursos alineados al Trayecto Formativo de Práctica Profesional.....	70
<b>Tabla 4.1</b> Concentrado de las actividades desarrolladas durante el trabajo de campo.....	90
<b>Tabla 4.2</b> Abreviaturas de las actividades llevadas a cabo en el trabajo de campo .....	91
<b>Tabla 5.1</b> Contenidos abordados durante las clases observadas .....	107
<b>Tabla 5.2</b> Definición de los códigos combinados por lógica de la práctica docente.....	110
<b>Tabla 5.3</b> Frecuencia de intercambios ubicados en más de una lógica de la práctica docente ...	111
<b>Tabla 5.4</b> Tipos de ejemplos a los que refiere cada regla de acción en los registros de observación .....	118
<b>Tabla 5.5</b> Ejemplos textuales a los que las reglas de acción refieren en los registros de observación .....	119
<b>Tabla 5.6</b> Recurrencias presentadas por regla de acción.....	120
<b>Tabla 5.7</b> Tipos de ejemplos a los que refiere cada momento de tensión en los registros de observación.....	131
<b>Tabla 5.8</b> Ejemplos textuales a los que los momentos de tensión refieren en los registros de observación.....	132
<b>Tabla 5.9</b> Recurrencias presentadas por momento de tensión.....	133
<b>Tabla 6.1</b> Construcción y significación de las reglas de acción de la DF .....	140

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 2.1</b> Conceptos de los que se nutre el Modelo E-P-R .....	32
<b>Figura 2.2</b> Ciclo de la interacción áulica.....	34
<b>Figura 5.1.</b> Trayectoria de la DF por los planes de estudio de la LEPRIM en la Escuela Normal. .....	103
<b>Figura 6.1.</b> Modelo explicativo de la conformación de recurrencias, reglas de acción y principios pedagógicos en la práctica de la DF.....	146

## ÍNDICE DE ANEXOS

<b>Anexo 1.</b> Formato de consentimiento para la docente formadora participante.....	183
<b>Anexo 2.</b> Formato de consentimiento para el alumno participante.....	185
<b>Anexo 3.</b> Cuestionario contextual para el estudiante.....	187
<b>Anexo 4.</b> Entrevista de contexto sobre la trayectoria profesional de la docente formadora.....	189
<b>Anexo 5.</b> Entrevista de contexto sobre el protocolo de asignación del estudiante a prácticas....	190
<b>Anexo 6.</b> Guía de observación.....	191



## Resumen

Este trabajo de investigación tuvo el objetivo de caracterizar la interacción que se establece entre una docente formadora y los estudiantes del curso de Práctica Profesional de séptimo semestre en la Licenciatura en Educación Primaria de una Escuela Normal de la ciudad de Ensenada. Asimismo, se buscó describir la práctica de la docente formadora partir de los elementos teóricos propuestos por el Modelo E-P-R (Vinatier, 2013).

El acercamiento al estudio de las interacciones áulicas al interior de una Escuela Normal fue de tipo interpretativo, a partir de un estudio instrumental de caso. Se utilizaron tres técnicas para la recolección de los datos: (1) observación de aula, con el apoyo de equipo de videograbación, (2) entrevista semi-estructurada con la docente formadora observada, y (3) encuesta contextual, aplicada a los alumnos participantes.

En los resultados se presenta una caracterización de la docente formadora y los estudiantes participantes de esta investigación. Asimismo, se caracteriza el contexto en el que se desarrolló la práctica de la docente formadora, sus prácticas recurrentes, reglas de acción, principios pedagógicos y los momentos de tensión que surgieron al momento de las interacciones en el aula con sus estudiantes.

Se concluye con la descripción de los elementos teóricos y metodológicos que aporta esta tesis al estudio de las interacciones áulicas en las Escuelas Normales mexicanas. Además, se propone cómo aplicar el Modelo E-P-R para la formación inicial y continua de docentes en México.

**Palabras clave:** Formación inicial de docentes, escuelas normales, interacción áulica, Modelo E-P-R.

## **Estructura de la tesis**

Esta tesis se encuentra estructurada en siete capítulos. El primero introduce a la tesis; en él se encuentra el planteamiento del problema de investigación, así como las preguntas y objetivos a los que se buscó responder y cumplir con este trabajo. Asimismo, en este primer capítulo se expone la revisión de la literatura, en términos de los antecedentes que brindaron elementos teóricos y metodológicos a este trabajo.

El segundo capítulo tiene la finalidad de describir el Modelo E-P-R, así como las corrientes teóricas que lo nutren. Los elementos conceptuales que aporta el Modelo E-P-R forman la base tanto teórica como la guía metodológica de este trabajo. También se conceptualiza la formación inicial de docentes, y las vías por las que se construyen los conocimientos teóricos y prácticos en esta primera etapa de educación formal de la carrera docente.

El tercer capítulo refiere el marco contextual en el que se originaron y se desarrollan las Escuelas Normales de México. Se destaca la tipología de las Escuelas Normales existentes, así como las denominaciones que reciben los diferentes actores involucrados en el proceso de formación inicial, esto en el marco de tres diferentes Planes de Estudios: 1984, 1997 y 2012. De forma más acotada, se describe al Trayecto Formativo de Práctica Profesional y el curso de Práctica Profesional del Plan de estudios de 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria, ya que en este escenario particular se situó el presente trabajo.

El cuarto capítulo expone los referentes teóricos del método utilizado, así como el procedimiento que se siguió para la obtención de los datos. Específicamente, se describe el paradigma interpretativo, el estudio instrumental de casos, tres técnicas de investigación y los cuatro instrumentos empleados para llevar a cabo el trabajo de campo. En los diferentes apartados del capítulo se presentan las particularidades de cada uno de estos elementos.

El quinto capítulo presenta los resultados del trabajo de campo, estructurado en cuatro apartados: (1) la caracterización de los participantes y del contexto, (2) la complejidad de la práctica de la docente formadora, (3) las recurrencias, reglas de acción y principios pedagógicos que guían el actuar de la docente formadora, y (4) los momentos de tensión presentes en la interacción entre la docente formadora y sus estudiantes.

El sexto capítulo muestra la interpretación de los datos, que esboza la triangulación empírica entre los estudios antecedentes analizados y los resultados obtenidos en este trabajo. Aquí se incorporan las reflexiones, tanto de otros autores como las propias, acerca de los temas desarrollados en los capítulos de contexto y de resultados de esta tesis.

Con el séptimo capítulo cierra este trabajo. Se exponen las conclusiones y reflexiones finales, en cuales se destacan algunos tópicos en los que se cree es necesario seguir trabajando en el campo de investigación de la formación inicial de docentes en México.

## **Capítulo 1. Planteamiento del problema**

La formación inicial es la primera etapa en la educación formal de los docentes (Organización de Estados Iberoamericanos, 2013). La formación inicial de docentes también es definida como “el momento dentro de un continuo desarrollo profesional docente, curricularmente acotada, con espacios de inmersión-cualificación laboral, en un esquema de simultaneidad entre lo disciplinar y lo pedagógico, impartida en el seno de las escuelas normales” (Fortoul, Güemes, Martell y Reyes, 2013, p. 153).

En México, la formación inicial se ha impartido tradicionalmente en las Escuelas Normales (EN) del país<sup>1</sup> (SEP, 2015a). Al interior de las aulas de las EN, docentes formadores y alumnos normalistas interactúan de forma cotidiana en los distintos espacios curriculares de las licenciaturas que se ofrecen. La interacción áulica que se da en este momento del desarrollo profesional del docente, tiene la finalidad de que los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos propios de la profesión docente.

El concepto de interacción áulica es definido por Lavov y Fanshel (1977) como “una acción que afecta (altera o mantiene) las relaciones de sí y de otro en una comunicación frente a frente” (como se citó en Vinatier, 2013, p.63). Si bien la interacción puede darse en diversos espacios de socialización, este trabajo se centrará en la interacción de aula que se establece entre una docente formadora y los estudiantes del curso de Práctica Profesional de séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria (LEPRIM), en una Escuela Normal de la ciudad de Ensenada.

---

<sup>1</sup> Como consecuencia de la Ley General del Servicio Profesional Docente, derivada de la Reforma Educativa Mexicana de 2013, la formación inicial de los docentes ya no es atribución exclusiva de las Escuelas Normales. A partir del 2016 se permite el ingreso al servicio docente a estudiantes egresados de instituciones de educación superior diferentes a las Escuelas Normales (DOF, 2013).

Vinatier (2015) expone que una interacción áulica no es un acto solitario del docente o del estudiantes, sino es que es un ejercicio “de dos interlocutores en presencia” (p.11), es decir, una co-construcción entre dos sujetos. Por ello, al interior de las aulas, el docente no es el único responsable de iniciar y desarrollar la interacción, sino que tanto este como sus estudiantes tienen una tarea compartida cuando se trata del intercambio de ideas o conocimientos. Así pues, la interacción áulica no es unidireccional, así como tampoco es la responsabilidad de un solo individuo.

Desde esta perspectiva, ¿Cómo se ha estudiado la interacción áulica? En el contexto internacional, el estudio de las interacciones de aula se ha vinculado con “identificar los rasgos del «profesor ideal», describir los «estilos de enseñanza», analizar el clima socioemocional de la clase, describir los comportamientos del «profesor eficaz», etc.” (Coll y Sánchez, 2008, p.18). En palabras de estos autores, el estudio de las interacciones áulicas se ha orientado a identificar aquellos rasgos que caracterizan a los “buenos docentes” o a los “docentes eficaces”, con la finalidad de que estos perfiles funcionen como base de los procesos de formación y evaluación que reciben los docentes.

En México, el estudio de la interacción de docentes y estudiantes se ha enfocado en la educación básica, a partir de la aplicación de dos métodos: Stallings (SEP, 2011) y CLASS (Pianta, La Paro y Hamre, 2005). El *Manual de Observaciones en el Salón de Clase para Medir el Tiempo de Enseñanza en Clase*, mejor conocido como método Stallings, permite la observación sistematizada de la práctica del docente en el aula. La finalidad de este método es determinar la cantidad de tiempo que utiliza el docente en el desarrollo de actividades de aprendizaje (SEP, 2011). Los actores responsables de este ejercicio son los supervisores escolares, los cuales observan a los docentes de primaria que se ofrezcan como voluntarios para la aplicación del instrumento.

El sistema de observación *Classroom Assesment Scoring Sistem* (CLASS, por sus siglas en inglés) también conocido como el Sistema de Puntuación para la Evaluación en el Aula (traducido al español), es un instrumento que se utiliza para la observación estandarizada de las interacciones docente-alumno en el aula (Pianta, La Paro y Hamre, 2005). El actor responsable de llevar a cabo este ejercicio debe ser un observador externo a la escuela. Al final del ejercicio, el observador formula una serie de recomendaciones y conclusiones, mismas que son compartidas con el docente observado como un ejercicio de orientación o consejería para que este mejore sus prácticas (Pianta, La Paro y Hamre, 2005).

A diferencia de los métodos Stallings y CLASS, existen otros modelos de observación de la interacción áulica, interesados en el estudio de las subjetividades de las prácticas de docentes, no sólo de educación básica, sino también de otros niveles educativos, como la formación inicial de docentes. Estos modelos no estandarizados, tienen la finalidad de conocer con mayor profundidad la labor docente, a partir de un enfoque reflexivo y contextualizado, desde una mirada más holística.

En antagonismo con los métodos de Stallings y CLASS, los modelos de observación interesados en la subjetividad de las interacciones áulicas, no buscan generar juicios de valor acerca de la práctica del docente ni medir la *calidad* de esta, sino que su fin es comprender qué acciones e intercambios establece el docente en el aula y por qué esas prácticas en particular funcionan para responder a las necesidades específicas del docente.

Un modelo de observación que posee estas últimas características es el Modelo E-P-R (Epistemológica, Pragmática, Relacional, por sus siglas en español) (Vinatier, 2013). Este modelo permite caracterizar la interacción que se establece entre el docente y sus estudiantes en el aula, o bien, entre docentes formadores y estudiantes normalistas, a partir de la identificación de las lógicas Epistemológica, Pragmática y Relacional en su práctica docente. Una vez que se conocen estas tres

lógicas, se pueden definir reglas de acción, es decir formas recurrentes o repetitivas en que opera el docente en el desarrollo de la clase. El conocimiento de las lógicas presentes en la práctica del docente también permitirá identificar aquellos momentos de tensión que se presentan en la articulación de las mismas durante la práctica docente.

Como ejercicio posterior a la identificación de las lógicas, reglas de acción y momentos de tensión presentes en la práctica del docente observado, el Modelo E-P-R propone desarrollar ejercicios de metacognición con el mismo docente, por medio de los cuales éste reflexione acerca de sus prácticas en el aula. Los ejercicios de metacognición permitirán una definición co-construida de los principios pedagógicos del docente, es decir, aquellos elementos personales y profesionales que guían su actuar en el aula, constituidos a lo largo de su trayectoria e historia de vida.

En México, por lo tanto, la interacción áulica ha sido mayormente estudiada en educación básica, mientras que al interior de las aulas de las EN el estudio de las interacciones de aula ha sido escaso, sino nulo<sup>2</sup>. Los trabajos elaborados por Mercado (2003; 2007), por ejemplo, describen los procesos de formación relacionados con las prácticas profesionales que llevan a cabo los estudiantes normalistas en las escuelas primarias, esto, a partir de la opinión de los docentes formadores y de los estudiantes de las EN.

Aunque Mercado (2003; 2007) tuvo un acercamiento al proceso de formación de los estudiantes normalistas, este no da evidencia de la interacción áulica de los docentes formadores y sus estudiantes, o de las prácticas específicas de los docentes formadores al interior de las aulas normalistas.

---

<sup>2</sup> A pesar de que los cuerpos académicos de las Escuelas Normales desarrollan trabajo de investigación acerca de lo que sucede al interior de sus propias escuelas y aulas, hasta el momento se sabe poco acerca de los resultados de estos trabajos, ya que la difusión de los mismos se hace de forma interna.

Otro tipo de estudios acerca de lo que sucede al interior de las aulas de las EN, son los presentados en el Congreso Nacional de Investigación sobre Escuelas Normales (CONISEN), que se llevan a cabo anualmente desde el 2017. Este espacio se ha destinado con la prioridad de que los mismos docentes formadores compartan experiencias y conocimiento acerca de sus propias EN. Los docentes formadores que han participado como ponentes, han presentado evidencias relacionadas con líneas temáticas como: 1) innovación educativa en las escuelas normales, 2) pedagogía y práctica en las escuelas normales, 3) análisis y perspectiva de la educación normal, 4) procesos de formación de formadores, y 5) formación docente en el contexto internacional (Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal [CONISEN], 2017).

A pesar de los esfuerzos por difundir el trabajo que se hace al interior de las EN, las ponencias presentadas en el CONISEN muestran evidencias muy generales acerca de las prácticas de los docentes formadores y de su interacción con los estudiantes al interior de las aulas (Luna, Zacarías y Macías, 2017; Valles, Castelo y Quijada, 2017). Además, las prácticas de los docentes formadores de EN son estudiadas por colegas docentes de la misma Escuela Normal que el docente observado (como en el caso de Luna, Zacarías y Macías, 2017; Valles, Castelo y Quijada, 2017), no por observadores externos a las mismas, lo que podría influenciar de alguna manera en los resultados obtenidos.

En consecuencia, existe una falta de evidencia empírica detallada acerca de la interacción que se lleva a cabo al interior de las aulas de las EN mexicanas, y específicamente, persiste un vacío de trabajos realizados por observadores externos, que a partir de modelos interpretativos y holísticos (como el Modelo E-P-R) den evidencia de las prácticas de los docentes formadores al interior de las aulas de las EN. Por ello, es necesario llevar a cabo un estudio de tipo exploratorio y descriptivo, con el objetivo de conocer la forma en que los docentes formadores y los estudiantes



normalistas interactúan en el aula, específicamente en el curso particular de Práctica Profesional de la Licenciatura en Educación Primaria.

Este trabajo reúne evidencia que abona a las temáticas discutidas anteriormente, a partir de la respuesta a las siguientes preguntas y objetivos de investigación.

### **1.1 Preguntas de investigación**

Pregunta general:

- ¿Qué prácticas caracterizan la interacción entre la docente formadora y los estudiantes del curso de Práctica Profesional de séptimo semestre en la Licenciatura en Educación Primaria de una Escuela Normal de la ciudad de Ensenada?

Preguntas específicas:

- ¿Cómo se articulan las lógicas Epistemológica, Pragmática y Relacional (E-P-R) en la práctica de la docente formadora?
- ¿Cuáles son las reglas de acción que se observan a partir de las recurrencias en la práctica de la docente formadora?
- ¿Cuáles son los principios pedagógicos que se infieren de las reglas de acción observadas en la práctica de la docente formadora?
- ¿Cuáles son los momentos de tensión que se presentan en la articulación de las lógicas E-P-R en la práctica de la docente formadora y qué estrategias utiliza para atenderlos?

### **1.2 Objetivos de investigación**

Las anteriores preguntas de investigación dieron pauta al planteamiento de los objetivos -general y específicos- que se plantearon para esta investigación.

Objetivo general:

- Caracterizar la interacción que se establece entre la docente formadora y los estudiantes del curso de Práctica Profesional de séptimo semestre en la Licenciatura en Educación Primaria de una Escuela Normal de la ciudad de Ensenada

Objetivos específicos:

- Describir la forma en que se articulan las lógicas Epistemológica, Pragmática y Relacional (E-P-R) en la práctica de la docente formadora.
- Definir las reglas de acción que se observan a partir de las recurrencias en la práctica de la docente formadora
- Definir los principios pedagógicos que se infieren de las reglas de acción observadas en la práctica de la docente formadora
- Describir los momentos de tensión presentes en la articulación de las lógicas E-P-R en la práctica de la docente formadora y las estrategias que utiliza para atenderlos.

### **1.3 Justificación**

En el año de 2013 se modificó el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. En dicha modificación se estableció que la educación obligatoria debe ser de calidad, y que los docentes encargados de impartirla deben cumplir con los requisitos de idoneidad (DOF, 2013a). Garantizar ambos aspectos condujo a la implementación de una serie de medidas que consisten en regular la carrera docente, a partir de la publicación de lineamientos y perfiles para el ingreso al servicio profesional docente.

En el marco de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), se establece que uno de los elementos fundamentales de la carrera docente es la formación inicial (DOF, 2013b). La calidad de la formación inicial de los profesores es uno de los elementos fundamentales para

garantizar la idoneidad de los docentes que ingresan al Servicio Profesional Docente. Debido a ello, en los últimos años la formación inicial ha sido objeto del establecimiento de políticas públicas para apoyar al fortalecimiento y mejora de sus servicios y la formación de sus actores.

Para atender la calidad de la formación inicial brindada por las EN, en 2017 se publicó la *Estrategia para el Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales*. En una presentación sobre el contenido de dicha estrategia, Nuño (2017) declaró que las EN han jugado un papel fundamental en el desarrollo del Sistema Educativo Mexicano, para responder al contexto social y político actual, en el que estudiantes y maestros se enfrentan a nuevos desafíos, por lo que se considera necesario transformar y fortalecer las EN, como una forma de garantizar que estas sigan siendo la base de la formación de los maestros en el país.

Los docentes formadores y los estudiantes desempeñan un papel importante en la mejora de la calidad de las EN, ya que al interior de las aulas normalistas se construyen las bases teóricas y prácticas de los futuros docentes de educación básica en el país (SEP, 2015a). Debido a ello, es primordial tener un acercamiento cercano a lo que sucede al interior de las EN, con el fin de conocer cómo es que se construyen los conocimientos docentes a partir de la interacción que se establece entre docentes formadores y estudiantes normalistas.

Como se mencionó en el apartado del planteamiento del problema, existen pocos trabajos en México que evidencien los tipos de prácticas e interacción que se desarrollan al interior de las aulas normalistas, específicamente, aquellas que se establecen entre docentes formadores y estudiantes durante la formación inicial. Los estudios que generalmente se realizan en las EN se enfocan en la descripción de opiniones o percepciones de las diferentes figuras normalistas acerca de tópicos específicos, pero poco se sabe de las prácticas que efectúan los docentes formadores al interior de

las aulas, y la forma en que interactúan con sus estudiantes para construir los conocimientos relacionados con las prácticas profesionales que estos desarrollan en situaciones reales de trabajo.

Analizar las interacciones que se desarrollan entre el docente formador y los alumnos normalistas al interior de las aulas de las EN tiene su importancia en que: “la interacción que se establece entre el profesor y los alumnos es de la mayor importancia y determina que la acción pedagógica pueda devenir una ayuda real para el alumno en su proceso de construcción de conocimientos” (Coll y Solé, 2001, p.6).

Para estudiar la interacción áulica entre una docente formadora y sus estudiantes, se utilizó como referente teórico-metodológico el Modelo E-P-R de Isabelle Vinatier (2013). Hasta la fecha, este modelo teórico-metodológico no ha sido utilizado en México para analizar las prácticas de docentes formadores de EN, por lo que se considera que este trabajo abona en medida de que se busca un acercamiento holístico y reflexivo al quehacer de la figura del docente formador en una escuela normal.

El acercamiento a las prácticas del docente formador a partir del Modelo E-P-R, puede permitir el análisis de aquello que no es visible de sus propias prácticas áulicas, es decir, conocer cómo es que el docente formador adquirió sus prácticas a lo largo de su trayectoria profesional y de su historia de vida personal.

#### **1.4 Estudios antecedentes**

Este apartado tiene como finalidad describir los estudios que anteceden a este trabajo. En la revisión de la literatura se ubicaron siete estudios relacionados con el tema de la interacción áulica y con la formación inicial de docentes. De estos, dos provienen de países latinoamericanos, específicamente de Chile y Argentina; cinco fueron desarrollados en México, particularmente en los estados de

México, Guanajuato y Puebla. En conjunto, estos documentos brindan antecedentes teóricos y metodológicos importantes para la realización de este trabajo.

De los siete documentos recuperados, cinco estudios se relacionan con la interacción áulica y la didáctica profesional. Los dos estudios restantes están vinculados con el análisis de las prácticas docentes formadores de Escuelas Normales Estatales.

Cabe señalar que los trabajos elaborados en los estados de Guanajuato y Puebla son los que más se relacionan con este estudio. La característica común es que analizan las prácticas docentes a partir del Modelo E-P-R desarrollado por Isabelle Vinatier (2013).

#### **1.4.1 Estudios internacionales**

Como resultado de la revisión de la literatura se encontraron dos documentos de procedencia internacional que ofrecen aproximaciones importantes al estudio de las interacciones áulicas. El primer documento revisado fue un artículo de investigación (Villalta y Martinic, 2011), ubicado en la base de datos de EBSCO. El segundo documento que fue localizado es un libro elaborado por el Laboratorio de Investigación de Prácticas Pedagógicas (LabIPP) de la Universidad Pedagógica (UNIPÉ) de Buenos Aires, el cual presenta un compilado de estudios teóricos y empíricos relacionados con la didáctica profesional y la formación docente (Pereyra, Moscato, Calderón y Oviedo, 2016). En la tabla 1.1 se concentran los antecedentes internacionales revisados y, posteriormente, se destacan los resultados en cada uno de ellos.

Tabla 1.1  
*Antecedentes internacionales recuperados de la revisión de literatura.*

Autor (es)	Año	Nivel educativo	País	Tipo de documento	Nombre
Marco Villalta y Sergio Martinic	2011	Secundaria	Chile	Artículo	Interacción didáctica y procesos cognitivos. Una aproximación desde la práctica y discurso del docente
Ana Pereyra, Patricia Moscato, Liliana Calderón y María Oviedo	2016	Primaria Secundaria Superior	Argentina	Libro	Análisis de las prácticas docentes desde la didáctica profesional.

*Nota:* elaboración propia.

Villalta y Martinic (2011) elaboraron un estudio acerca de la interacción en aula. La investigación tenía como finalidad describir la práctica docente a partir de la interacción didáctica en un aula de clases, con énfasis en la relación entre la práctica docente y el discurso sobre el rol profesional del docente. El estudio se elaboró bajo un enfoque mixto, ya que se efectuaron entrevistas y análisis estadísticos descriptivos a partir de la videograbación de 32 sesiones de clase.

Los resultados ofrecidos por Villalta y Martinic (2011) muestran que, en el conjunto de clases analizadas, los intercambios verbales entre el docente y los alumnos son mayoritariamente de baja exigencia cognitiva. Los resultados también evidencian que la autopercepción del docente sobre su quehacer se fundamenta en lo que él considera el deber ser de la profesión docente<sup>3</sup>, lo que orienta las estrategias y las acciones que realiza en el aula.

Por su parte, Pereyra et al. (2016) publicaron un libro que integra cuatro estudios empíricos relacionados con el análisis de las prácticas docentes, mismos que toman como base teórica el planteamiento de la *Didáctica Profesional* desarrollada por el autor Pierre Pastré. Las autoras

<sup>3</sup> Los autores Villalta y Martinic (2011) no especifican acerca de cuál es la opinión de los docentes acerca del “deber ser” de su profesión.

señalan como objetivo el abrir un espacio de difusión y debate sobre algunas problemáticas relacionadas con las prácticas pedagógicas. Los cuatro trabajos que integran la obra, se desarrollaron bajo un enfoque cualitativo y se empleó la observación de aula videograbada como técnica de investigación.

Pereyra et al. (2016) describen las formas de actuación de los docentes observados. Entre los resultados mostrados destacan: “1) el conocimiento es una construcción colectiva que se alcanza a través de una conversación en la que se conceptualizan los diferentes modos de resolver una tarea, 2) Conversación que conduce a la validación de los modos que no llevan a error, y cuya potencialidad reside precisamente en el carácter colectivo de esa validación” (p.14). Entre las conclusiones, las autoras enfatizan que la distancia entre lo planeado y lo realizado por los profesores, permite identificar prácticas que pueden funcionar para otros docentes en situaciones similares a las observadas.

El par de antecedentes internacionales descritos aportan a este trabajo en medida que Villalta y Martinic (2011) plantean que los docentes movilizan su práctica docente a partir de la autopercepción sobre su quehacer, que se orienta hacia el deber ser de la misma profesión. Asimismo, Pereyra et al. (2016) nutren teórica y metodológicamente este estudio, ya que rescatan elementos de la didáctica profesional que también son utilizados en este trabajo. Las autoras analizan la práctica docente a partir de la observación de la práctica docente y se plantean algunos mecanismos de acción que emergen de las propias prácticas de los docentes observados.

#### **1.4.2 Estudios nacionales**

Se ubicaron cinco trabajos antecedentes que fueron desarrollados en México. El primero y segundo son artículos de investigación (Mercado, 2003; Mercado, 2007), recuperados de una base de datos y de uno de los estado del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa

(COMIE); el tercero también es un artículo de investigación (García, Loredó y Carranza, 2008), publicado en la Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE); los dos trabajos restantes son tesis doctorales de la Universidad Iberoamericana (Campus León y Campus Puebla), coordinadas por las Dras. Cecilia Fierro y Bertha Fortoul en el marco de un proyecto mayor elaborado en 2014 denominado *Propuesta metodológica de intervención docente para el aprendizaje y la convivencia en contextos vulnerables* (Cervantes, 2016; Brito, 2017). La tabla 1.2 muestra un concentrado de los antecedentes nacionales empíricos revisados. Enseguida de la tabla se describe lo encontrado en cada uno de ellos.



Tabla 1.2  
*Antecedentes nacionales recuperados de la revisión de la literatura.*

Autor (es)	Año	Nivel educativo	País	Tipo de documento	Título
Eduardo Mercado	2003	Superior	México	Artículo	De estudiante a maestro practicante: los ritos en las prácticas pedagógicas en la escuela normal.
Eduardo Mercado	2007	Superior	México	Artículo	Formar para la Docencia, una aproximación al trabajo de los asesores y tutores en la escuela normal.
Benilde García, Javier Loredo y Guadalupe Carranza.	2008	Superior	México	Artículo	Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión.
Dalid Cervantes	2016	Preescolar	México	Tesis doctoral	Enseñar, aprender y construir el nosotros: un estudio interaccionista en un aula de preescolar en entorno vulnerable.
Teresa Brito	2017	Secundaria	México	Tesis doctoral	Convivencia en la secundaria: momentos de desequilibrio en el aula.

*Nota:* elaboración propia.

En 2003, Mercado publicó el artículo *De estudiante a maestro practicante: los ritos en las prácticas pedagógicas en la escuela normal*, en el cual muestra, desde un enfoque cualitativo, la perspectiva de los tutores y los estudiantes de una Escuela Normal sobre algunos elementos asociados al desarrollo de prácticas profesionales en escuelas de educación básica.

El estudio tuvo la finalidad de conceptualizar los significados que adquiere para docentes formadores y estudiantes normalistas la realización de prácticas profesionales en la EN. Entre las

conclusiones a las que llegó el autor, se evidencia que las prácticas profesionales son una fuente de experiencias diversas, debido a que se configuran en espacios de confrontación, síntesis, análisis y crítica. La experiencia de ser docente momentáneamente, les brinda a los estudiantes la oportunidad de distinguir entre ser estudiante y ser docente en el aula (Mercado, 2003).

Asimismo, Mercado (2007) tuvo un acercamiento a las EN, con el objetivo de conocer acerca de los procesos de tutoría que ahí se desarrollaban. El estudio se llevó a cabo mediante el desarrollo de entrevistas a docentes formadores de EN del Estado de México. En el apartado *La asesoría y la tutoría: contradicciones y paradojas en el proceso de acompañamiento*, el autor mostró evidencias acerca de los retos a los que se enfrentan los docentes formadores para impartir formación a sus estudiantes.

A partir de sus resultados, el autor llegó a la conclusión de que los encargados de formar a los estudiantes durante los últimos semestres de las licenciaturas en educación, viven de forma muy personal las situaciones por las que pasan sus estudiantes durante el proceso de prácticas profesionales, por lo que hacen uso de su experiencia para apoyarlos en el camino de convertirse en docentes.

El estudio elaborado por García, Loredo y Carranza (2008) tuvo por objetivo proponer un modelo que ilustrara las formas en que reflexionaban docentes de educación superior acerca de su propio trabajo en las aulas. Para la elaboración de este modelo, los autores llevaron a cabo a una serie de entrevistas y filmaciones en aulas de clases que conformaron su objeto de estudio.

Entre los resultados que los autores obtuvieron, se encuentra que una de las dimensiones que conforma el modelo elaborado, corresponde a la interacción del docente y sus estudiantes. A partir

de la construcción del modelo, los autores expresaron que el objetivo de este era que fuese utilizado como un referente o dispositivo para la evaluación y formación reflexiva de los docentes.

Por otra parte, Dalid Cervantes (2016) y Teresa Brito (2017) presentaron sus tesis doctorales en el marco del proyecto *Propuesta metodológica de intervención docente para el aprendizaje y la convivencia en contextos vulnerables*, que fue desarrollado en 2014 por las Dras. Cecilia Fierro y Bertha Fortoul. El trabajo elaborado por Cervantes (2016) tenía como objetivo:

Analizar y comprender los rasgos que caracterizan las prácticas docentes de una profesora de preescolar, situadas en un contexto de marginalidad y exclusión social, las cuales, al gestionar las interacciones con sus alumnos, promueve oportunidades para que ellos construyan aprendizajes y se incluyan en la vida del aula (p. 25).

Asimismo, la autora analizó las interacciones áulicas de una docente y sus estudiantes en un preescolar, a partir de un enfoque interaccionista y socioconstructivo. A través del método de estudio de caso se utilizaron técnicas etnográficas como la observación de aula (con apoyo de equipo de videgrabación) y la entrevista semiestructurada, esto con la finalidad de recuperar las unidades de registro de forma detallada. Las interacciones áulicas fueron analizadas desde la perspectiva del Modelo E-P-R desarrollado por Vinatier (2013). Con base en las lógicas Epistemológica, Pragmática y Relacional, se llevó a cabo un análisis deductivo de los datos y posteriormente un análisis inductivo de los mismos.

Entre los resultados presentados por Cervantes (2016) se presentó que en el aula observada hubo 408 interacciones o intercambios, de las cuales 80 correspondían a la lógica Relacional, 47 a la lógica Pragmática y 83 a la lógica Epistemológica. A partir del análisis inductivo de los datos, se obtuvieron las reglas de acción presentes en la práctica de la docente observada. Algunas de

estas fueron: (1) uso de la consigna implicándose, (2) uso de la pregunta, (3) cercanía corporal con los alumnos, (4) observación de los niños, otorgamiento de la palabra y escucha, y (5) promoción de la colaboración y el apoyo entre pares.

Un elemento interesante que aporta el trabajo de Cervantes (2016) es que, a través del análisis de la práctica docente bajo el Modelo E-P-R, logró detectar los momentos de tensión presentes en la práctica de la docente observada, y que de alguna manera condicionan su trabajo diario en el aula. Los momentos de tensión observados por la autora fueron: (1) dificultad en el uso de materiales, (2) desinterés de los estudiantes en algunas actividades, y (3) respuestas con otra lógica o tema a los cuestionamientos planteados. De acuerdo con estos hallazgos, Cervantes (2016) enuncia en sus conclusiones algunas recomendaciones para trabajar el Modelo E-P-R en grupos colegiados de docentes.

La tesis doctoral de Teresa Brito (2017) tuvo como objetivo:

Analizar la manera en la que se generan y abordan los momentos de desequilibrio y ruptura de las tensiones generadas en una práctica docente, en los intercambios de la actividad compartida en el aula de la secundaria entre docente y alumnos y las consecuencias en su abordaje en la construcción de formas de convivencia (p.16).

En concordancia con su objetivo, Brito estudió la interacción en el aula entre docente-alumno y entre alumno-alumno en el marco de la convivencia escolar, y toma como referente elementos del Modelo E-P-R de Vinatier (2013). Recuperó aportaciones interaccionistas de otros autores que le brindaron categorías de análisis a su trabajo y apoyaron a la autora en la construcción de un “modelo interaccionista integrador”.

Brito (2017) utilizó un método observacional apoyado en dos técnicas etnográficas: la observación de aula y la entrevista semiestructurada. La autora observó un aula de secundaria durante una secuencia didáctica, compuesta por ocho sesiones de clase. Entre lo encontrado por la autora describe que se presentaron un total de 3443 intercambios en el aula. Asimismo, se recuperaron un total de 54 situaciones de desequilibrio o ruptura de la continuidad de las actividades. Brito determinó que se tuvieron pocos momentos de tensión en el aula, esto si se divide el número de cambios entre las sesiones y episodios de las clases.

La autora también identificó las reglas de acción de la práctica de la docente de secundaria. Algunas de ellas son: tratar de manera diferente a los estudiantes según su rol o desempeño en el grupo, no dar un apoyo específico a los estudiantes con necesidades educativas especiales, exhibir a los estudiantes frente al grupo cuando tienen errores, entre otras. A partir de los resultados, Brito (2017) concluyó que hacerse consciente de los desequilibrios en el aula desde el enfoque interaccionista, le permite al docente asumir que su práctica tiene imperfecciones, al tiempo que le da herramientas para delegar el control en los procesos de aprendizaje y mantener una atención especial a las necesidades de sus estudiantes.

A partir de la descripción de los antecedentes de origen nacional, vale la pena subrayar el aporte de estos estudios a esta investigación. Los estudios de Mercado (2003; 2007) brindan nociones acerca de la percepción que tienen los docentes formadores y los estudiantes sobre el proceso de las prácticas profesionales. García, Loredo y Carranza (2008) contribuyen teóricamente al proponer un modelo sobre cómo se desarrollan las interacciones áulicas, que aunque no se contrasta con el Modelo E-P-R de Vinatier (20213), muestra otra mirada acerca del desarrollo de las interacciones en el aula.

Cervantes (2016) es quien aportó mayores referentes empíricos a este estudio, ya que analizó la práctica de una docente a partir del mismo modelo en el que se basa este trabajo. Además, ofreció una guía acerca del proceso metodológico que llevó a cabo para la observación, las entrevistas y el análisis sobre los datos obtenidos. Los resultados encontrados por esta autora permitieron triangularlos con los resultados que se obtuvieron en este trabajo. Por último, Brito (2017) abordó conceptualizaciones interaccionistas desde planteamientos de diversos autores, lo que permitió el fortalecimiento del marco teórico de este trabajo.

En contraste con el trabajo llevado en Chile por Villalta y Martinic (2011), quienes recuperaron planteamientos interaccionistas para el desarrollo de su estudio, este trabajo buscó alinearse al tipo de propuesta metodológica y discursiva que el Modelo E-P-R plantea, ya que no se buscó la formulación de un “deber ser” del docente o la elaboración de propuestas para la mejora de las prácticas docentes en el aula.

En comparación con los estudios que fueron efectuados en EN de México, como los desarrollados por Mercado (2003; 2007), este trabajo toma como base teórica y metodológica el Modelo E-P-R, lo que permite contar con una mirada distinta acerca de lo que sucede al interior de un aula normalistas. A diferencia de los estudios enfocados en la interacción áulica (Villalta y Martinic, 2011; García, Loredó y Carranza, 2008), de los autores que tomaron como base planteamientos de la didáctica profesional de Pierre Pastré (Pereyra et al, 2016) y de los estudios que utilizaron el Modelo E-P-R para analizar prácticas docentes (Cervantes, 2016; Brito, 2017), este trabajo se enfoca en la interacción áulica entre una docente formadora y sus estudiantes en educación superior, específicamente en formación inicial de docentes en una escuela normal mexicana.

Los siete estudios antecedentes descritos en este capítulo permitieron retomar algunas consideraciones teóricas y pautas metodológicas para el desarrollo de este trabajo. El siguiente capítulo describe el marco teórico de esta investigación, el cual coincide con algunos de los planteamientos interaccionistas que fueron abordados en los estudios elaborados por Pereyra et al. (2016), Cervantes (2016) y Brito (2017).

## Capítulo 2. Marco teórico

El presente capítulo tiene la finalidad de describir el Modelo E-P-R (Epistemológico-Pragmático-Relacional) desarrollado en Europa desde finales del siglo XX por Isabelle Vinatier (2013), miembro de la *Observation de Pratiques Éducatives et Enseignantes* (Opéén, por sus siglas en francés). Este modelo es producto de los planteamientos interaccionistas trabajados por Isabelle Vinatier y Marguerite Altet en 2008, los cuales fueron retomados en este marco por sus importantes aportaciones conceptuales al Modelo E-P-R.

El Modelo E-P-R es un referente teórico-metodológico que funciona como un dispositivo de formación continua de docentes desde un enfoque reflexivo, a partir de la profundización sobre la propia práctica en situación de aula. Sus bases teóricas se encuentran en las disciplinas de la psicología y la sociología. Desde ambas disciplinas, Vinatier (2013) retoma elementos como el de la influencia de la interacción social para el desarrollo del aprendizaje, la importancia de las estructuras mentales del sujeto, las realidades construidas en interacción y los significados compartidos.

Este modelo ha tenido influencia en Europa, África y, recientemente, en la región de Latinoamérica. En México, Cecilia Fierro y Bertha Fortoul son las autoras que, a partir de diversas obras, han abordado y operacionalizado el Modelo E-P-R para analizar prácticas docentes (2014; 2015; 2016; 2017). Asimismo, en Argentina, Pereyra, et al. (2016) también han retomado planteamientos interaccionistas de Pastré (2002; 2006; 2007; 2011) y Vinatier y Altet (2008) para analizar prácticas de docentes de educación básica.

En vista del poco material en español sobre el Modelo E-P-R (Paquay et al, 2005), las autoras antes citadas han contribuido en la traducción al español de distintos materiales relacionados con



el Modelo E-P-R, y se han constituido como pioneras en la operacionalización del mismo en América Latina.

Este capítulo se divide en dos grandes apartados. En el primero se describen las corrientes teóricas que forman las bases conceptuales del Modelo E-P-R. Se explican brevemente aquellas derivadas de la psicología: la didáctica profesional, desarrollada por Pierre Pastré, y la teoría de los campos conceptuales, construida por Gérard Vergnaud. Además, se recuperan dos corrientes teóricas pertenecientes a la sociología: el interaccionismo simbólico de Herbert Blumer, y el constructivismo social, planteado por Peter Berger y Thomas Luckmann. En el segundo apartado se describe el Modelo E-P-R, la importancia de la reflexión como oportunidad para mejorar las prácticas docentes, a partir de la identificación de las reglas de acción docente, sus principios pedagógicos y los momentos de tensión que surgen de la articulación de la práctica docente.

## **2.1 Corrientes teóricas que nutren el Modelo E-P-R**

### **Disciplina psicológica**

La didáctica profesional, desarrollada por Pierre Pastré, y la teoría de los campos conceptuales de Gerard Vergnaud son consideradas como corrientes que vertebran el Modelo E-P-R, dado los elementos que aportaron para su construcción. A continuación se describen ambas corrientes.

#### **2.1.1 La didáctica profesional**

La didáctica profesional es una corriente teórica desarrollada por el francés Pierre Pastré (2002; 2006; 2007; 2011), la cual tiene por objetivo analizar la actividad profesional que se manifiesta en la profesión docente (Pastré, 2007). Esta propuesta pretende que el maestro cuente con un dispositivo de análisis de la propia práctica en situación, en un marco en el que la diversidad de tareas hace que el análisis de las actividades sea complejo.

La didáctica profesional sostiene que cualquier profesión tiene saberes particulares, muchos de ellos implícitos, por lo que la formación de los profesionales busca recuperar dichos saberes a través de la explicitación de los mismos.

La didáctica profesional permite identificar la conceptualización que el docente otorga a diversas acciones y saberes, así como la forma de operar en el aula, lo cual define la construcción que ha realizado de su propia práctica a través de la experiencia (Moscató, 2016).

Pastré (2002) explica que las acciones eficaces que se presentan en el aula, generalmente tienden a mostrar variaciones e irregularidades; sin embargo, el docente también puede adaptarse a las circunstancias que lo rodean y pueden ser flexibles de acuerdo con las necesidades particulares de los estudiantes o del docente. En este sentido, las acciones eficaces suelen organizarse en un ambiente variante (Pastre, 2002 como se citó en Moscató, 2016).

### **2.1.2 Teoría de los campos conceptuales**

Gerárd Vergnaud (1990) desarrolló la teoría de los campos conceptuales en 1990. Toma como referente directo la teoría cognoscitiva de Jean Piaget. La teoría de Vergnaud aporta al campo de la didáctica profesional tres grandes constructos: esquema, situación y experiencia.

Desde los planteamientos de Piaget, los esquemas “son las unidades de organización que posee el sujeto cognoscente” (Hernández, 2012, p.178). Sobre este tema, Hernández expone, a partir de una analogía, que los esquemas mentales son los ladrillos de la construcción del sistema intelectual y cognitivo. Un esquema está compuesto por reglas de actuación y anticipaciones, ya que las acciones generalmente buscan lograr un objetivo. A su vez, estas acciones realizadas están compuestas de invariantes operatorias, es decir que al actuar el sujeto generalmente se encuentra

con situaciones que provocan variaciones en su desenvolvimiento, por lo que tiene que estar constantemente ajustándose a las circunstancias (Vergnaud, 1990).

Para Vergnaud (1990) los esquemas mentales pueden clasificarse por medio de campos conceptuales. Un campo conceptual es un conjunto de situaciones que llevan al sujeto a utilizar un esquema mental. Por ejemplo: un campo conceptual de las estructuras aditivas, referiría a un conjunto de situaciones que requieren la realización de una adición. Los campos conceptuales permiten la organización de los esquemas y estructuras mentales.

Un segundo concepto abordado de la teoría de los campos conceptuales es el de situación. Este concepto ha sido definido claramente por Guy Brousseau (2007), quien plantea que tanto el escenario y los procesos cognitivos, como las respuestas del sujeto son producto de los contextos en los cuales la persona se ve envuelta. A su vez, la noción de situación que aporta Vergnaud se puede conceptualizar de acuerdo con dos lógicas (Guy Brousseau, 2007):

- a) La lógica de la variedad: A partir de un tema, el sujeto puede plantear una gran variedad de situaciones. Debido a esto, el conocimiento puede obtenerse a partir de diferentes variables o problemáticas acerca de una misma situación.
- b) La lógica de la historia: los conocimientos que poseen los estudiantes son determinados a partir de las situaciones en las que se han encontrado (experiencias) y dominado progresivamente.

Un tercer concepto desarrollado por Vergnaud es el de experiencia. Este concepto es definido por Vinatier (2013) como aquello que implica aumentar las posibilidades de acción, enriquecer los conocimientos, a través del contacto con la realidad y la vida diaria. La experiencia es variable, ya

que se ve influida constantemente por contingencias determinadas por el contexto en el que se practica.

La teoría de los campos conceptuales ha contribuido a la construcción conceptual y teórica del campo de la didáctica profesional y del Modelo de Vinatier. Los conceptos de esquema, experiencia y situación son elementos clave para la comprensión de la práctica docente en situación. Los elementos conceptuales definidos por Vergnaud (1990) aportan a la conceptualización y análisis de lo que hace y dice el docente en el aula.

### **Disciplina sociológica**

Vinatier (2013) considera como antecedentes del Modelo E-P-R algunos elementos de la teoría social del interaccionismo simbólico desarrollada por Herbert Blumer y de la teoría del constructivismo social desarrollada por Peter Berger y Thomas Luckmann. Ambas corrientes se describen a continuación.

#### **2.1.3 Interaccionismo simbólico**

El interaccionismo simbólico desarrollado por Blumer (1969) parte de tres premisas: (1) los seres humanos actúan hacia las cosas sobre la base de los significados que las cosas tienen para ellos; (2) el significado de las cosas se deriva o surge de la interacción social que uno tiene con sus semejantes; y (3) estos significados se manejan y se modifican a través de un proceso interpretativo usado por la persona para tratar con las cosas que encuentra.

El interaccionismo simbólico de Blumer (1969) también plantea que los sentidos de ciertas conductas se significan mediante la interacción social. El conjunto de significaciones derivadas de la interacción entre sujetos da como resultado un conjunto de símbolos que, para los actores involucrados, en la interacción tiene un sentido, y que para otros sujetos, puede no tenerlo.

Por medio del lenguaje, los sujetos pueden interactuar e intercambiar símbolos tanto verbales como no verbales. Cuando se ha comunicado un símbolo que tanto para el emisor como el receptor tiene sentido, se puede decir que es un símbolo significativo. El sujeto a través de los símbolos significativos puede predecir las acciones de los demás, a través de los significados que se han compartido con anterioridad (Blumer, 1969).

El interaccionismo simbólico cuenta con un concepto clave, el objeto. El objeto es una cosa que adquiere un significado gracias a la actuación que hacen los sujetos en torno a él. Si el objeto no es simbolizado por sí mismo, al otorgarle un significado y al actuar en torno a él, este va adquiriendo riqueza conceptual. De esta manera, los sujetos tienen una perspectiva más amplia de lo que representa un objeto, gracias a las interacciones que se dan en torno a él (Blumer, 1969).

Dialogar con los demás tiene un fin en sí mismo, que es establecer relaciones sociales. El diálogo permite no sólo encontrar significados a las acciones de los demás, es decir significados internos a la persona, sino que además el diálogo busca predecir los significados y las acciones de los demás. Estas predicciones en el actuar del prójimo pueden llevar al sujeto a establecer interacciones que enriquezcan el conocimiento (Blumer, 1969).

#### **2.1.4 La construcción social de la realidad**

Berger y Luckmann (1968), desde la sociología fenomenológica, exponen que la realidad se construye socialmente. La sociología del conocimiento es la encargada de estudiar el proceso de la construcción de esa realidad particular. Los elementos que conforman la tesis de Berger y Luckmann son: realidad y conocimiento. Ambos conceptos se asocian con la interacción social, ya que por medio de la interacción se obtienen experiencias sobre una realidad particular, las cuales enriquecen el aprendizaje de los individuos.

Sí la realidad es aquello que se comparte con los otros, ¿cómo experimentamos la vida cotidiana con los otros? La realidad de la vida cotidiana se aprecia al entrar en situaciones cara a cara con los otros, esto es, a través de la interacción social:

En la situación "cara a cara" el otro se me aparece en un presente vivido que ambos compartimos. Sé que en el mismo presente vivido yo me le presento a él. Mi "aquí y ahora" y el suyo gravitan continuamente uno sobre otro, en tanto dure la situación "cara a cara". El resultado es un intercambio continuo entre mi expresividad y la suya (Berger y Luckmann, 1968, p. 46).

Como lo plantean Berger y Luckmann (1968) la realidad es algo que se comparte con los demás en la vida cotidiana, a través del lenguaje, ya sea verbal o no verbal. El lenguaje entonces, juega un papel primordial para la interacción social y para la adquisición de conocimiento. Berger y Luckmann dan un ejemplo con relación a este planteamiento: al entrar en interacción con otro, pueden darse expresiones no verbales como sonreír, cuando una persona le sonrío a otra, y este último responde con un ceño fruncido, la primera persona ha dejado de sonreír, pero cuando una persona le sonrío a otra, esta responde también con una sonrisa. El ejemplo descrito da una visión de las interpretaciones que se hacen cotidianamente del lenguaje verbal y no verbal, y que para los sujetos pueden convertirse en un aprendizaje.

Otro elemento importante en la obra de Berger y Luckmann (1968) es el conocimiento. El conocimiento se obtiene a partir de la interacción cara a cara en una realidad cotidiana, por lo que el conocimiento y la interacción son elementos que se encuentran ampliamente ligados. El conocimiento se acumula como un tipo de acopio social, esto quiere decir que son cuerpos de conocimiento compartidos con otros. Un ejemplo de lo anterior es:

Sé que soy pobre y que, por lo tanto, no puedo pretender vivir en un barrio elegante. Este conocimiento lo comparto, claro está, con aquellos que también son pobres y con aquellos que gozan de una situación más privilegiada. De esta manera, la participación en el cúmulo social de conocimiento permite la "ubicación" de los individuos en la sociedad y el "manejo" apropiado de ellos (Berger y Luckmann, 1968, p. 60).

Los cuerpos de conocimiento compartidos por la sociedad juegan un papel importante para darle cierta identidad a aquello que nos rodea. Así pues, la interacción entre sujetos abre una ventana al conocimiento, a partir de que los cuerpos de conocimiento son interpretados o entendidos de forma distinta por cada persona, ya que su propia identidad e historia determinan su forma de ver e interpretar la realidad.

## **2.2 El Modelo E-P-R**

Como se describió anteriormente, el Modelo E-P-R tiene sus raíces conceptuales en corrientes teóricas de dos disciplinas distintas. Los conceptos recuperados de cada una ellas se muestran en la siguiente figura.

**Figura 2.1.** Conceptos de los que se nutre el Modelo E-P-R.

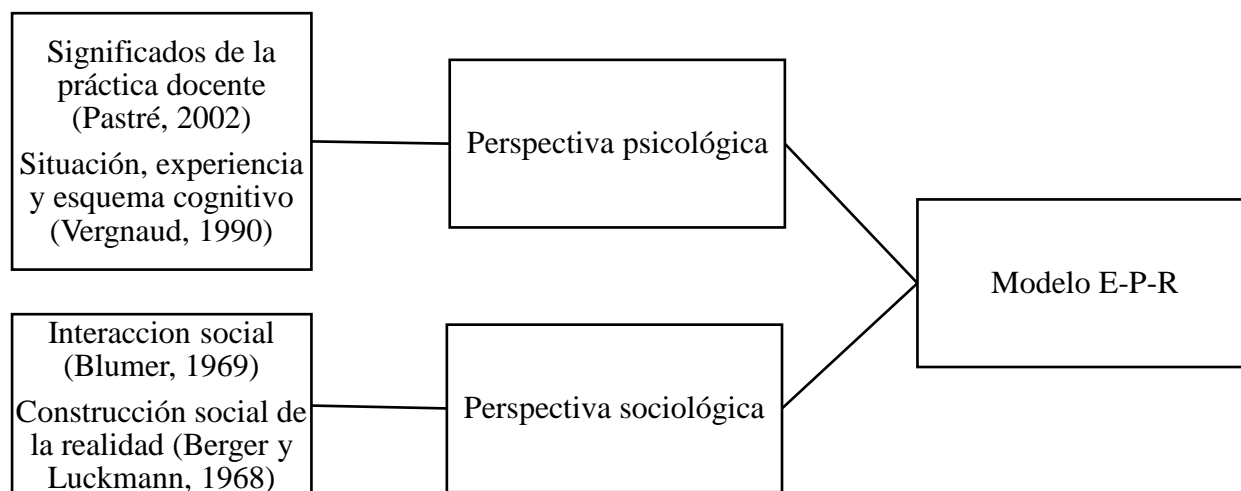


Figura 2.1. Elaboración propia a partir de lo planteado por Pastré (2002; 2006; 2007; 2011), Vergnaud (1990), Blumer (1968) y Berger y Luckmann (1969).

El Modelo E-P-R estudia la práctica docente en el aula a partir de la intersubjetividad. El concepto de intersubjetividad es definido por Berger y Luckmann (1993) como la confrontación de la conciencia de un sujeto con la conciencia de otro, lo que no se limita sólo a la interacción cara a cara, sino que se amplía a todas las dimensiones relacionadas con la vida social. En otras palabras, se trata de concebir al individuo como un ser social, quien a partir de la subjetividad de los otros y la propia, concibe y construye una realidad particular (Rizo, 2005)

La intersubjetividad, en términos operativos, es entendida como un elemento central para analizar y comprender la comunicación que se establece entre dos sujetos: el docente y los estudiantes (en este caso), en torno a los contenidos que se van a abordar o a tareas más específicas que requieren del intercambio lingüístico verbal o no verbal. Así pues, el análisis de la intersubjetividad del sujeto permite dar cuenta de cómo el docente actúa y organiza sus ideas de forma simultánea para responder a las necesidades que se presentan en el momento de la práctica.



El Modelo propuesto por Vinatier (2013) reconoce que las escuelas se encuentran inmersas en un entorno sobre el que influyen decisiones políticas, sociales, económicas y culturales. Esta influencia se ve reflejada en la construcción de las tareas que cada actor debe llevar a cabo, los cambios organizacionales de las escuelas, la vinculación que estas forman con organizaciones externas y con los padres de familia, entre otros. El efecto constante de agentes externos hacia la escuela, en diversas ocasiones determina la tarea del docente y la forma en que este es objeto de constantes revisiones por parte de las autoridades educativas.

El Modelo E-P-R también reconoce al docente como persona, lo cual permite abrir la mirada acerca de las situaciones que le rodean, condiciones contextuales que influyen directamente en su práctica y en su persona. De esta forma, se reconoce que el docente tiene una tarea compleja, en la cual la práctica en el aula puede dar giros que el docente no espera, situaciones emergentes en las que debe actuar asertivamente.

La práctica docente se desarrolla en interacción, entre el docente y los estudiantes y entre los mismos estudiantes (Vinatier y Altet, 2008). Las interacciones áulicas se construyen a partir de episodios o “ciclos” de intercambios, a partir de los quehaceres y decires de los participantes, de las interpretaciones y de las reacciones o acciones ajustadas. A continuación, se presenta la figura 2.2, donde se muestra de manera gráfica como se constituyen los ciclos de intercambios entre dos o más actores.

**Figura 2.2.** Ciclo de la interacción áulica

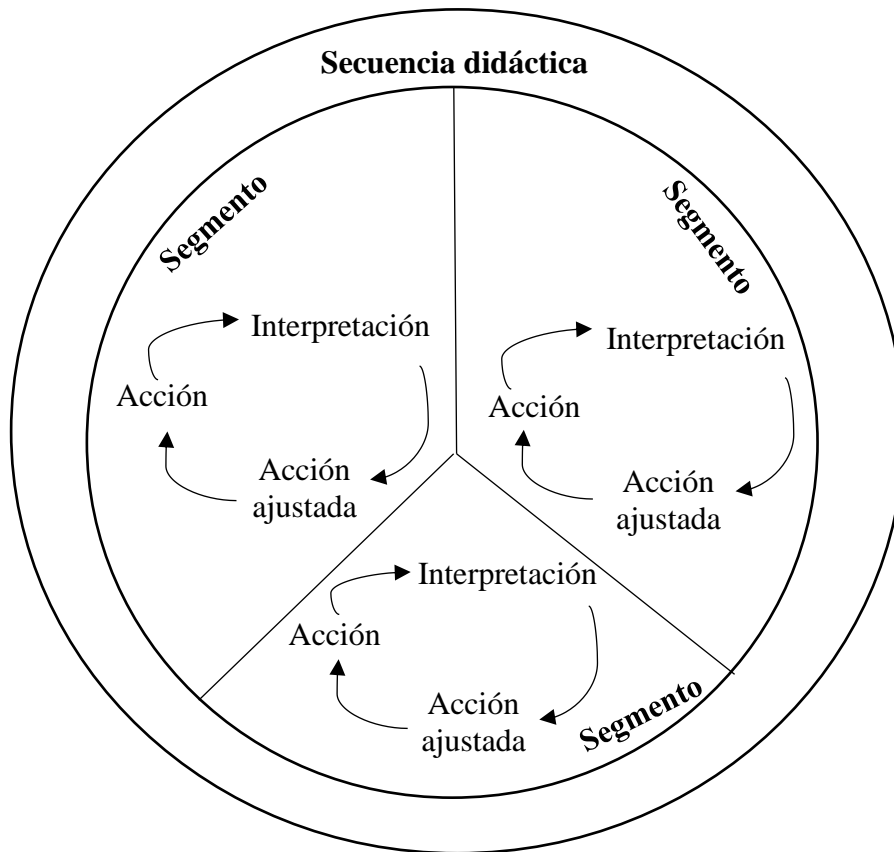


Figura 2.2. Tomado de Fierro, C. y Fortoul, B. (2014). La gestión de los aprendizajes para la convivencia y para las disciplinas en las prácticas docentes, como objeto de estudio. En C. Perales, E. Arias y M. Bazdresch (Coords.). *Desarrollo socioafectivo y convivencia escolar*. (p.79). México: ITESO.

Como se puede observar en la figura anterior, las interacciones del docente y los estudiantes se constituyen en acciones que se realizan a partir de un conocimiento adquirido y, al trasmitirlo al alumno, este construye una interpretación en la que influyen sus creencias, emociones y motivaciones. A partir de la interpretación, y al entrar nuevamente en interacción con el docente, este ajusta su acción, de la cual se vuelve a generar una interpretación y así consecutivamente. Mediante los ciclos de interacciones en el aula, se logra la construcción del actuar del docente con el actuar de cada uno de sus estudiantes.

### 2.2.1 El análisis de la práctica docente desde la perspectiva del Modelo E-P-R

Vinatier plantea (2013) que el análisis de la práctica docente no debe desarrollarse de forma improvisada, por lo que, desde la mirada del Modelo E-P-R, la autora propone categorías teóricas y analíticas para estudiar las prácticas docentes. Estas categorías están constituidas por tres lógicas que intervienen simultáneamente en el aula: lógica epistemológica, lógica pragmática y lógica relacional. Estas se caracterizan a continuación:

a) Lógica epistemológica (E).

La lógica epistemológica da cuenta de las situaciones en las que el sujeto opera saberes interiorizados, los cuales se mantienen ajenos hasta que el objeto del mundo de la vida es captado, adaptado y apropiado. Estas acciones que dan cuenta del saber, se exteriorizan a través de un discurso reflexivo donde tratan de evidenciar los rompimientos epistemológicos a los que el sujeto ha llegado (Yurén, 2008, como se citó en Fierro y Fortoul, 2017). En otras palabras, esta lógica refiere a la construcción de los saberes, particularmente a aquellas interacciones que se dan en torno al contenido revisado en clase.

Charlot (2006, como se citó en Fierro y Fortoul, 2017) plantea que la adquisición del saber se puede distinguir de acuerdo con tres figuras que aluden a lo objetivo, lo subjetivo y lo social, y que se articulan entre sí:

- *La apropiación de un saber-objeto*: refiere a un saber materializado, que se hace presente por medio de objetos externos al sujeto, como el saber adquirido por medio de materiales escritos o audiovisuales. A partir de este saber materializado el sujeto puede formar un discurso descriptivo, explicativo y argumentativo.

- *El dominio de una actividad, de una situación o de un objeto:* hace referencia a la operacionalización del saber aprendido del objeto materializado, es decir, a las actividades realizadas por el sujeto que surgen a partir del conocimiento del objeto.
- *La apropiación de dispositivos relacionales:* alude al aprendizaje subjetivo, que refiere al conocimiento de sí mismo, lo cual permite la construcción de una identidad personal y social. Los sentimientos y emociones en acto permiten al mismo tiempo relacionarse con el otro, lo que permite la construcción de un saber socializado.

b) Lógica pragmática (P).

Refiere a la utilización de herramientas metodológicas por parte del docente para orientar la construcción de los aprendizajes en el aula. Se consideran los objetivos de aprendizaje, las estrategias y las técnicas que gestiona el docente para acercar al alumno al conocimiento. Un ejemplo de esta lógica es la utilización de la pregunta como estrategia para rescatar conocimientos previos sobre un nuevo contenido.

La lógica pragmática de la práctica es la más cercana a los docentes que recién ingresan al servicio, debido a que la experiencia es escasa y el docente debe partir de la aplicación de un abanico de herramientas metodológicas hasta encontrar las que se adecuen mejor con su forma de trabajo.

c) Lógica relacional (R).

Esta lógica se centra en la comunicación entre sujetos en el aula, es sobre todo, un intercambio continuo entre el docente y sus estudiantes y entre los mismos alumnos, donde intervienen las decisiones de los sujetos, sus emociones, sus motivaciones, etcétera. La finalidad

de esta comunicación es la construcción de las condiciones para el logro de los aprendizajes, así como el manejo de la dinámica que se establece entre los alumnos y con el docente.

Las tres lógicas intervienen simultáneamente en la práctica docente, lo que complejiza la misma. Esta complejidad recae en la necesidad de satisfacer y trabajar cada una de las lógicas en el aula de clases, tratando de mantener un equilibrio constante entre ellas.

Existe una necesidad del docente de mantener un equilibrio entre las lógicas que conforman la práctica en el aula (la relacional, la epistemológica y la pragmática). El equilibrio entre las tres lógicas es siempre inestable por lo que, como se señaló, las lógicas se convierten en polos de tensión<sup>4</sup> en el momento en que cada una tiene que ser atendida, de igual manera, por el docente durante su intervención en el aula.

La falta de equilibrio entre los polos de tensión es común, ya que el docente tiene que cumplir con tres funciones: enseñar el contenido, implementar estrategias didácticas y mantener una comunicación con sus estudiantes, lo cual en situaciones reales es difícil gestionar de igual forma. La inestabilidad de los tres polos de tensión tiene su razón de ser por el hecho de que operan de manera concomitante; además la influencia del contexto, las actuaciones de los estudiantes y las situaciones imprevistas que generalmente suceden (Vinatier, 2008; 2013; 2015, como se citó en Fierro y Fortoul, 2015).

El abordaje de la forma en que se desenvuelven estos polos de tensión supone formular preguntas de tipo descriptivo, como las que se muestran en la siguiente tabla:

---

<sup>4</sup> En el contexto de la propuesta de Vinatier (2013), tanto el término de “lógica de la práctica docente” como “polo de tensión” se usan indistintamente, sin embargo, ambos conceptos no son equivalentes. Debido a que las lógicas de la práctica docente operan de forma simultánea en las prácticas docentes, se convierten en polos de tensión. El hecho de que un docente preste más atención a una lógica que a otra no significa que la lógica menos atendida desaparezca, sino que esta simplemente es ignorada.

Tabla 2.1  
Ejemplos de preguntas para describir la práctica docente por polo de tensión.

Polo relacional	Polo pragmático	Polo epistemológico
<p>¿Qué rasgos definen las formas de trato que se observan entre estudiantes y docentes? (distensión, burla, lenguaje hostil, escucha atenta, cercanía)</p> <p>¿Se presentan eventos disruptivos? ¿Con qué frecuencia e intensidad?</p> <p>¿Qué normas y acuerdos de trabajo se hacen evidentes o son aludidos en el curso de la clase?</p>	<p>¿Qué propósitos se aprecian a partir de las actividades que hacen los estudiantes?</p> <p>¿Qué tipo de intervenciones docentes guían la secuencia de la clase? (centradas en el contenido en el estudiante o en la organización de la actividad)</p> <p>¿Qué materiales, instrumentos o recursos de apoyo ofrece el maestro a los estudiantes durante los ejercicios, actividades y dinámicas grupales?</p>	<p>¿Qué hacen el docente y los estudiantes con la información? (se retoma sin elaborar, se analiza, se cuestiona, se reelabora, se presentan otras situaciones, etc.)</p> <p>¿De dónde proviene la información con la que están trabajando? (conocimiento de sentido común, de la experiencia, de los saberes personales, familiares o comunitarios o el conocimiento especializado)</p> <p>¿Qué hace el docente frente a las diferencias de nivel mostrado por los estudiantes en la apropiación del saber-objeto?</p>

Nota: Tomado de Fierro, C. y Fortoul, B. (2017). Darse cuenta del acontecer del aula como experiencia formativa. En C. Fierro y B. Fortoul (Autoras). *Entretejer espacios para aprender y convivir en el aula*. (Pp. 82-88). México: Ediciones SM.

Este tipo de preguntas con fines descriptivos, darán lugar a una comprensión progresiva y más profunda de lo que acontece en el aula de parte de los docentes.

### 2.2.2 Reglas de acción y principios pedagógicos que guían la práctica docente

Entre el docente y sus acciones existe una estructura organizadora, que le permite al docente actuar (Vinatier, 2013). Por ello, la práctica está conformada por una organización interna, construida a partir de una serie de invariantes y adaptaciones a las que el docente se ha tenido que ajustar a lo

largo de su práctica, todo ello para dar respuesta a las necesidades de cada grupo de estudiantes a los que enseña.

La práctica del docente en el aula se caracteriza por presentar recurrencias en el momento del actuar. Esto quiere decir que el docente, a partir de la experiencia y las situaciones en las que ha sido partícipe, forma patrones de comportamiento que reflejan la forma en que el docente interpreta y actúa en situaciones cotidianas. Las recurrencias muestran la formación adquirida por el docente a través de su experiencia en el aula.

A los patrones observados en la práctica del docente se les denomina reglas de acción. Las reglas de acción son definidas como

los patrones relativamente estables identificados en las prácticas docentes que reflejan la manera peculiar en que los docentes interpretan y enfrentan las situaciones cotidianas. Son las formas recurrentes de actuación de los docentes para atender cualquiera de los polos de tensión o para buscar un equilibrio entre ellos (Fierro y Fortoul, 2017, p.100).

En definitiva, cada docente presenta reglas de acción diferentes, ya que las experiencias vividas a lo largo de la práctica varían para cada uno.

A partir de las reglas de acción se infieren los principios pedagógicos que guían la actuación del docente. Las autoras antes mencionadas definen los principios pedagógicos como aquellos razonamientos, creencias y teorizaciones, implícitas o explícitas que dan sentido y coherencia a las acciones del docente en el aula. Además, los principios pedagógicos son aquellos supuestos teórico-metodológicos que el docente considera que son verdaderos o adecuados para su trabajo.

Los principios pedagógicos han sido construidos por el docente a lo largo de su práctica y le dotan de significado a lo que hace en el aula. Los principios pedagógicos corresponden a la combinación entre las características consideradas por el docente como esenciales del oficio (conocimientos diversos necesarios para la conducción de la secuencia de clase) y la personalidad del mismo (Vinatier, 2013).

### **2.2.3 Los momentos de tensión vividos en la práctica docente**

Vinatier y Altet (2008) exponen que “el trabajo docente se define como una gestión de incertidumbre y de tensiones que permiten construir un equilibrio en su acción” (p.7). A partir de este planteamiento, se puede decir que las tensiones que viven los docentes en el aula dan cuenta de que estos llevan a cabo su práctica en un ambiente de constante cambio, donde los elementos personales y contextuales de cada una de las personas que interactúan en el aula tienen un efecto importante en la práctica docente.

Durante los momentos de tensión en el aula, el docente busca reajustar su práctica y la dinámica del aula para poder dar respuesta a lo que sucede durante la clase (Fierro y Fortoul, 2017). Los momentos de tensión identificados son el resultado natural de la complejidad y de las particularidades de la práctica docente, ya que elementos contextuales y situaciones no planeadas pueden presentarse en la cotidianeidad de la práctica áulica.

En este sentido, Altet (2005) plantea que:

Es en ese contexto de comunicación interactiva, en una situación contextualizada, compleja, incierta, de enseñanza-aprendizaje, con una finalidad precisa, en donde se realizan las tareas del maestro con unos alumnos específicos. De ahí proviene la dificultad de definir totalmente las tareas, de preverlas con antelación. El maestro puede planificar, preparar su guion, pero



siempre queda algún imprevisto debido a esas acciones en situación y a las incógnitas de las reacciones de los alumnos (p.39).

Como lo expone Altet (2005), la multiplicidad de factores contextuales que influyen en las prácticas docentes en el día a día, convierten los momentos de tensión en situaciones comunes en la cotidianidad de las aulas y, además, estos se convierten en puntos de partida para la autorreflexión sobre las propias prácticas docentes y su mejora.

#### **2.2.4 La auto reflexión sobre la práctica docente como dispositivo de formación continua**

El mayor desafío para el docente es reconocer lo que sucede en el aula de clases. El hecho de que el docente se encuentre en el aula no resulta suficiente para que sepa lo que sucede, ya que las funciones que ha de cumplir propician un estado de repetición de aquellas acciones que, gracias a la experiencia, el docente ha detectado como útiles, por lo que la autora plantea que hacerse sujetos conscientes de la propia práctica en el aula, es el primer paso para llevar a cabo acciones para mejorar la misma (Vinatier, 2013).

El Modelo E-P-R actúa como un dispositivo de co-explicitación de la práctica. Este dispositivo de co-explicitación funciona en medida que el observador de la práctica docente explicita o hace evidente el trabajo del docente en el aula. Pastré (2011) planteó que los dispositivos de co-explicitación tienen el objetivo de generar una auto reflexión en el docente, la cual permite detectar las fortalezas y las áreas de oportunidad con las que cuenta el docente.

Fierro y Fortoul (2015) plantearon que la reflexión sobre la propia práctica facilita:

- a) la ampliación de su conceptualización de lo educativo,
- b) el reforzamiento de su poder de actuación en tres sentidos: poder resignificar, poder actuar y poder plantearse horizontes de futuro, y

- c) la posibilidad de nombrar y categorizar problemáticas áulicas al contar con una herramienta conceptual (el modelo interaccionista de la práctica docente) (p. 8).

Asimismo, Espejo (2017) rescata la importancia del pensamiento reflexivo, que es definido como una meditación constante y cuidadosa, donde se contrastan las propias creencias, ideas y conocimientos con aquellos planteamientos teóricos que los sustentan (Dewey, 1910 como se citó en Espejo, 2017).

De la misma manera, Espejo (2017) explica que para que el docente en servicio piense de forma reflexiva deben de estar presentes cuatro aspectos: (1) voluntad para pensar de forma reflexiva, (2) el tiempo necesario para hacerlo, (3) volver a la situación sobre la que se reflexiona las veces que sea necesario, y (4) hacerlo de forma sistematizada. A partir de estos aspectos puede concebirse que pensar de forma reflexiva no puede ser un acto improvisado, sino que debe ser un ejercicio planeado y normalizado para que pueda tener los efectos deseados.

La reflexión sobre la propia práctica puede darse a partir de registros de observación de aula, por medio de dispositivos de video y audio. Una vez que el docente cuenta con los registros de su práctica puede entrar en un ejercicio de auto observación, y de reflexión acerca de su práctica en el aula.

El discurso que se deriva de este tipo de ejercicio reflexivo sobre la práctica docente no es de tipo normativo, es decir, no se orienta a contrastar los supuestos que provienen de la didáctica de las ciencias con los desempeños de los docentes; no se propone evidenciar errores de los docentes en su práctica. Tiene como finalidad conocer y hacer evidente cómo interpreta cada docente el conocimiento y la realidad en la que se encuentra inmiscuido, es decir, sus formas de actuación y los principios que las sustentan. En consecuencia, se trata de un dispositivo de formación que

descansa en el reconocimiento, de parte de los sujetos, de aquellos elementos que conectan sus propósitos y actuaciones con las de sus estudiantes, y que dan lugar a cuestionamientos que consecuentemente serán un poderoso motor para la autoformación y la mejora continua.

Además, reflexionar sobre la práctica aporta un dispositivo de formación que permite al docente valorar su propia actuación en aula. Espejo (2017) plantea que “uno de los aspectos más importantes de la formación en servicio, incluyendo el caso de los profesores universitarios, es la denominada práctica reflexiva” (p. 53). La propia práctica es un motor externo que aporta: aprendizaje al docente, ya que le permite visualizarse, es decir, verse en un espejo. A través de la auto observación el docente es capaz de ver las características de su práctica y, por lo tanto, puede mejorarla. La oportunidad de poder descubrir quiénes somos como enseñantes es un elemento fundamental para la formación del docente (Perrenoud, 2007; Schön, 1998).

Bélair (2010) expuso que la formación reflexiva del docente implica una necesidad y ejercicio permanente de autoevaluación y cuestionamiento sobre las propias acciones que se llevan a cabo en el aula, lo que se vuelve necesario para comprender el significado que estas acciones tienen, y profundizar en cómo y cuándo estas acciones han adquirido tales significados.

En este sentido, la formación continua puede darse en estos espacios, donde la reflexión sobre el ser y el hacer se muestran explícitos ante el docente, y como si esto fuese obra de alguien más, el docente puede verse a sí mismo, puede darse cuenta que, gracias a su propia complejidad, su práctica es única e incomparable.

Dado que el Modelo E-P-R fue utilizado en el contexto particular de la formación inicial de docentes, esta es definida a continuación, así como la construcción, vinculación y desvinculación de los conocimientos teóricos y prácticos que en este nivel se construyen.

### **2.3 La formación inicial de docentes**

Antes de definir la formación inicial de docentes, es necesario conceptualizar en primera instancia, ¿Qué es la formación de docentes? Para responder a esta pregunta, Marcelo (1989) planteó que la formación de docentes encuentra sus raíces epistemológicas y conceptuales en diversos campos disciplinarios relacionados entre sí. Debido a esto, la formación de docentes es definida desde la perspectiva de diferentes autores.

La formación de docentes ha sido conceptualizada como “un proceso de apropiación personal y reflexiva, de integración de la experiencia de vida y la profesional, en función de las cuales una acción educativa adquiere significado (“formarse”, en lugar de formar a los profesores) (Bolívar, 2007, p. 15). Otra definición es aportada por Marcelo (1995), quien expuso que la formación de docentes representa “un encuentro entre personas adultas, una interacción entre formador y formado, con una intención de cambio, desarrollada en un contexto organizado e institucional más o menos delimitado” (p.178).

Asimismo, la formación de docentes ha sido explicada por Ferry (1991, como se citó en Marcelo, 1995) como un proceso de desarrollo del individuo por medio del cual se busca la adquisición de conocimientos y el perfeccionamiento de las capacidades. En este sentido, el docente siempre está en formación, debido a que el cambio constante de las necesidades de las nuevas generaciones exigirá del docente la formación en nuevas áreas del conocimiento y la adquisición o adaptación de sus capacidades.

Desde el punto de vista de Feiman (1983), la formación de docentes se estructura en cuatro fases: (1) fase pre-entrenamiento, (2) fase de formación inicial, (3) fase de iniciación y (4) fase de formación permanente. En este trabajo se pone especial atención en la fase de formación inicial,

ya que marca el comienzo de todas las demás fases que constituyen la carrera profesional del docente (Feiman, 1983 como se citó en Marcelo, 1995).

El concepto de la formación inicial de docentes también ha sido abordado por diversos autores. Por su parte, Marcelo (1989) la definió como “la etapa de preparación formal en una institución específica de formación de profesorado, en la que el futuro profesor adquiere conocimientos pedagógicos y de disciplinas académicas, así como realiza prácticas de enseñanza” (p.182). Ávalos (2004) explicó la formación inicial de docentes como un proceso por medio del cual el futuro docente construye una identidad profesional, así como una base conceptual necesaria para la enseñanza. La autora plantea que tener la oportunidad de aprender a ser docente supone que la formación inicial tenga una estructura, contenidos y formas que le permitan al futuro docente adquirir los conocimientos requeridos para su tarea.

Ferry (1991) expuso que la formación inicial del profesorado se diferencia de otro tipo de actividades y procesos debido a tres razones: (1) se trata de una formación doble, ya que combina una formación académica (literatura, ciencias, artes, etc.) con una formación propia de la pedagogía; (2) es una formación de tipo profesional, es decir, que forma a profesionales en el campo de la docencia; (3) es una formación de formadores, que se refleja en el isomorfismo que existe entre la formación de profesores y su práctica como profesionales (Ferry, 1991 como se citó en Marcelo, 1995).

Bélair (2005) explicó que los profesionales que pasan por el proceso de la formación inicial de docentes deben adquirir cinco tipos de habilidades:

1. *Las habilidades vinculadas con la vida de la clase.* Refiere a las tareas relativas a la gestión de la clase, como la organización del horario y del tiempo, distribución y

utilización del espacio, elección de actividades, el uso de recursos variados y la adecuación al ambiente de la clase.

2. *Las habilidades identificadas en la relación con los alumnos y sus particularidades respectivas.* Conciernen a los procesos para la atención de la diversidad del aula, como el conocimiento y la observación de los tipos de dificultades de aprendizaje, conocimiento y observación de los estilos de aprendizaje, la enseñanza diferenciada, el estímulo constante generado por la implicación real de los alumnos, la personalización y la individualización de las diversas tareas y actividades y la evaluación sana y positiva.
3. *Las habilidades relacionadas con las disciplinas de enseñanza.* Se relaciona con el conocimiento académico de cada disciplina, la planificación de los contenidos de enseñanza a través de la interdisciplinariedad y el conocimiento de los programas educativos.
4. *Las habilidades que la sociedad nos exige.* Atañe a las interacciones del maestro con el entorno, a través de las comunicaciones con los padres de familia, las discusiones de enlace social y profesional con los colegas, la investigación, innovación y la formación continua.
5. *Las habilidades inherentes a la persona del maestro.* Son las más importantes de todo el proceso de formación inicial. Se vinculan con el saber-ser y saber-devenir, adquiridos a través de la búsqueda del sentido, apropiación de nuevas estrategias, cuestionamiento permanente y adecuación de sus decisiones.

### **2.3.1 La construcción del conocimiento teórico y práctico del docente**

El conocimiento que posee una persona es resultado de la interacción con otras personas, que ayudan a enriquecer un conocimiento o a construir uno nuevo (Tardif, 2004). En la profesión

docente en particular, se brindan conocimientos generales relacionados con la profesión, por tanto, los docentes poseen un saber compartido, un saber construido socialmente. A pesar de que los docentes poseen un conocimiento común, este no define totalmente la forma en que estos operacionalizan el saber, ya que los docentes poseen saberes profesionales y personales previos que le ayudan a significar los nuevos (Medina, 2017).

Asimismo, Tardif (2004) expone que los saberes son adquiridos dependiendo de la identidad del docente, con su experiencia, las relaciones que establece con sus alumnos y con las relaciones escolares en general. En este sentido, los saberes son el resultado de la construcción del docente como persona y como profesional, por tanto, los saberes son inherentes a la identidad personal.

La formación inicial se constituye como un proceso en el que los aspirantes a docentes adquieren dos tipos de saberes: los teóricos y los prácticos. El conocimiento teórico es aquel conjunto de conceptos y significaciones que son facilitadas por las diversas asignaturas que integran el currículum (Montero, 2017). Paquay, et al. (2005) lo refieren de dos maneras: como el “conocimiento formal que se produce sobre la educación” (p.19) y como los “conocimientos relativos a las distintas disciplinas y a la cultura” (es decir, el conocimiento que se debe transmitir) (p. 14).

Los saberes teóricos también son conceptualizados como “bases de datos” (Paquay et al., 2005), ya que refieren a los conocimientos factuales, procedimentales y conceptuales que pertenecen al mundo de las representaciones abstractas.

El conocimiento práctico va más allá de la apropiación de conceptos y símbolos, ya que se con la operacionalización de las conceptualizaciones adquiridas y con la actividad que se desarrolla en el campo de aplicación (Álvarez-Álvarez, 2013). Paquay et al. (2005) también definen el saber

práctico como los “conocimientos pedagógicos y didácticos” que aluden a la forma en que el docente organiza las condiciones para el aprendizaje y la gestión de los mismos. Asimismo, se refiere a este tipo de conocimientos como el conocimiento operacional, que se vincula estrechamente con los “los esquemas de pensamiento y de acción que nos permiten operar en el nivel de las representaciones” (p. 14).

Es necesario mencionar que el saber práctico también es resultado del contacto directo con construcciones a nivel intrapersonal y experiencial del docente (Jarauta, 2017). Según Álvarez-Álvarez (2013) el saber práctico cumple con tres características: (1) es un conocimiento, ya que las habilidades que realiza el docente en el aula es un tipo de saber operativo; (2) es operacional, ya que tiene un carácter de aplicación, se lleva a cabo en el ejercicio cotidiano que con el tiempo va generando ciertas reglas, normas o principios de actuación que guían el trabajo del docente; (3) es personal, debido a que es desarrollado por el docente en cuanto a persona, y esto conlleva a que a medida que pasa el tiempo el docente vaya formándose una filosofía personal o un determinado estilo de trabajo.

El conocimiento práctico en el campo educativo toma forma por medio del ejercicio docente, que se define como:

El cuerpo a cuerpo del trabajo cotidiano de los docentes en centros, en los diferentes niveles del sistema, sobre todo en las aulas, pero también fuera de ellas. Así, la práctica estaría constituida por todo el repertorio de comportamientos, acciones, actitudes y valores manifestados en el profesorado en su centro de trabajo, sobre todo en las clases, en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para referirse a la práctica suelen emplearse términos como praxis, acción o enseñanza (Álvarez-Álvarez, 2013, p. 21).



### 2.3.2 El punto de encuentro del conocimiento teórico y práctico

Tardif (2004) plantea que, en el campo de las profesiones, no se puede separar el saber teórico y práctico del contexto en el que se trabaja, es decir, “el saber es siempre el saber de alguien que trabaja en algo concreto con la intención de realizar un objetivo cualquiera” (Tardif, 2004, p.10).

Medina (2017) plantea que “todos los docentes poseen una teoría didáctica que dirige su práctica, sustenta sus decisiones y es el marco de referencia que les permite encontrar un significado a lo que hacen” (p.30). Así pues, se puede decir que los docentes realizan acciones en el aula que se encuentran relacionadas con un sustento teórico, aunque en el momento de la práctica, el docente no esté totalmente consciente de ello.

En formación inicial de docentes, el punto de encuentro entre los saberes teóricos y prácticos se encuentra ubicado en el currículum, en una actividad clave que es la práctica profesional o también llamado prácticum<sup>5</sup>. Este ha sido definido como un momento concreto que se lleva a cabo en la formación inicial de docentes, donde se establece una relación entre los saberes teóricos y los prácticos, por medio de diversas actividades situadas (Álvarez-Álvarez, 2013). El prácticum también ha sido definido por González y Fuentes (2011) como “uno de los componentes clave en los procesos de formación del profesorado y una importante ocasión para el aprendizaje de la profesión docente” (p. 47).

La práctica profesional o prácticum también es entendida como (Gewerc y Alonso-Ferreiro, 2017):

Un espacio fundamental en el desarrollo del conocimiento profesional de los futuros maestros y maestras, visto así por los formadores, el propio alumnado y las tutoras y tutores de los

---

<sup>5</sup> El prácticum es un término de origen español para referirse a la práctica profesional que realizan los estudiantes de EN en las escuelas de educación básica.

centros. Se observa como un espacio de enriquecimiento, de adquisición de competencias clave del perfil profesional del docente (p.50).

Asimismo, en palabras de Zabalza (2011), el prácticum o la práctica profesional es una parte fundamental en la formación inicial de aquellos estudiantes que aspiran convertirse en docentes. La práctica profesional está encaminada a enriquecer la formación complementando los aprendizajes de tipo académico, es decir los conocimientos teóricos con la experiencia, la cual es también un tipo de aprendizaje (Zabalza, 2006 como se citó en Zabalza 2011).

El prácticum se constituye como lo más cercano a la práctica real en las escuelas, y al mismo tiempo, vincula la práctica con los saberes teóricos que se han construido anteriormente. En este sentido, Tardif (2004) plantea que todas las teorías son productos de las actividades prácticas, es decir, que a partir de la práctica en el aula, los practicantes pueden vincularla con saberes teóricos y de alguna manera teorizar a partir de la propia experiencia.

Por tanto, la práctica profesional debe cumplir con una doble función, es decir, integrar los conocimientos teóricos y prácticos, y por sí misma, la práctica profesional debe ofrecer una formación en la práctica, a partir de la aplicación de esquemas mentales que se han ido adquiriendo a lo largo de la formación inicial. El conjunto de conocimientos obtenidos adquirirá sentido cuando se vinculen entre sí y cuando se genere una reflexión que permita que evolucione el conocimiento y se traslade a nuevos esquemas mentales (Zabalza, 2011).

### **2.3.3 La reflexión retrospectiva de los estudiantes**

La temática de la reflexión retrospectiva sobre la práctica docente es abordada por Jarauta (2017), quien señaló la necesidad de generar espacios donde se analice la práctica en el aula de clases, con

la finalidad de que el docente se haga consciente sobre la forma en que operacionaliza sus conocimientos. Sobre esto, la autora planteó que:

La reflexión sobre la acción y sobre la “reflexión en la acción” es un tipo de reflexión que se produce después de la acción, cuando, liberado de las presiones de la práctica inmediata, el profesional puede reconstruir reinterpretar y comprender retrospectivamente sus procesos de reflexión en la práctica (p. 96).

Pero reflexionar va más allá de la apropiación de conocimientos obtenidos por la experiencia directa con el quehacer docente, ya que como lo afirmó Zabalza (2011):

Reflexionar no es simplemente contar la propia experiencia (lo que muchos de nuestros estudiantes hacen en sus memorias y diarios) sino, justamente, ser capaz de llegar más allá de la experiencia vivida, saber decodificarla, referenciarla, valorarla e integrarla en nuestros esquemas cognitivos (p. 29).

Sobre este mismo tema, Ferreres e Imbernón (1999) afirman que a partir de la indagación y la reflexión del docente sobre el conocimiento teórico que posee, este puede solucionar nuevos problemas de forma improvisada y, de alguna manera, valorar lo que puede funcionar o no en diversas situaciones que se le presenten durante la práctica. Así pues, los autores exponen que “la reflexión como una forma de indagación se considera la vía por la que los profesores pueden problematizar o cuestionar su propia práctica, y por tanto, buscar una solución” (p. 28). En este sentido, la reflexión que se realiza posterior a la práctica docente permitirá reafirmar lo que para el docente son prácticas correctas y también detectar aquellas prácticas que deberían ser replanteadas, con el fin de generar una mejora de su trabajo.

Asimismo, Jarauta y Pérez (2017) subrayan de la importancia de reflexión en y sobre la práctica para que los estudiantes en formación inicial evolucionen en la construcción de una identidad docente. Las autoras también plantean que, en la formación inicial de docentes, la reflexión tiene lugar en los momentos en los que los estudiantes se ven en la necesidad de reconstruir sus creencias. Es en este sentido, los estudiantes se van formando, y van evolucionando de ser estudiantes sobre cómo ser docente a ser docentes en servicio. Los autores aluden a que es en ese proceso de evolución de una identidad personal a una identidad profesional donde se inicia el “crecimiento hacia la excelencia docente” (Sánchez y Boix, 2008 como se citó en Jarauta y Pérez, 2017).

#### **2.3.4 La desvinculación entre el conocimiento teórico y el práctico**

A pesar de que los conocimientos teóricos y prácticos tienen un punto de encuentro en la formación inicial de docentes y se vinculan estrechamente, también encuentran sus diferencias en diversos elementos. Corrales y Sierras (2002) señalaron que el conocimiento teórico está libre del contexto, es decir que busca ser un conocimiento general, mientras que el conocimiento práctico se mantiene estrechamente vinculado al contexto en donde se realiza dicha práctica.

Existe un acuerdo entre diferentes autores (Colén y Castro, 2017; Gewerk y Alonso-Ferreiro, 2017; Jarauta y Pérez, 2017; Medina, 2017; Medina y Pérez, 2017) en que en la formación inicial de docentes existe una desvinculación entre los conocimientos teóricos y los prácticos. En este sentido, Colén y Castro (2017) plantean que “Si bien se ha avanzado respecto a anteriores proyectos curriculares, la relación entre teoría y práctica aún no logra un desarrollo sustantivo, significativo y compartido en la formación inicial de maestros” (p.59). Así pues, persiste el desafío de integrar ambos tipos de saberes en la formación de los futuros docentes. A pesar de lo anterior, ambos tipos

de saberes son igual de importantes para la formación de los docentes, por lo que es necesario definirlos.

Asimismo, la revisión de la literatura sobre la separación que existe entre la teoría y la práctica en la formación inicial de docentes ha sugerido que no existe una única receta para solventar esta necesidad, más bien la literatura posiciona este tema como una relación compleja entre ambos conocimientos que ha tratado de ser atendida desde diversas estrategias y perspectivas.

Autores franceses, españoles y mexicanos apoyan la temática que envuelve la complejidad de la relación teoría-práctica en la formación inicial de profesores (Bélair, 2005; Colén y Castro, 2017; Gewerk, Alonso-Ferreiro, 2017; Jarauta y Pérez, 2017; Medina, 2017; Medina y Pérez, 2017; Mercado 2003 y 2007; Paquay, Altet, Charlier y Perrenoud, 2005; Tadif, 2004). Estos autores abordan esta temática desde diversas perspectivas, pero con la singularidad general de que reconocen la necesidad de seguir trabajando en esta relación a partir de estrategias y acciones concretas.

Este capítulo presentó la fundamentación teórica de esta tesis. El Modelo E-P-R de Vinatier (2013) permitió definir la postura epistemológica desde la cual se sitúa este trabajo. En el siguiente capítulo se describe el marco contextual en el que se ubicaron los participantes de este estudio.

### **Capítulo 3. Marco contextual**

Este capítulo tiene dos objetivos: (1) describir la formación inicial de docentes en México, y de forma específica, (2) describir el curso de Práctica Profesional de séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, ya que este espacio curricular es el contexto en el que se situaron los participantes de esta investigación.

Para cumplir con los objetivos planteados, este capítulo se divide en dos apartados. En el primero, se describe la formación inicial de docentes, y se muestra la evolución de las EN desde su creación a nivel internacional hasta sus inicios en México. En el segundo, se detallan las tres últimas reformas curriculares de la Licenciatura en Educación Primaria en México (1984, 1997, y 2012); además, se aborda el tema de los formadores de docentes y la forma en que estos son denominados en cada plan. En el marco del Plan de Estudios de 2012, se analiza el Trayecto formativo de Práctica Profesional y el curso de Práctica Profesional. También se detalla el proceso de titulación propuesto para las EN con base en la normativa del Plan de Estudios 2012.

#### **3.1 Origen de las Escuelas Normales en el contexto internacional**

Las primeras EN surgieron en Europa a finales del siglo XVIII a raíz de las guerras napoleónicas. Las EN se crearon en un contexto en el que los países europeos se encontraban en una etapa de recuperación posguerra. Bajo estas condiciones, los estados europeos se plantearon como objetivo la creación de sistemas de escolarización que atendieran a la población infantil, como un mecanismo de culturalización, reestructuración y desarrollo social (Escolano, s/f).

La puesta en marcha de sistemas de escolarización en Europa produjo una creciente demanda de docentes, que no podía satisfacerse bajo los modelos educativos y los métodos de formación que se utilizaban en esa época, caracterizados por una enseñanza primordialmente empírica. En este sentido, las necesidades educativas de la población exigían la creación de instituciones

pedagógicas, mismas que resultaron en instituciones formadoras de docentes reguladas por el Estado (Escolano, s/f).

Si bien el interés de crear instituciones formadoras de docentes surgió en Alemania, su concreción fue obra de los franceses. Así pues, Francia fundó la primera EN en 1794, con la finalidad de formar a docentes para el campo de la enseñanza (Escolano, s/f).

### **3.2 Origen de las Escuelas Normales en México**

En el ámbito nacional, en 1822, hubo un primer esfuerzo de la Compañía Lancasteriana por formar docentes en el campo de la enseñanza. Gracias a este interés, en 1823 surgió la primera Normal Lancasteriana, que se constituyó por un grupo de profesionistas filántropos que buscaban promover educación primaria a niños de clases sociales menos favorecidas (Estrada, 1973; Ducoing, 2004).

La Normal Lancasteriana se instauró en la escuela “Filantropía” de la ciudad de México. Fue en la Normal Lancasteriana donde se empezó a formar docentes de nivel primaria, con el objetivo de brindarles elementos teóricos y prácticos acerca de diversos métodos de enseñanza. La finalidad de formar a estos docentes fue que atendieran a los escolares de las zonas rurales del país.

Años más tarde, en 1885 se fundó la Escuela Modelo de Orizaba, como un intento de Enrique Laubscher por sistematizar y formalizar de la educación normal. Para 1910 surgió la Academia Normal, como inicio de la obra pedagógica del suizo Enrique Rébsamen. En la Academia Normal se brindaban cursos de formación para docentes, los cuales iban dirigidos únicamente a estudiantes varones (Curiel, 1981). La SEP (2015a) afirma que la creación de las EN

fue una consecuencia del control que paulatinamente el Estado empezó a ejercer sobre la educación y que surgió a su vez como consecuencia de las políticas liberales que comenzaron a ganar terreno en aquella época. Así, la educación adquirió un carácter público y como tal,

la creación de instituciones que formaran maestros constituyó una necesidad que poco a poco se comenzó a cubrir (p.14).

Gracias a Laubscher y a Rébsamen, por primera vez se diseñó un plan sistemático en los programas de la ciencia pedagógica, el cual consideró tres grandes componentes: 1) Pedagogía general o filosófica, 2) Pedagogía histórica, y 3) Pedagogía práctica o aplicada (Curiel, 1981).

Como consecuencia de los esfuerzos que se dieron después de los primeros gobiernos posrevolucionarios, surgieron las Escuelas Normales Rurales en 1922 (SEP, 2015a). Dos años más tarde, en 1924, surgieron las EN superiores en el seno de la Universidad Nacional, como parte de un proyecto político y cultural que buscaba cumplir con expectativas de la época en materia educativa, tales como la organización y homogeneización de un sistema que brindara formación a profesores. Las EN superiores formaban a docentes de secundaria, preparatoria y a los docentes formadores de las EN (Ducoing, 2004).

En 1929, se promulgó la Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma, lo que resultó en la separación de la Escuela Normal Superior de la Facultad de Filosofía y Letras y de la Escuela de Graduados. Ducoing (2004) también plantea que en 1934, se interrumpió el crecimiento de la Escuela Normal Superior, ya que la Secretaría de Educación Pública buscó recuperar las atribuciones que había otorgado anteriormente a la Universidad Nacional en materia de formación de los docentes del país. Para la década de los cuarentas, “se dio a conocer la creación de la Escuela Normal Superior, ahora adscrita a la propia Secretaría de Educación Pública” (p.16).

Para finales de 1960, se fundaron los Centros Regionales de Enseñanza Normal. Ya en la década de los años setenta se crearon las Escuelas Normales Experimentales, y a finales de esa misma década, en 1978, se fundó la Universidad Pedagógica Nacional (SEP, 2015a).



Es hasta 1984, que las EN ofrecieron formación inicial de docentes a un nivel técnico, es decir, bastaba con tener el certificado de secundaria para ingresar a la Escuela Normal. A partir de ese mismo año, se estableció como requisito de ingreso el certificado de bachillerato. Debido a esta nueva normativa, a partir de 1984 las EN contaron con la facultad de otorgar el grado académico de licenciatura (Ibarrola y Silva, 1996).

Al igual que la nueva normativa de 1984, el constante ajuste de los planes de estudios también constituyó un cambio importante para las EN. Antes de 1984 los planes de estudios se caracterizaban por tener una duración de tres años, pero una vez que las EN fueron reconocidas como instituciones de educación superior, la duración de todos sus programas de licenciatura cambió a cuatro años (Ibarrola y Silva, 1996).

A partir de 2005, la formación inicial de docentes en México fue regulada por la Dirección General de Educación Superior de Profesionales de la Educación (DGESPE), instancia dependiente de la Subsecretaría de Educación Superior de la SEP. La DGESPE es la encargada de desarrollar y proponer los planes y programas de estudios para las EN; entre otras funciones, vigila la articulación y congruencia entre los contenidos de las EN, el plan y programas de la educación básica y la formación continua de docentes del país (SEP, 2015b).

### **3.3 La pluralidad de Escuelas Normales en México**

La función principal de las EN es brindar formación inicial a docentes de educación básica. A pesar de que todas las EN tienen esta función, de acuerdo con la SEP existe una amplia variedad tipológica de las mismas, ya que México cuenta con 12 tipos de EN públicas. La DGESPE elaboró un listado en el que destaca los tipos de EN que operan actualmente en el país (SEP, 2015a):

- Beneméritas y Centenarias Escuelas Normales.
- Centros de Actualización del Magisterio.

- Centros Regionales de Educación Normal.
- Escuelas Normales de Educación Artística.
- Escuelas Normales de Educación Especial.
- Escuelas Normales de Educación Física.
- Escuelas Normales Estatales.
- Escuelas Normales Experimentales.
- Escuelas Normales Interculturales Bilingües.
- Escuelas Normales Rurales.
- Escuelas Normales Superiores.
- Escuelas Normales Urbano Federales.

Las Escuelas Normales Estatales y las Escuelas Normales Urbano Federales son las que predominan en México (SEP, 2015b). Es necesario puntualizar que la variedad de EN es resultado del momento histórico en el que se crearon y de las características particulares del contexto geográfico en el que prestan sus servicios.

Aunque existe una variedad de EN en México, todas ellas utilizan los mismos planes y programas de estudios para la formación inicial de los docentes de preescolar, primaria y secundaria del país.

### **3.4 Reformas curriculares de la Licenciatura en Educación Primaria**

En este apartado se analizan tres planes de estudio de la Licenciatura en Educación Primaria (LEPRIM), los cuales han sido el resultado: (a) de la transformación de las EN en instituciones de educación superior; (b) de la reforma al artículo tercero constitucional en 1992 y de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB); y (c) de los contenidos programados en los planes de estudios de la educación básica.

Así pues, en los siguientes apartados se analizan el Plan de Estudios de la LEPRIM de 1984, el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria de 1992 y el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria de 2012.

### **3.4.1 Plan de Estudios de 1984**

Desde 1944, se discutió la posibilidad de convertir a las EN en instituciones de educación superior, pero no fue sino hasta 1984 cuando se decretó, por acuerdo del presidente Miguel de la Madrid, que la educación normal tendría el grado académico de licenciatura (SEP, 1984). Como resultado, se estableció la obligatoriedad del nivel de bachillerato para los aspirantes interesados en los mismos, lo cual se ve reflejado en el artículo dos del acuerdo 134, publicado en el Diario Oficial de la Federación (DOF, 1988):

Los aspirantes a ingresar en los planes de educación normal de sistema educativo nacional, incluidos los establecimientos particulares que la imparten con autorización oficial, deberán haber acreditado previamente los estudios de bachillerato (p.5).

Debido a este cambio, el 20 de enero de 1984, el Consejo Nacional Consultivo de Educación Normal acordó la reestructuración del sistema para la formación inicial de docentes, por lo que consecuentemente, debían formularse nuevos planes y programas de estudios. Uno de estos fue el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria (SEP, 1984).

El Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria de 1984 se integró por dos grandes áreas de formación: una general, que refería a los cursos del tronco común, y una específica, que aludía a los cursos que abordaban las particularidades del nivel de primaria. El área que abarcaba el área de formación general de la Licenciatura en Educación Primaria se conformaba

por 36 cursos, mientras que el área de formación específica estaba compuesta por 27 cursos (SEP, 1984).

Los cursos del mapa curricular de este Plan estaban agrupados por cuatro líneas de formación: (1) de formación social, (2) de formación pedagógica, (3) de formación psicológica, y (4) de cursos instrumentales. Cada una de las líneas de formación estaba compuesta por diversos cursos que buscaban atender los elementos presentes en la práctica docente (SEP, 1984).

Este Plan de Estudios destacaba la importancia del curso denominado Laboratorio de Docencia, ubicado en la línea de formación pedagógica. Era concebido como el espacio donde el estudiante podía aplicar los contenidos aprendidos en situaciones reales de trabajo en el aula. Un aspecto destacable fue que, por medio de este curso, se pretendía vincular los conocimientos teóricos con la práctica vivida por los estudiantes en los diversos contextos de las escuelas primarias (SEP, 1984).

Para 1992, se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, bajo el gobierno de Carlos Salinas de Gortari, y se presentó una nueva reforma curricular para la educación básica en sus tres niveles, y con ello una reorganización del sistema educativo (DOF, 1992). Para alinearse con la nueva reforma curricular de la educación básica, el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria de 1984 debía modificarse. Por esta razón, en 1997, la SEP presentó un nuevo plan de estudios para la formación de docentes de educación primaria.

### **3.4.2 Plan de Estudios de 1997**

El Plan de Estudios Licenciatura en Educación Primaria de 1997 se modificó gracias a la reforma curricular de la educación básica de 1992. Los estudiantes que habían ingresado en el verano de 1997 a las EN ya habían tomado algunos cursos del Plan de 1984 cuando se originó el cambio de

Plan, por lo que la SEP propuso impartirles un conjunto de cursos especiales o adicionales. La finalidad de estos cursos fue acercar la formación de los estudiantes normalistas al perfil docente que se proponía en el plan y programas de estudios de educación básica de 1992 (SEP, 2002).

En el mapa curricular de este Plan de Estudios, se propuso que los estudiantes normalistas cursaran ocho semestres de licenciatura, cada uno con una duración de 18 semanas. Asimismo, este Plan estaba integrado por tres áreas de actividades con sus finalidades formativas correspondientes (SEP, 2002):

1. *Actividades de formación escolarizadas*: esta área estaba conformada por 35 cursos, mismos que se encontraban distribuidos en los primeros seis semestres de la Licenciatura en Educación Primaria.
2. *Actividades de acercamiento a la práctica escolar*: al igual que la actividad anterior, esta se desarrollaba en los primeros seis semestres de la Licenciatura. En los cursos que comprendían esta área formativa, se abordaban actividades relacionadas con la observación de la práctica docente y la propia práctica de los estudiantes en las escuelas primarias. Además, en estos espacios se analizaban las experiencias que los estudiantes normalistas obtenían durante su práctica en las escuelas primarias.
3. *Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo*: esta área constituía la parte más importante de los últimos dos semestres de la licenciatura, debido a que los estudiantes normalistas ejercían la profesión docente en aulas de escuelas primarias por semanas consecutivas. Los estudiantes no llevaban a cabo la práctica en solitario, sino que eran asesorados continuamente por un maestro tutor que cumpliera con el perfil marcado por la SEP.

### **3.4.3 Plan de Estudios de 2012**

El Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria fue publicado el 20 de agosto de 2012. Ante los nuevos contenidos, aprendizajes esperados y perfil de egreso de la educación básica, publicados en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (SEP, 2011a), también se plantearon estándares curriculares de desempeño docente que estuvieran alineados a las nuevas exigencias (DOF, 2012):

Lo que hace necesario llevar a cabo la Reforma Integral de la Educación Normal con el objeto de formar docentes que respondan a las necesidades del modelo pedagógico que establece que el centro y el referente fundamental del aprendizaje es el estudiante (p. 2).

El diseño curricular del Plan 2012 tuvo como eje central la formación basada en competencias, entendiéndose por competencia el

desempeño que resulta de la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, así como de sus capacidades y experiencias que realiza un individuo en un contexto específico, para resolver un problema o situación que se le presente en los distintos ámbitos de su vivir (DOF, 2012, p.8).

Así pues, este Plan de Estudios tiene un carácter holístico e integrador, con un interés formativo y evaluativo tanto en los procesos como en los resultados.

Para el diseño curricular también se tomaron en cuenta ciertas consideraciones, tales como el contexto nacional en que la formación inicial de docentes se encuentra inmersa y las condiciones sociales en el que se desarrolla la profesión docente. A partir de las competencias que se busca desarrollar en el estudiante, se construyó el perfil deseable del egresado y se estructuró la malla curricular (DOF, 2012).

La malla curricular está integrada por ocho semestres, dentro de los cuales se ofrecen cursos de tipo teórico, metodológico y práctico. Asimismo, la malla curricular se compone por cinco trayectos formativos: (1) Trayecto Formativo Psicopedagógico, (2) Trayecto Preparación para la Enseñanza y el Aprendizaje, (3) Trayecto de Lengua Adicional y Tecnologías de Información y la Comunicación, (4) Trayecto de Cursos Optativos, y (5) Trayecto de Práctica Profesional. Acerca de este último Trayecto se profundizará en momentos posteriores, ya que es aquí donde se sitúa el campo de estudio de esta investigación.

#### **3.4.4 Componente teórico y práctico de los Planes de Estudio de 1984, 1997 y 2012**

La línea formativa de práctica profesional es entendida como el componente práctico de la formación inicial de docentes, mismo que se refleja en algunos de los cursos que componen la malla curricular de cada uno de los planes de estudio. La importancia de la línea formativa de práctica profesional radica en que las actividades que la componen, significan el acercamiento paulatino de los estudiantes normalistas a la práctica docente real al interior de las aulas de educación básica.

La tabla 3.1 muestra el componente teórico y práctico de cada uno de los planes de estudio descritos en este capítulo. Posteriormente se presenta un análisis breve de lo mostrado.

Tabla 3.1  
*Componente práctico de los Planes de Estudio de 1984, 1997 y 2012.*

Plan de Estudios	Componente práctico
Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria de 1984	Según la distribución del mapa curricular de este Plan de Estudios, el 80% de los cursos impartidos durante la Licenciatura en Educación Primaria son de carácter teórico-metodológico, mientras que el 20% de los cursos restantes están relacionados con la práctica del estudiante (SEP, 1984).
Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria de 1997	En un estudio elaborado por Juárez (2011) se encontraron evidencias de que un 77.8% de la formación inicial de los profesores está conformada por asignaturas teóricas. A pesar de esto, el componente práctico en la formación de docentes está integrado por actividades que siguen caracterizando a las EN (con un 22.2%), las cuales se ven reflejadas en el Trayecto Formativo de Práctica Profesional.
Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria de 2012	A partir de la revisión de la malla curricular del Plan de 2012 se puede apreciar que de la totalidad de cursos que se componen la LEPRIM, el 8% corresponden a la práctica profesional, es decir que el componente teórico-metodológico del plan corresponde a un 85.8%, mientras que el componente práctico se posiciona con un 14.2% en el Plan de Estudios.

*Nota:* Elaboración propia a través de DOF (1988), Juárez (2011) y SEP (2015).

A partir de la información contenida en la tabla, se puede apreciar que en los tres planes de estudios (1984 1997, 2012) que han funcionado como referente para la formación inicial de docentes desde la década de los ochenta, el componente teórico ha estado superpuesto al componente práctico en la formación inicial de los docentes. La mayor concentración de cursos prácticos, se presentó en el Plan de Estudios de 1997, con un 22% de los cursos, seguido del Plan de Estudios de 1984 con un 20% de los cursos.

El Plan de Estudios del 2012 es, de los tres planes revisados, el que menor carga curricular tiene para la formación en la práctica en condiciones reales de trabajo. El componente práctico de este Plan se integra por el 14% de los cursos de su malla curricular. Es necesario señalar que,



aunque los cursos prácticos representan un porcentaje bajo de la malla curricular, estos contienen una mayor cantidad de horas de práctica intensiva en las aulas de educación básica.<sup>6</sup>

### **3.4.5 Los docentes formadores de EN según los Planes de Estudio de 1984, 1997 y 2012**

A partir de la revisión de los tres Planes de Estudio de la LEPRIM correspondientes a 1984, 1997 y el de 2012, se destaca que las figuras formadoras de las EN han recibido diversos nombres de acuerdo con el tipo de funciones que llevan a cabo. Esto se expone en la tabla 3.2 que se presenta a continuación.

---

<sup>6</sup> El porcentaje componente práctico de los planes de estudios se obtuvieron al calcular el número cursos pertenecientes al Trayecto Formativo de Práctica Profesional, en contraste con el total de cursos de la malla curricular. El componente teórico-metodológico se obtuvo restando del 100% de los cursos el porcentaje del componente práctico.

Tabla 3.2

*Función y denominación de los docentes formadores en los Planes de Estudio de 1984, 1997 y 2012.*

Función de la figura	Plan de Estudios de 1984	Plan de Estudios de 1997	Plan de Estudios de 2012
Encargados de impartir los diferentes cursos del mapa curricular (DOF, 2012; Fortoul, et al., 2013).	Maestros	Formador (de primeros a sexto semestre) Asesor (de séptimo y octavo semestre)	Docente formador
Encargados de acompañar a los estudiantes durante su formación profesional, a partir de la atención personalizadas o grupal en temas académicos en los que el estudiante requiera apoyo (DOF, 2012).	-	Asesor	Tutor
Encargados de supervisar las actividades ejecutadas por los estudiantes durante su servicio social (DOF, 2012).	-	Asesor	Asesor
Docentes de educación primaria encargados de acompañar a los estudiantes de la LEPRIM durante sus prácticas profesionales en las escuelas primarias (Fortoul, et al., 2013)	-	Maestros titulares (para los alumnos de primero a sexto semestre) Tutor (para los alumnos de séptimo y octavo semestre)	Maestros titulares

*Nota:* Elaboración a partir de SEP (1984), SEP (2002), DOF (2012) y Fortoul, et al. (2013).

Como se puede visualizar en la tabla 3.2, las figuras involucradas en la formación inicial de los estudiantes de la LEPRIM han recibido diferentes denominaciones en los tres planes de estudios. En el caso del Plan de Estudios de 1984, los actores encargados de supervisar el servicio

social<sup>7</sup> de los estudiantes, brindar atención académica personalizada a los estudiantes y de acompañarlos durante sus prácticas profesionales en las escuelas primarias no son mencionados.

La pluralidad de denominaciones para referirse a los docentes formadores no sólo varía entre los tres planes de estudios, sino entre las propias EN, ya que pueden adoptar un tipo de denominación diferente para referirse a los mismos actores.

### **3.4.6 Trayecto Formativo de Práctica Profesional del Plan de Estudios de 2012**

A consecuencia de las transiciones entre los tres planes de estudios descritos anteriormente, el Trayecto Formativo de Práctica Profesional ha tenido cambios importantes. Estos se reflejan principalmente en sus finalidades formativas, y en los cursos que componen el Trayecto. Con la finalidad de ilustrar lo anterior, en la tabla 3.3 se destacan las finalidades formativas de los cursos de: (1) la Línea de Formación Pedagógica del Plan de estudios de 1984, (2) las Actividades de Acercamiento a la Práctica Escolar, del Plan de Estudios de 1997, y (3) el Trayecto Formativo de Práctica Profesional del Plan de Estudios de 2012.

---

<sup>7</sup> Acerca de este componente de la LEPRIM, se hablará en el apartado *El curso de práctica profesional*, ya que la actividad principal de este curso es la vía por la que los estudiantes cumplen con su servicio social.

Tabla 3.3  
*Características del Trayecto Formativo de Práctica Profesional en los Planes de Estudio de 1984, 1997 y 2012 de la LEPRIM.*

Línea de Formación Pedagógica (SEP, 1984) <sup>8</sup>	Actividades de Acercamiento a la Práctica Escolar (SEP, 2002)	Trayecto Formativo de Práctica Profesional (DOF, 2012)
<p>Finalidades formativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desarrollar una conciencia crítica y científica sobre el proceso educativo como fenómeno social.</li> <li>▪ Vincular el análisis empírico de la problemática educativa como los supuestos teóricos-metodológicos que le confieren validez, a fin de que los docentes desarrollen su actividad profesional con mayor eficiencia y sentido innovador.</li> </ul> <p>Cursos (tronco común)<sup>9</sup>:                      Observación de la práctica educativa I y II                      Introducción al laboratorio de docencia                      Laboratorio de docencia I, II, III, IV y V.</p> <p>(área específica de la educación primaria):                      Seminario: elaboración de documento recepcional.</p>	<p>Finalidad formativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Asociar el aprendizaje logrado en las distintas asignaturas con el conocimiento de la escuela primaria (p.51).</li> </ul> <p>Cursos:                      Escuela y contexto social                      Iniciación al trabajo docente                      Observación y práctica docente I, II, III y IV                      Trabajo docente I/ Seminario de análisis del trabajo docente I                      Trabajo docente II/ Seminario de análisis del trabajo docente II                      Seminario: trabajo de titulación (p.53)</p>	<p>Finalidades formativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Profundizar en la comprensión de situaciones y problemas educativos en contextos específicos.</li> <li>▪ Analizar, elaborar, organizar y conducir situaciones de enseñanza para el nivel de educación primaria.</li> <li>▪ Favorecer la comprensión de las características, significado y función social del rol de maestro.</li> </ul> <p>Cursos:                      Observación y análisis de la práctica educativa.                      Observación y análisis de la práctica escolar.                      Iniciación al trabajo docente.                      Estrategias de trabajo docente.                      Trabajo docente e innovación.                      Proyectos de intervención socioeducativa.                      Práctica Profesional I y II                      Seminario: trabajo de titulación (p.17)</p>

*Nota:* Elaboración propia a partir de SEP (1984), SEP (2002) y DOF (2012).

<sup>8</sup> La Línea de Formación pedagógica se constituía en dos tipos de cursos: aquellos pertenecientes al tronco común y los específicos para los de la LEPRIM.

<sup>9</sup> La Línea de formación Pedagógica contiene 22 cursos, de los cuales 18 no se relacionan con la práctica docente de los estudiantes. Para efectos de la alineación del tipo de cursos que refieren a la práctica profesional de los estudiantes, se tomaron en cuenta los tres cuatro mencionados.

Actualmente, el Trayecto Formativo de Práctica Profesional está integrado por ocho cursos (uno por semestre), de los cuales, siete articulan actividades de tipo teórico-práctico, con énfasis en el acercamiento paulatino a la práctica profesional y al análisis de la actividad profesional en contextos específicos. Los ocho cursos que integran este trayecto formativo se ubican del primero al octavo semestre en la Licenciatura en Educación Primaria. Cada curso cuenta con una carga académica de seis horas semanales y un valor de seis créditos.

Durante los ocho semestres de la Licenciatura en Educación Primaria se desarrollan actividades tanto teóricas como prácticas que pertenecen al Trayecto Formativo de Práctica Profesional. El último curso de este trayecto, ubicado en el octavo semestre, se constituye como un espacio curricular que permite las prácticas profesionales intensivas en las escuelas primarias, con una duración de 16 semanas consecutivas de 20 horas cada una (SEP, s/f). En la tabla 3.4 se muestran las actividades centrales desarrolladas en cada uno de los cursos que componen el Trayecto Formativo de Práctica Profesional.

Tabla 3.4  
*Actividades centrales de los cursos alineados al Trayecto Formativo de Práctica Profesional.*

Semestre	Curso	Actividades centrales
Primero	Observación y Análisis de la Práctica Educativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Acercamiento de los estudiantes normalistas al sistema educativo mexicano.</li> <li>▪ Elaboración de instrumentos para desarrollar entrevistas y observaciones de aula.</li> </ul>
Segundo	Observación y Análisis de la Práctica Escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Observación de la práctica docente en escuelas primarias, donde se documenta lo observado y posteriormente se analiza.</li> </ul>
Tercero	Iniciación al Trabajo Docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Incorporación de la documentación narrativa de la práctica (diario de clase) como instrumento de recuperación de información.</li> <li>▪ Ejecución de prácticas en aula, a partir de un proyecto globalizador donde se diseña y planea la clase de todas las materias de primer o segundo año de primaria.</li> </ul>
Cuarto	Estrategias de Trabajo Docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Diseño y desarrollo de una propuesta de enseñanza a partir del contexto observado en la escuela asignada.</li> <li>▪ Recuperación de elementos contextuales para el análisis, contraste y valoración de la propia experiencia de intervención.</li> </ul>
Quinto	Trabajo Docente e Innovación	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Análisis de los cursos anteriores que pertenecen al Trayecto Formativo de Práctica Profesional.</li> <li>▪ Diseño y desarrollo un proyecto de intervención a partir de las áreas de oportunidad detectadas anteriormente.</li> <li>▪ Reflexión posterior a la práctica acerca de la superación o continuación del área de oportunidad detectada.</li> </ul>
Sexto	Proyectos de Intervención Socioeducativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Elaboración de un diagnóstico de la escuela primaria designada para adecuar el proyecto globalizador al contexto en el que se va a trabajar.</li> <li>▪ Práctica en escuelas primarias ubicadas en contextos vulnerables.</li> <li>▪ Desarrollo de campañas de salud dirigidas a los estudiantes de la escuela asignada, en colaboración con padres de familia.</li> </ul>
Séptimo	Práctica Profesional	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Prácticas en el aula divididas en dos bloques, pertenecientes a diferentes etapas del semestre.</li> <li>▪ Reflexión sobre el contraste entre la formación recibida y la realidad escolar y del aula.</li> </ul>
Octavo	Práctica Profesional	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Prácticas intensivas en el aula (16 semanas continuas).</li> <li>▪ Reflexión sobre las experiencias vividas y las estrategias aplicadas en el aula de clases durante la práctica profesional.</li> </ul>

Nota: Adaptado de SEP (2012). *El Trayecto de Práctica Profesional: orientaciones para su desarrollo, 2012*. México: SEP

En la tabla anterior se observa que la finalidad de las actividades propuestas para el Trayecto Formativo de Práctica Profesional es favorecer la articulación entre los conocimientos adquiridos en las EN y las experiencias obtenidas a partir de la práctica en la escuela y el aula (SEP, s/f).

El Trayecto Formativo de Práctica Profesional permite a los estudiantes normalistas acercarse al aula y aprender de la complejidad de la práctica docente, en ambientes con múltiples exigencias y necesidades. Las exigencias de la práctica docente provienen de las expectativas de diferentes actores como las autoridades educativas, los padres de familia, los estudiantes, y la sociedad en general. Todos ellos, sin duda, tienen una visión distinta de lo que debería ser la profesión docente, por lo que la tarea del profesor se complejiza al tratar de cumplir con cada una de estas expectativas (SEP, s/f).

#### **3.4.6.1 El curso de Práctica Profesional**

El curso de Práctica Profesional se ubica en el séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria que ofrecen las EN. El objetivo de este curso es

que el 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 que ha adquirido en la Escuela Normal a través de los cursos que componen la malla curricular (SEP, s/f, p. 2).

Este curso propone llevar a cabo ejercicios comparativos entre la formación que los estudiantes reciben en la EN y la formación práctica que van adquiriendo durante sus prácticas profesionales. En otras palabras, un objetivo del curso de Práctica Profesional es que, a partir de las experiencias vividas durante la práctica, los estudiantes puedan reflexionar sobre las mismas en

el aula de clases y puedan contrastarlas con el contenido teórico y metodológico abordado durante el Trayecto Formativo de Práctica Profesional (SEP, s/f).

La articulación de conocimientos teóricos, metodológicos y prácticos pretende lograr la reflexión de los estudiantes en el aula, a partir de la recopilación de las distintas experiencias que viven los estudiantes en sus prácticas profesionales en condiciones reales de trabajo (SEP, s/f).

Asimismo, para los estudiantes normalistas, el curso de Práctica Profesional de séptimo semestre representa el inicio de un ejercicio de apropiación del discurso propio de la profesión docente y de las tradiciones que esta trae consigo, por lo que las actividades que realicen dentro y fuera del aula marcarán la pauta para la adquisición de una serie de aprendizajes, significados y sentidos que serán determinantes para su profesión (SEP, s/f).

Es importante mencionar que las prácticas profesionales que llevan a cabo los estudiantes durante el curso de Práctica Profesional, es la actividad a partir de la cual estos cumplen con su servicio social y práctica profesional, ambos requisitos solicitados por la Escuela Normal (DOF, 2012):

En cumplimiento de la normatividad vigente, el servicio social que el estudiante normalista prestará a la sociedad como retribución a la oportunidad de acceso a la educación superior, se cumplirá a través de las actividades realizadas en los espacios curriculares correspondientes a las prácticas profesionales efectuadas en el sexto, séptimo y octavo semestres, con una duración de 480 horas. Durante estos semestres los estudiantes recibirán una beca de apoyo al servicio social y práctica profesional. En el caso de las Escuelas Normales se propone el desarrollo de actividades profesionales de carácter docente en escuelas primarias (p.16).



*Los actores que participan en el curso de Práctica Profesional*

En el curso de Práctica Profesional participan tres figuras: el docente formador, el estudiante normalista y el maestro titular. Si bien, en la literatura se expone que el docente formador es el profesor de EN encargado de impartir los diferentes cursos de la malla curricular (DOF, 2012; Fortoul, et al., 2013), este actor también es el profesor encargado del curso de Práctica Profesional de séptimo semestre en la Licenciatura en Educación Primaria. Según la SEP. El docente formador del curso de Práctica Profesional tiene la responsabilidad de

realizar un acompañamiento teórico-metodológico y técnico con relación a las propuestas que se elaboran, sus fundamentos, su relación con los enfoques de los planes y programas de estudios, las perspectivas de aprendizaje, así como las de evaluación, entre otras, y que además permitan valorar el nivel o grado de desempeño que logra el estudiante mediante sus ejecuciones (SEP, 2012, p. 9).

También, el docente formador del curso de Práctica Profesional tiene el compromiso de generar espacios de reflexión a partir de las experiencias que van adquiriendo los estudiantes durante las prácticas profesionales (DOF, 2012).

Por otra parte, el estudiante normalista tiene la responsabilidad de aplicar los conocimientos teóricos y metodológicos en la práctica profesional que lleva a cabo en las escuelas primarias. El estudiante también debe analizar y reflexionar sobre su propia práctica y, a partir de ello, proponer acciones para su mejora. Otra de las tareas fundamentales del alumno en el curso de Práctica Profesional es el de diseñar y justificar sus planeaciones de clase y otros materiales didácticos que le ayudarán en su práctica en el aula (SEP, 2012).

Existe un tercer actor que, aunque no interviene en el aula normalista o el curso de Práctica Profesional directamente, tiene un importante papel en el ejercicio de las prácticas profesionales de los estudiantes. El maestro titular es el docente de primaria encargado de recibir a los estudiantes normalistas en sus aulas, para que estos realicen sus prácticas profesionales. Los maestros titulares tienen contacto directo y constante con el docente formador del curso de Práctica Profesional de la Escuela Normal, ya que comparten opiniones acerca del desempeño de los estudiantes normalistas durante el ejercicio de prácticas profesionales.

### **3.4.7 Proceso de titulación en las Escuelas Normales**

Si bien los estudiantes normalistas, al igual que los estudiantes de otras Instituciones de Educación Superior (IES), al finalizar su formación profesional deben titularse (SEP, 2014a), los primeros sólo cuentan con tres modalidades de trabajo de titulación: un informe de prácticas profesionales, un portafolio de evidencias o una tesis de investigación. Cualquiera de la modalidad que el estudiante elija, deberá llevarse a cabo durante los últimos semestres de la licenciatura.

Con el trabajo de titulación, las EN obtienen evidencias acerca del nivel de logro que los estudiantes alcanzaron a con la aplicación de conocimientos y habilidades, ya sea para resolver alguna problemática detectada durante el desarrollo de las prácticas profesionales, o un tema de interés que sea pertinente para su formación como docente. También, los estudiantes pueden retomar un tema de interés que haya sido abordado a lo largo de la malla curricular y que resulte oportuno para el trabajo de titulación (SEP, 2014a).

Aunque el periodo oficialmente destinado para la elaboración del trabajo de titulación se encuentre ubicado en el octavo semestre, los estudiantes que optan por presentar un informe de prácticas profesionales o un portafolio de evidencias inician su proyecto desde el séptimo semestre;

en el caso de elegir la modalidad de tesis de investigación, el trabajo de titulación empieza en el quinto semestre (SEP, 2014a).

Es necesario destacar que los estudiantes que se encuentran en proceso de titulación son acompañados por un tutor, que tiene la responsabilidad de guiarlos en la elaboración del trabajo de titulación. Este tutor debe contar con las siguientes características: tener grado académico de maestría, tener experiencia previa dirigiendo trabajos de titulación (si no es así, deberá formarse para ello), contar con plaza de tiempo completo, medio tiempo o tres cuartos de tiempo. Asimismo, la SEP señala que en caso de no contar con tutores que cumplan con el perfil, las EN podrán recurrir a asesores externos que pertenezcan a otras Instituciones de Educación Superior (SEP, 2014b).

En este capítulo describió el contexto en el que se sitúan las EN en México, así como la variedad de EN y figuras docentes que las integran. También se describió el Trayecto Formativo de Práctica Profesional y el curso de Práctica Profesional de séptimo semestre, ya que en este contexto particular se sitúa la docente formadora y los estudiantes participantes de esta investigación. A continuación, se expone el método y ruta metodológica que se siguió en este trabajo para el análisis de las interacciones áulicas dentro del contexto descrito en este capítulo.

## **Capítulo 4. Método**

Este capítulo presenta el diseño metodológico que se siguió para el desarrollo de este trabajo. En la primera sección se define teóricamente el paradigma, el método y las técnicas de investigación adoptados para el desarrollo de un trabajo de campo alineado a los planteamientos interaccionistas ya definidos. En la segunda, se define operativamente cuál fue el procedimiento que se siguió en las cuatro fases llevadas a cabo durante el trabajo de campo.

### **4.1 Consideraciones teórico-metodológicas**

En este primer apartado se trabaja el enfoque teórico asociado al método y técnicas de investigación que se utilizaron para el desarrollo de este trabajo.

#### **4.1.1 La investigación interpretativa**

La investigación interpretativa se interesa por los significados de las interacciones sociales cotidianas (Erickson, 1997). La investigación con un enfoque interpretativo incorpora diversos métodos, con la finalidad de interpretar los significados que le otorgan los sujetos a un determinado fenómeno (Bryman y Burgess, 1999 como se citó en García et al., 2004). Asimismo, la investigación interpretativa parte de la premisa de que la realidad es construida por los sujetos y que esta no se puede desligar de los significados y del sentido que estos le otorgan (García et al., 2004).

Ramirez y Zwerg-Villegas (2012) plantean que las investigaciones desarrolladas bajo este enfoque pueden responder a cuatro cuestionamientos: ¿Quién?, ¿Qué?, ¿Cómo? y ¿Cuándo? Estas preguntas pueden ser contestadas de forma simultánea por el investigador, durante un proceso cambiante y flexible condicionado por la relación entre la teoría y la realidad encontrada en el campo de estudio.

La investigación interpretativa brinda la oportunidad de integrar una serie de perspectivas acerca de una realidad particular que se hace cada vez más compleja (Valles, 1997 como se citó en Ramírez y Zwerg-Villegas, 2012). Otra de las ventajas de este enfoque de investigación es que le permite al investigador ser flexible en función del contexto en el que se encuentre el sujeto de estudio, así como de las particularidades que caractericen a los mismos (García et al., 2004).

Desde la perspectiva de la investigación interpretativa, el investigador debe contar con ciertas características particulares que le permitan: (a) participar de forma intensiva en el campo de estudio, (b) registrar cuidadosamente lo que sucede en el campo de estudio a través de notas de campo y otro tipo de registros como grabaciones y evidencias documentales, (c) reflexionar de forma analítica sobre los registros obtenidos, y (d) elaborar un informe detallado utilizando los fragmentos narrativos derivados del trabajo de campo (Erickson, 1997).

Desde la perspectiva de Erickson (1997), la investigación interpretativa puede apoyarse en distintos métodos para estudiar los significados que los sujetos le atribuyen a elementos de su vida cotidiana. Uno de los métodos que permiten este tipo de acercamiento es el estudio de casos, el cuál es descrito a continuación.

#### **4.1.2 El estudio instrumental de casos**

Simons (2011) precisó que no existe un acuerdo unánime en la literatura acerca de si el estudio de caso es un método, una estrategia o un enfoque. Por una parte, Stake (2007) define el estudio de casos como un método de investigación que es utilizado para el estudio de una actividad específica de un caso singular. Sandín (2003) también define el estudio de casos como “un método de investigación para el análisis de la realidad social” (p.174). El autor expresa que este método es de

gran importancia para el desarrollo de las ciencias humanas y sociales, y recupera de forma natural y pertinente la investigación desde una perspectiva interpretativa.

En cambio, desde otra perspectiva, el estudio de caso es conceptualizado como “una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares” (Eisenhardt, 1989, como se citó en Martínez, 2006, p. 11).

A pesar de diferentes conceptualizaciones, el estudio de casos destaca por lo que apunta Simons (2011): el estudio de caso es “un estudio de lo singular, lo particular, lo exclusivo” (p. 19). Los casos de interés para el campo educativo se enfocan generalmente en personas o programas de estudio. El estudio de casos tiene la finalidad de comprender las actividades que los sujetos llevan a cabo en circunstancias específicas o particulares. Para lograr la comprensión de un caso específico es necesario entender que este se encuentra inmerso en la complejidad de un contexto y que se ve influenciado constantemente por el mismo (Stake, 2007).

Esta investigación se centrará en un tipo de estudios de caso particular, definido como un único estudio instrumental de casos. Siguiendo a Stake (2007), el estudio instrumental de casos tiene la finalidad de conocer algo específico sobre el caso, es decir, un tema específico que el investigador tiene previamente definido a partir de sus preguntas de investigación.

El estudio de casos cuenta con ciertas características a partir de las cuales puede diferenciarse de otros métodos de investigación (Yin, 1989, como se citó en Martínez, 2006):

- Examina o indaga sobre un fenómeno contemporáneo en su entorno real
- Las fronteras entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes
- Se utilizan múltiples fuentes de datos, y
- Puede estudiarse tanto un caso único como múltiples casos (p.11).

Sandín (2003) alude a cuatro características del estudio de casos: (1) es particularista, es decir que los estudios se centran en una situación concreta; (2) es descriptivo, ya que el producto final bajo este método es una descripción densa sobre el sujeto de estudio; (3) es heurístico, ya que permiten al lector relacionar lo leído con un fenómeno similar, contrastando sus características; (4) es inductivo, esto debido a que los supuestos surgen de los mismos datos y no vienen dadas previamente por referentes teóricos.

Bajo el método de estudio instrumental de casos, pueden utilizarse técnicas de tipo etnográficas como la observación y la entrevista abierta, además de otro tipo de técnicas para la recolección de información como la encuesta. A continuación se describen las técnicas utilizadas en el presente estudio.

#### **4.1.3 La observación participante y no participante**

La técnica de observación es definida por Bonilla y Rodríguez (2000) como una vía de aproximación al conocimiento cultural de los grupos sociales, por medio de la cual se observan segmentos de realidad, con la intención de captar los elementos que la construyen y la forma en como estos elementos constitutivos interactúan entre sí.

De forma más particular, Bertely (2000) defiende la idea de que el investigador<sup>10</sup> es observador porque no interviene de modo directo en el desenvolvimiento natural de los sucesos. Aunque no participa, la presencia del investigador modifica necesariamente lo que sucede en el espacio observado” (Pp. 48-49). Algunos otros autores, sobre esta misma premisa establecida por

---

<sup>10</sup> Bertely (2000) plantea al investigador como etnógrafo. Para fines de este trabajo se decidió utilizar el concepto de investigador, ya que no se realizó un trabajo de tipo etnográfico y de dejarse el planteamiento original, podría prestarse a confusiones acerca del método de investigación utilizado.

Bertely, es que establecen dos tipos de observación: participante y no participante, por lo que en este apartado se describen ambos tipos de observación.

La observación participante es aquel tipo de observación realizada por el investigador que se encuentra en constante interacción con el sujeto de estudio (Landry, 2005). También este concepto fue expuesto por Rojas (2006) como el tipo de observación que se efectúa dentro un grupo, siendo el investigador parte del mismo, y donde este participa en los distintos actos y reuniones que llevan a cabo los participantes del estudio.

Entre las características de la observación participante, se destaca que esta permite al investigador conocer en detalle las conductas y actitudes manifestadas por los participantes, así como las situaciones que llevan a los participantes a actuar de una u otra manera (Rojas, 2006). Así pues, las ventajas que proporciona la observación participante para el estudio de los fenómenos sociales son variadas, siempre y cuando el investigador sea cuidadoso con su ejecución.

Por otra parte, la observación no participante es aquella técnica de investigación donde el observador cumple el papel de “extraño” (Hall, 2008). Asimismo, el autor planteó que este tipo de observación es útil para estudiar el funcionamiento de un programa o institución educativa durante su práctica diaria. Brain (2000) conceptualizó esta técnica como la observación donde “el investigador no forma parte del grupo. Así que un observador no participante se sentaría al fondo de la clase, sin participar en ninguna actividad” (p. 240).

Cabe resaltar que las observaciones no participantes pueden modificar la conducta de aquellos que son observados; sin embargo, también ofrece ventajas como: el investigador puede explorar un tema de interés con mayor profundidad, proporciona información rica por su contenido y profundidad, y es utilizada para evitar problemas de sesgo en una investigación (Brain, 2000).



Así pues, para fines de esta investigación, se utilizó la observación no participante, ya que no se buscó intervenir de ninguna forma en las actividades cotidianas del aula.

#### **4.1.3.1 La guía de observación**

El investigador que desea observar lo que acontece en un aula de clases debe contar con una guía de observación. Esta guía puede ser un formato abierto o estructurado para registrar aquello que se observa, con la finalidad de recopilar información relevante y suficiente para dar solución al problema de investigación estudiado (Rojas, 2006).

Asimismo, Rojas (2006) expuso que los registros de observación brindan información útil para:

- Concretar aspectos relacionados con el planteamiento del problema de investigación y con los objetivos que derivan del mismo.
- Brindar elementos importantes para la concreción del marco teórico y conceptual, con la finalidad de que sean congruentes con la realidad estudiada.
- Aportar datos para la elaboración de hipótesis o supuestos.

Es necesario que lo observado sea registrado en el momento en que está sucediendo, o bien, inmediatamente después de que pueda tenerse acceso al ejercicio de registro. Para el registro de lo observado también se recomienda apoyarse en cámaras fotográficas o de audio y video, para un registro detallado del fenómeno observado (Rojas, 2006).

#### **4.1.4 La entrevista**

La técnica de la entrevista es un proceso de comunicación por medio del cual el investigador recupera información relevante sobre una persona, con la finalidad de obtener datos acerca de un

sistema de representaciones sociales (García et al., 2004). Las entrevistas cualitativas también son caracterizadas por Heinemann (2003) como

Una entrevista individual, cara a cara, no estandarizada. Las preguntas, las indicaciones para las respuestas y el orden de las cuestiones no se encuentran fijados en un cuestionario; más bien se van desarrollando con base en un guion previo de forma flexible durante la conversación (p.125).

Entre las entrevistas de naturaleza cualitativa se encuentran las entrevistas estructuradas, semiestructuradas y abiertas. En esta investigación se aborda la entrevista abierta, que de acuerdo con Angrosinio (2007) se trata de:

Una conversación que da cabida a digresiones, que pueden establecer nuevos caminos de investigación que el investigador no había considerado originalmente. En ese sentido, es un tipo de asociación en el que la persona informada de dentro del grupo ayuda al investigador a desarrollar la investigación a medida que ésta avanza (p. 67).

Las entrevistas abiertas, según Sierra (1998), pueden desarrollarse a profundidad cuando se busca recuperar los significados y matices que le da el participante a ciertos fenómenos o acciones. Este tipo de entrevistas también son utilizadas para obtener información sobre vivencias subjetivas, creencias, valoraciones sobre sucesos observados en situaciones de la vida cotidiana, etc. (Valles, 2002).

Las entrevistas abiertas se caracterizan porque: 1) no tienen una dirección como tal, es decir que busca las respuestas espontáneas y flexibles; 2) van dirigidas sobre un tema específico, ya que aunque se realice una entrevista libre, el entrevistador trata de obtener respuestas concretas sobre el tema de investigación; 3) indagan sobre recuerdos o experiencias vividas por los participantes

del estudio; 4) buscan la profundidad y el contexto personal, es decir, que buscan obtener el significado personal y profesional que le otorga el participante al fenómeno de estudio (Valles, 2002).

Así pues, los elementos que brinda la entrevista abierta fueron necesarios para recuperar las creencias y opiniones de la participante de este estudio, de una forma flexible, a profundidad y apegada a las necesidades del contexto de investigación y de la propia participante.

#### **4.1.4.1 El guion de entrevista**

Para llevar a cabo una entrevista abierta bajo un enfoque interpretativo, es necesario elaborar un guion flexible de entrevista. Según Heinemann (2003) las guías de entrevista deben de contener los temas y cuestionamientos que convienen abordar a lo largo de la conversación con los participantes del estudio. Asimismo, la guía de entrevista tiene la finalidad de recordarle al investigador los temas que han de tratarse durante la entrevista.

De acuerdo con el mismo autor, dependiendo del tipo de entrevista a desarrollar, la guía de entrevista puede no contener preguntas formuladas con anterioridad, sino que los temas se van abordando de manera fluida y flexible a lo largo de toda la entrevista. La fluidez y flexibilidad de la entrevista dependerán de:

- La <<competencia lingüística comunicativa>> (es decir, la capacidad para hablar y contar) de la persona entrevistada;
- Las experiencias, vivencias, perspectivas del problema, competencias, etc. que conviene sondear en relación con el tema de estudio;
- Las respuestas no previstas en las que merece la pena ahondar;

- La relación que se entabla entre el entrevistador y el entrevistado, y la disposición para tratar durante la conversación temas y vivencias personales, íntimas, etc. (Heinemann, 2003, p.127).

Debido a la flexibilidad de la entrevista abierta y su carácter fluido, es necesario que el investigador tenga ciertas precauciones, ya que las entrevistas abiertas no son un tipo de conversaciones improvisadas, sino que deben de considerar las preguntas de investigación, y el marco teórico y contextual relacionados con el campo de estudio (Heinemann, 2003).

Para fines de este trabajo, se elaboraron guías de entrevista abierta., las cuales se estructuraron en cuatro secciones: 1) datos de identificación, 2) comentarios de protocolo iniciales, 3) preguntas o temas a abordar durante la entrevista, y 4) observaciones generales de lo sucedido durante la entrevista. Las preguntas planteadas variaron entre cinco y diez preguntas por entrevista. Para las entrevistas de co-explicitación, las preguntas se fueron formulando durante el desarrollo del mismo ejercicio con la docente formadora, ya que se buscó reflexionar y profundizar acerca de sus respuestas.

#### **4.1.5 La encuesta**

La encuesta ha sido conceptualizada como una técnica de investigación, utilizada para la recogida de datos cualitativos y cuantitativos sobre una muestra, población o individuos particulares. La recogida de los datos por medio de esta técnica, se logra a partir de la aplicación de un cuestionario, por medio del cual se puede obtener información acerca de las opiniones, comportamientos o acciones de los individuos (Centro de Investigaciones Sociológicas, s/f).

Asimismo, Alvira (2004) definió la encuesta como técnica de investigación que tiene dos características principales que la diferencian del resto de las técnicas de investigación social. La

primera de estas características refiere a que por medio de las encuestas se obtiene información a partir de la verbalización y/o el lenguaje escrito, donde existe un informante que brinda información por medio de un cuestionario estructurado. La segunda de las características alude a que, para aplicar un cuestionario, se utilizan muestras de una población, los cuales son sujetos particulares de estudio.

#### **4.2 Procedimiento de la investigación**

A partir de las conceptualizaciones anteriores, el presente estudio se fundamentó en los planteamientos de la investigación interpretativa, y en el método de estudio instrumental de casos (Erickson, 1992; Stake, 2007), ya que se elaboró un registro detallado en un periodo relativamente acotado, además que se fijó la atención dos temas particulares de un grupo con características específicas. Los temas del caso que definen el tipo de método a utilizar fueron dos: la práctica docente y la interacción docente-alumno(s) en el aula.

En esta investigación, el caso instrumental único estuvo centrado en una docente formadora de una Escuela Normal, sin embargo, no se pretendió conocer a la docente formadora desde una perspectiva biográfica, sino estudiar a profundidad su práctica docente y la interacción que establece con sus estudiantes en el aula.

El registro de la información se llevó a cabo mediante tres técnicas de investigación: la observación participante, la entrevista abierta y la encuesta.

El procedimiento de esta tesis se compuso de cinco fases:

- **Fase 1.** Selección del campo y participantes del estudio.
- **Fase 2.** Negociación de acceso al campo de estudio.
- **Fase 3.** Trabajo de campo.

- **Fase 4.** Sistematización y análisis de los datos.
- **Fase 5.** Entrega de informe de resultados.

En conjunto, estas fases representan la ruta que se siguió este trabajo para responder a las preguntas de investigación y los objetivos planteados. Cada una de estas tuvo sus objetivos específicos; además se determinaron acciones concretas y la utilización de determinados instrumentos para cumplir con los objetivos.

#### **4.2.1 Fase 1. Selección del caso**

La primera fase del procedimiento se concentró en la selección del campo y los participantes del estudio. Esta fase se desarrolló del 05 de septiembre de 2016 al 30 de enero de 2017 y tuvo como objetivos:

- Revisar la literatura relacionada con el campo y determinar los participantes del estudio.
- Definir el planteamiento del problema, las preguntas y los objetivos de investigación.

A partir de los objetivos planteados se llevaron a cabo acciones relacionadas con: (1) la conceptualización teórica de los elementos conceptuales que nutren esta investigación, (2) la descripción del contexto en el que se encuentra el campo y los participantes del estudio, (3) la búsqueda y descripción de antecedentes teóricos y metodológicos que aportarán elementos útiles a este trabajo, (4) la definición del planteamiento del problema, una vez revisada la literatura relacionada al campo de estudio y algunos documentos de la normativa oficial referentes a la formación inicial de docentes, y (5) la precisión de las preguntas de investigación y los objetivos de investigación.

Una vez realizadas estas acciones, se procedió a describir y caracterizar a los participantes del estudio, con la finalidad de responder a las preguntas y objetivos de investigación.

#### **4.2.2 Fase 2. Negociación de acceso al campo de estudio**

La segunda fase del procedimiento de este proyecto consistió en negociar el acceso al campo de estudio. Esta fase alude a las acciones que se llevaron a cabo con la finalidad de generar un ambiente de confianza y cooperación entre los participantes del estudio y el investigador, estableciendo acuerdos favorables para todos los involucrados durante el trabajo de campo. Las acciones que se han desarrollado dentro de esta segunda fase se llevaron a cabo del 10 de febrero al 21 de agosto del 2017. Los objetivos de esta fase fueron:

- Establecer acuerdos para el desarrollo del trabajo de campo.
- Determinar los principios éticos que fueron la guía del trabajo de campo en la escuela y el aula.

A continuación se describe el proceso de negociación y los acuerdos pactados con los participantes del estudio.

La primera negociación se llevó a cabo con la directora de la Benemérita Escuela Normal Estatal Profesor Jesús Prado Luna (BENEPJPL) de la ciudad de Ensenada, el 10 de febrero de 2017. La segunda negociación se desarrolló con la docente formadora, el 3 de abril de 2017 en la misma Escuela Normal. Durante negociación, se entregó una forma de consentimiento a la DF, en la cual se puntualizaron los principios éticos que se siguieron durante el trabajo de campo, entre ellos el anonimato y cuidado de los datos obtenidos de la investigación (véase Anexo 1).

Una tercera negociación se llevó a cabo el 21 de agosto del 2017 con el grupo de estudiantes del curso de Práctica Profesional del séptimo semestre de la LEPRIM. Esta negociación se llevó a cabo mediante una descripción sobre el proyecto al grupo y la entrega y la firma de una forma de consentimiento (véase Anexo 2).

En las negociaciones se llegaron a los siguientes acuerdos para el acceso al campo de estudio: (1) observación de 18 sesiones de clase, con la finalidad de obtener información sobre las interacciones áulicas de la docente formadora que imparte el curso de Práctica Profesional y sus estudiantes, entre los meses de agosto y noviembre de 2017, y (2) aplicación de siete entrevistas abiertas con la docente formadora, tres de ellas con materiales de transcripción de lo observado en el aula. La finalidad de estas entrevistas fue la contextualización, la co-explicitación sobre la práctica en el aula, y el cierre del trabajo de campo, (3) videograbación de tres <sup>11</sup>de las 18 sesiones de clase observadas, con el objetivo de obtener un registro detallado de las interacciones áulicas.

### **4.2.3 Fase 3. Trabajo de campo**

La tercera fase consistió en la observación de las sesiones de clases en el aula, las entrevistas contextuales y de co-explicitación a la docente formadora del curso de Práctica Profesional, así como la aplicación de un cuestionario contextual a los estudiantes del mismo curso. Esta fase tuvo una duración de dos meses y 12 días, abarcando el periodo del 21 de agosto al 02 de noviembre de 2017. Para el desarrollo de esta fase se utilizaron como instrumentos: el cuestionario, guía de observación y guion de entrevista semiestructurado. Además, para las entrevistas de co-explicitación de utilizó como insumo la transcripción ampliada de la observación acontecida en la misma semana de la entrevista.

Con la intención de clarificar los momentos en los que se llevaron a cabo las entrevistas abiertas, las observaciones y la encuesta en el trabajo de campo se presenta la tabla 4.1, donde se agrupan las actividades desarrolladas, las cuales se encuentran divididas en cuatro etapas: (1) contextualización del trabajo de campo, (2) el trabajo de campo previo a las prácticas profesionales

---

<sup>11</sup> En la etapa tres del trabajo de campo se detalla porqué se videograbaron particularmente estas tres sesiones.



de los estudiantes, (3) el trabajo de campo ejecutado durante el ejercicio de prácticas profesionales, y (4) el trabajo de campo posterior al desarrollo de las prácticas profesionales.

Tabla 4.1  
*Concentrado de las actividades desarrolladas durante el trabajo de campo.*

Etapa	Fecha <sup>12</sup>	Sesión	Actividad desarrollada
Trabajo de campo previo a las prácticas profesionales de los estudiantes en las escuelas primarias	21-agosto	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Encuesta de contextualización a los estudiantes del grupo.</li> <li>▪ Observación de aula.</li> </ul>
	23-agosto	-	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Entrevista de contextualización (1)</li> </ul>
	28-agosto	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Observación de aula</li> </ul>
	04-septiembre	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Observación de aula.</li> </ul>
	06-septiembre	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Observación de aula.</li> </ul>
	07-septiembre	5	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Observación de aula.</li> </ul>
	11-septiembre	6	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Observación de aula.</li> </ul>
	13-septiembre	7	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Observación de aula.</li> <li>▪ Entrevista de contextualización (2)</li> </ul>
	14-septiembre	8	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Observación de aula.</li> </ul>
	18-septiembre	9	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Observación de aula.</li> </ul>
	20-septiembre	10	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Observación de aula.</li> </ul>
	21 septiembre	11	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Observación de aula.</li> </ul>
	25-septiembre	12	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Observación de aula.</li> </ul>
Trabajo de campo durante las prácticas profesionales de los estudiantes en las escuelas primarias	27-septiembre	13	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Observación de aula.</li> </ul>
	02-octubre	14	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Observación de aula</li> <li>▪ Entrevista de contextualización (3)</li> </ul>
	06-octubre	-	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Entrevista de co-explicitación (1)</li> </ul>
	09-octubre	15	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Observación de aula</li> </ul>
	13-octubre	-	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Entrevista de co-explicitación (2)</li> </ul>
Trabajo de campo posterior a las prácticas profesionales de los estudiantes en las escuelas primarias	23-octubre	16	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Observación de aula</li> </ul>
	30-octubre	17	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Observación de aula</li> <li>▪ Entrevista de co-explicitación (3)</li> <li>▪ Entrevista de cierre del trabajo de campo.</li> </ul>
	02-noviembre	18	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Observación de aula</li> <li>▪ Cierre del trabajo de campo</li> </ul>

Nota: Elaboración propia.

<sup>12</sup> Todas las actividades del trabajo de campo fueron desarrolladas en el año 2017.

A partir del cumplimiento de las actividades mostradas en la tabla 4.1, se obtuvieron los siguientes insumos: (1) se observaron 29 horas y 35 minutos de interacción áulica, de las cuales, seis horas y seis minutos fueron videograbados, (2) se desarrollaron entrevistas que sumaron seis horas y un minuto, de los cuales, cuatro horas y nueve minutos se destinaron a entrevistas de co-explicitación y (3) se obtuvieron 27 cuestionarios contextuales, los cuales fueron aplicados a los estudiantes del grupo. Con la transcripción de las horas de observación y las horas de entrevista, se obtuvo un total de 356 cuartillas de datos.

Para el caso de las entrevistas y observaciones, se establecieron abreviaturas para su identificación a lo largo del capítulo de resultados.

Tabla 4.2

*Abreviaturas de las actividades llevadas a cabo en el trabajo de campo.*

Actividad del trabajo de campo	Abreviatura asignada
Registro de observación	RO
Entrevista de contexto	ECO
Entrevista de co-explicitación	ECE

Nota: elaboración propia

En la tabla 4.1 se puede apreciar que la fase tres de la investigación, correspondiente al trabajo de campo, se divide en tres etapas, las cuales son detalladas a continuación.

#### **4.2.3.1 Trabajo de campo previo al desarrollo de prácticas profesionales de los estudiantes en las escuelas primarias**

La primera etapa del trabajo de campo se relaciona con las actividades que se llevaron a cabo para caracterizar los participantes del estudio y la interacción áulica entre los mismos. Las actividades

que comprenden esta etapa se desarrollaron durante el primer mes del curso de Práctica Profesional.

En esta etapa de la investigación se buscó cumplir dos objetivos:

- Entrevistar a la docente formadora del curso de Práctica Profesional de séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal.
- Conocer algunas características contextuales de los estudiantes del curso de Práctica Profesional de séptimo semestre de la LEPRIM.
- Observar la práctica de la docente formadora en el aula y sus interacciones con los estudiantes durante el primer mes del curso de Práctica Profesional.

Para el cumplimiento de los objetivos, se llevaron a cabo tres actividades, que consisten en: (1) aplicar un cuestionario a los estudiantes, (2) observar la interacción áulica entre los participantes del estudio, y (3) entrevistar a la docente formadora. Los instrumentos que se utilizaron en esta etapa fueron: la guía de observación, cuestionario y el guion de entrevista semiestructurado. Este trabajo de campo se llevó a cabo entre el periodo comprendido del 21 de agosto al 27 de septiembre de 2017.

A continuación, se refiere con mayor detalle las actividades ejecutadas en esta etapa y los resultados obtenidos de la misma.

#### *Cuestionario dirigido a los estudiantes*

Al inicio del trabajo de campo, se aplicaron 27 cuestionarios a todos los estudiantes del grupo. La primera parte del instrumento incluyó preguntas con opciones de respuesta múltiple (datos personales como la edad, estado civil y aquello que los motivó a estudiar en la LEPRIM); una segunda parte del cuestionario estuvo compuesta por preguntas referentes al Trayecto Formativo de Práctica Profesional de los estudiantes (véase Anexo 3).

Los datos obtenidos a partir de la aplicación del cuestionario se muestran en el capítulo de resultados, donde se caracteriza de manera amplia a los estudiantes encuestados.

#### *Entrevistas de contexto a la docente formadora*

Se efectuaron dos entrevistas a la docente formadora del curso de Práctica Profesional de séptimo semestre de la LEPRIM, las cuales se efectuaron en las primeras tres semanas del curso. Estas dos entrevistas de contexto tenían la finalidad de:

- Conocer las características contextuales que se relacionan con la práctica profesional de la docente formadora.
- Conocer la opinión de la docente formadora sobre las distintas actividades a desarrollar en el curso de Práctica Profesional de séptimo semestre de la LEPRIM.
- Conocer las indicaciones que recibieron los estudiantes para llevar a cabo su diagnóstico a los grupos donde desarrollaron sus prácticas profesionales.

En la primera entrevista de contexto a la docente formadora se tuvo una aproximación a temas como: (1) su formación profesional, (2) experiencia profesional fuera y dentro de las aulas, (3) años de experiencia docente, (4) motivos por las que eligió ser docente, (5) opinión sobre la profesión docente, (6) opinión sobre el tipo de estudiantes a los que enseña, (7) opinión sobre el curso de Práctica Profesional, y (8) formación continua que ha recibido. La entrevista fue realizada el 23 de agosto de 2017 (véase Anexo 4).

A partir de las actividades que desarrollaron los estudiantes del séptimo semestre de la LEPRIM, referente a la elaboración de diagnósticos de aula, se agendó una segunda entrevista para conocer aspectos referentes a: (1) el proceso o protocolo de asignación de los estudiantes en las escuelas y grupos donde elaborarán sus respectivos diagnósticos grupales y posteriormente, sus

prácticas profesionales, (2) las indicaciones dadas a los estudiantes para llevar a cabo el diagnóstico con el grupo de primaria asignado, y (3) la forma en que se trabajará en el curso de Práctica Profesional con el insumo de los diagnósticos elaborados por los estudiantes. Esta entrevista se llevó a término el 13 de septiembre de 2017 (véase Anexo 5).

Los datos obtenidos en ambas entrevistas de contextualización se muestran en el capítulo de resultados, donde se expone una caracterización ampliada de la docente formadora.

#### **4.2.3.2 Trabajo de campo durante el desarrollo de prácticas profesionales de los estudiantes en las escuelas primarias**

En este apartado se describen las actividades de investigación efectuadas en la tercera etapa del trabajo de campo, es decir, aquellas llevadas a cabo durante las prácticas profesionales de los estudiantes, que se desarrollaron del 02 al 23 de octubre de 2017. Por medio de las actividades de investigación efectuadas, se buscó tener un acercamiento a las percepciones, al sentido y significado que le otorga la docente formadora a su práctica en el aula, así como a las interacciones que establece con sus estudiantes. Para este acercamiento se propusieron dos objetivos:

- Observar la práctica de la docente formadora del curso de Práctica Profesional en el aula de la Escuela Normal y sus interacciones con los estudiantes por un periodo de cuatro semanas, con el apoyo de equipo de videograbación.
- Efectuar tres entrevistas a la docente formadora del curso de Práctica Profesional para la realización de ejercicios de co-explicitación y reflexión sobre la práctica docente.

Con la finalidad de cumplir ambos objetivos se describen las dos actividades desarrolladas en esta etapa del trabajo de campo: (1) la observación intensiva de aula y (2) las entrevistas de co-explicitación de la práctica docente.

### *Observaciones intensivas de aula*

Con la finalidad de analizar y describir las interacciones áulicas entre la docente formadora y sus estudiantes, se observaron tres sesiones de clase de dos horas cada una, en las que se utilizó equipo de videograbación y de audio en cada una de las sesiones. El instrumento que fue utilizado para recuperar los datos resultantes de las observaciones de aula fue la guía de observación (véase Anexo 6).

### *Entrevistas de co-explicitación*

Las preguntas planteadas en estas entrevistas tuvieron como finalidad que la docente formadora reflexionara sobre su propia práctica en el aula, así como profundizar acerca del origen, utilidad y sentimientos implicados al momento de efectuar las mismas prácticas. Los objetivos de las entrevistas de co-explicitación fueron dos:

- Generar un espacio de autorreflexión sobre la práctica que la docente formadora lleva a cabo en el aula.
- Conocer los significados que le otorga la docente formadora a las acciones que desarrolla durante su práctica en el aula.

Una vez finalizada la observación de la práctica del docente en el aula y las interacciones que esta tuvo con sus estudiantes, se efectuaron las tres entrevistas de co-explicitación, en un formato de entrevista abierta: la primera fue llevada a cabo el 06 de octubre; la segunda entrevista se ejecutó el 13 de octubre, mientras que, por motivos de reorganización del curso, la última de ellas se efectuó el 30 de octubre del 2017.

Antes de la entrevista de co-explicitación de la práctica docente, fue necesario contar con:

- 1) La transcripción de manera ampliada y detallada de la observación grabada en la semana que se desarrolló la entrevista de co-explicitación, esto con la finalidad de la entrevista fuera acerca de la práctica ejecutada en esa misma semana.
- 2) Se analizó deductivamente el registro recuperado de las observaciones.
- 3) Se elaboró un documento detallado, en el que se marcaron los fragmentos que evidenciaban las prácticas recurrentes de la docente formadora. Este documento fue el insumo para reflexionar con la docente formadora acerca de sus prácticas recurrentes específicas.

Una vez ejecutados los tres ejercicios anteriores, se llevaron a cabo las entrevistas de co-explicitación, para revisar de manera conjunta la forma en que la docente da sentido o significado a su forma de proceder o actuar en el aula de clases. “Estos ‘sentidos’ que son justamente los principios pedagógicos en acto, nos remiten a elaboraciones más complejas y amplias, las cuales, a su vez, reflejan la particular forma de ser docente de cada quién” (Fierro y Fortoul, 2017, p. 178).

Las reflexiones de la docente formadora, derivadas de la entrevista de co-explicitación, se fueron contrastando repetidas veces con el material empírico. La colaboración entre la investigadora y la DF en este ejercicio, tuvo como finalidad verificar y, en caso de ser necesario, modificar el material empírico, para obtener un resultado lo más cercano posible a la perspectiva de la propia docente formadora (Fierro y Fortoul, 2017).

#### **4.2.3.3 Trabajo de campo posterior al desarrollo de prácticas profesionales de los estudiantes en las escuelas primarias**

En esta tercera y última etapa del trabajo de campo tuvieron lugar dos actividades: (1) la tercera entrevista de co-explicitación con la docente formadora, y (2) una entrevista de cierre del trabajo de campo. Esta última actividad se relacionó con la definición de conclusiones sobre lo trabajado



durante el trabajo de campo, ya que se tuvo la finalidad de generar una retroalimentación hacia la intervención del investigador en el campo de investigación.

#### **4.2.4 Fase 4. Sistematización y análisis de los datos**

La sistematización de los datos obtenidos de las observaciones áulicas tuvo esta serie de pasos:

- 1) Videograbación de la totalidad de la clase desde tres ángulos distintos. En un cuarto espacio del aula se situó la investigadora y elaboró el registro escrito de la observación.
- 2) Transcripción de la videograbación, se tomó en cuenta los tres ángulos de grabación obtenidos y el registro escrito. Se transcribió tanto la comunicación verbal como la no verbal. Todos los registros de observación contaron con el mismo formato, en el que se llenó una serie de datos generales como: fecha, tiempo total de registro, hora de inicio y término del registro, participantes observados, lugar de observación. Para fines de registro, se sustituyeron los nombres originales de todos los participantes por pseudónimos. Tales pseudónimos se mantuvieron en los 18 registros. Entre cada 15-20 minutos se tomó nota de la hora en el registro escrito.
- 3) Se imprimió y archivó por fecha cada uno de los registros de observación para su posterior análisis.

Para el registro de las entrevistas contextuales y de co-explicitación se siguieron pasos similares a los tres anteriores, con la distinción de que sólo se grabó en audio la totalidad de las entrevistas. Mientras se entrevistaba a la DF se iba marcando en el guion de entrevista las preguntas contestadas. Posterior a la entrevista, se elaboró la transcripción completa de los comentarios tanto de la DF como de la entrevistadora en un formato libre. En todas las transcripciones se registró:

pseudónimo de la entrevistada<sup>13</sup>, tiempo total de entrevista, hora de inicio y término de la entrevista, lugar de la entrevista. Además, al final de cada guion de entrevista se hicieron comentarios de la investigadora acerca del desarrollo de la entrevista.

Una vez que se compilaron todos los datos obtenidos, se llevó a cabo el análisis de los mismos, mediante las técnicas de análisis deductivo e inductivo de contenido. A continuación se describen las características de ambas técnicas.

#### **4.2.4.1 Análisis deductivo e inductivo de los datos**

El análisis de contenido es otra de las técnicas utilizadas en este estudio. El análisis de contenido es definido por Piñuel (2002) como el “conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados” (p.2). El análisis de contenido también es definido por Mayring (2000) como una técnica que se utiliza para la reelaboración y reducción de los datos que se obtienen en una investigación.

El análisis deductivo de contenido refiere a la asignación controlada de códigos. Bajo esta lógica, no se codifica de forma libre y flexible, sino que es necesario elaborar un sistema o agenda de códigos, a partir de los elementos teóricos dados por la teoría que forma la base de la investigación elaborada (Mayring, 2000).

El autor también plantea que el análisis deductivo de un contenido se debe llevar a cabo por medio de siete pasos: (1) definir de cada una de los códigos que conforman el sistema de códigos, (2) ejemplificar cada uno de los códigos, (3) definir las reglas de codificación, (4) codificar el

---

<sup>13</sup> Con la finalidad de respetar el anonimato de la DF participante, así como las consideraciones éticas acordadas en la negociación de acceso al trabajo de campo. El pseudónimo de la DF se mantuvo en todos los registros tanto de observación como de entrevista.

contenido, (5) revisar de la codificación elaborada, (6) integrar una versión final del contenido codificado, y (7) Analizar de la información codificada (Mayring, 2000).

Para fines de este estudio, las categorías de análisis surgieron de los planteamientos interaccionistas (Vinatier y Altet, 2008; Vinatier, 2013; Vinatier, 2015). Las lógicas propuestas por las autoras para el análisis de las interacciones áulicas son: lógica relacional, lógica pragmática y lógica epistemológica. A partir de estas lógicas, se llevó a cabo una codificación deductiva de la información recabada en el trabajo de campo.

Para llevar a cabo el análisis deductivo de los datos a partir de las tres lógicas propuestas por el Modelo E-P-R, se segmentaron los datos tomando en cuenta los enunciados que le daban contexto al segmento codificado, ya que se observó que si los datos eran segmentados en pequeños enunciados, estos no tenían sentido por sí solos.

Aunque en un primer momento se elaboró la codificación deductiva de los datos recabados, también se llevó a cabo una codificación inductiva más detallada de la información, es decir, se establecieron subcódigos que emergieron de los mismos datos. En este sentido, en este proyecto se efectuó un análisis deductivo-inductivo de la información obtenida de la misma investigación<sup>14</sup>.

Es importante destacar que para tanto para el análisis deductivo como el análisis inductivo de los datos se contó con el apoyo de la revisión y validación de dos estudiantes del Doctorado en Ciencias Educativas. Ambos estudiantes revisaron en tres ocasiones la asignación de códigos

---

<sup>14</sup> En el apartado de anexos se podrá encontrar un ejemplo de la codificación tanto inductiva como deductiva de los datos.

elaborada, y a partir de las diferentes observaciones puntualizadas se llevaron a cabo ajustes al ejercicio de análisis<sup>15</sup>.

#### **4.2.5 Fase 5. Entrega de informe de resultados**

La quinta fase consistió en establecer una reunión con la docente formadora observada, con la finalidad de revisar de forma conjunta los capítulos de resultados e interpretación de los mismos. La esta revisión conjunta de ambos capítulos tuvo la finalidad de llevar a cabo la validación descriptiva de lo evidenciado e interpretado en esta investigación.

La reunión de validación descriptiva con la docente formadora se desarrolló el 15 de octubre de 2018. Durante la reunión se dio lectura al informe, durante la cual la docente formadora precisó algunos datos relacionados con su trayectoria profesional.

Una vez definido el método de investigación y las cinco fases que formaron la ruta metodológica, se presentan los resultados obtenidos de esta investigación, a partir de los cuales se va dando respuesta a las preguntas y objetivos de investigación.

---

<sup>15</sup> La agenda de códigos inductivos y deductivos, así como el proceso de validación por pares de la misma se puede encontrar en el apartado de anexos.

## **Capítulo 5. Resultados**

Este capítulo tiene la finalidad de exponer los resultados del trabajo de campo, específicamente de las observaciones de las sesiones 14, 15 y 16, ya que estas corresponden a un momento en el curso de Práctica Profesional en el que los estudiantes llevaron a cabo prácticas profesionales en las aulas de educación primaria, y desarrollaron ejercicios de reflexión acerca de las experiencias vividas en interacción con la docente formadora. De igual forma, se evidencia lo encontrado en las entrevistas de contexto y de co-explicitación desarrolladas con la docente formadora, así como lo recuperado del cuestionario de contexto que fue aplicado a los 27 estudiantes del curso de Práctica Profesional.

Asimismo, en este capítulo se buscó dar respuesta a las preguntas de investigación, planteadas al inicio de esta tesis:

Pregunta general:

- ¿Qué prácticas caracterizan la interacción entre la docente formadora y los estudiantes del curso de Práctica Profesional de séptimo semestre en la Licenciatura en Educación Primaria de una Escuela Normal de la ciudad de Ensenada?

Preguntas específicas:

- ¿Cómo se articulan las lógicas Epistemológica, Pragmática y Relacional (E-P-R) en la práctica de la docente formadora?
- ¿Cuáles son las reglas de acción que se observan a partir de las recurrencias en la práctica de la docente formadora?
- ¿Cuáles son los principios pedagógicos que se infieren de las reglas de acción observadas en la práctica de la docente formadora?

- ¿Cuáles son los momentos de tensión que se presentan en la articulación de las lógicas E-P-R en la práctica de la docente formadora y qué estrategias utiliza para atenderlos?

A partir de los datos obtenidos se puede dar cuenta de las características de los participantes del estudio, del contexto en el que se desarrolló la práctica docente y de las particularidades que caracterizan la interacción entre la docente formadora (DF) y los estudiantes del curso de Práctica Profesional de séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria (LEPRIM).

Así pues, en el primer apartado de este capítulo se caracteriza a la DF y al grupo de estudiantes que fueron participantes en este estudio, además se describe el contexto del curso en el que se desenvuelve la práctica de la DF. En el segundo apartado se analiza la interacción entre la docente y los estudiantes, las reglas de acción presentes a través de las recurrencias observadas en la práctica docente de la DF, y los principios pedagógicos que, desde la opinión de la docente, guían su actuar en el aula. Finalmente, en el tercer apartado se describen los momentos de tensión presentes en la práctica de la DF, y se puntualizan las reglas de acción que la DF utilizó como estrategias para atender estos momentos.

### **Caracterización de los participantes y del contexto de la práctica docente**

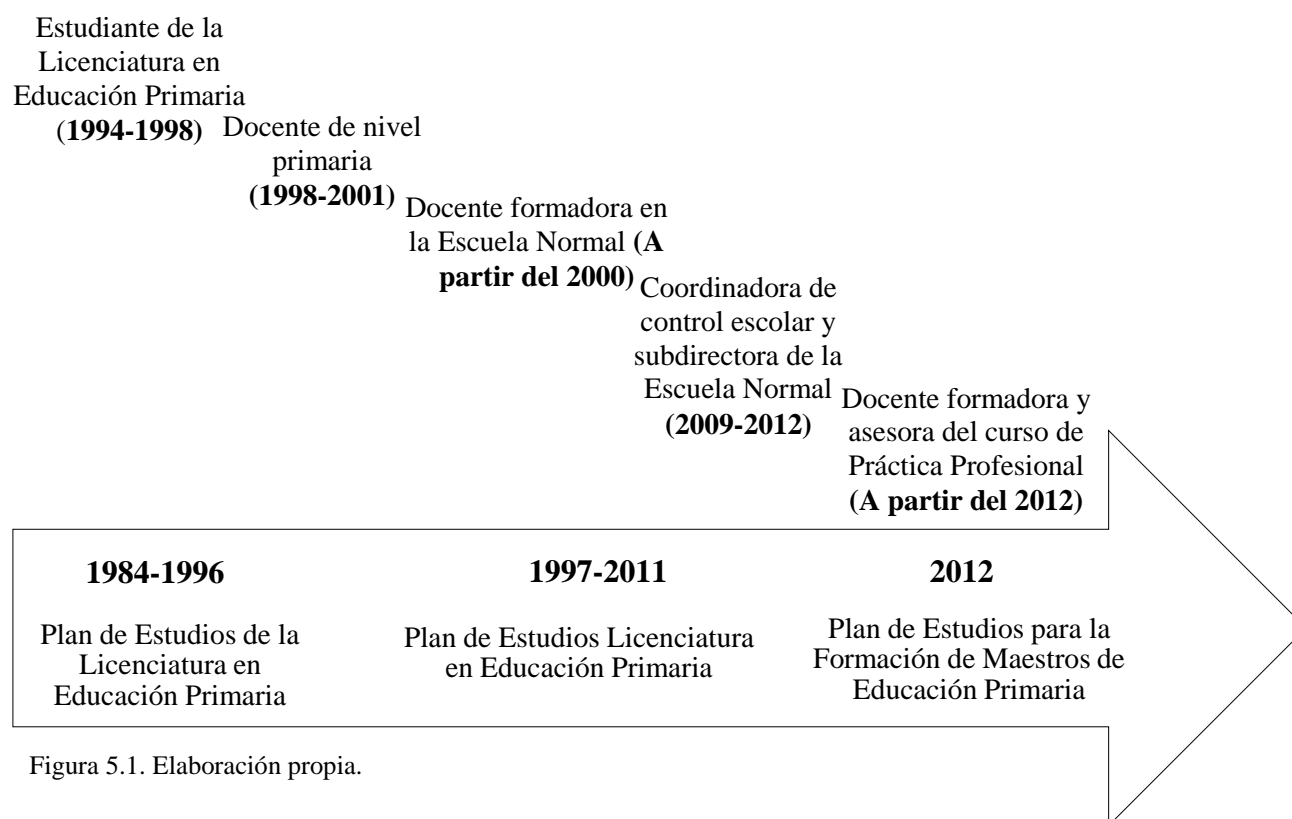
En este apartado se exponen algunas características de la DF y de los estudiantes del curso de Práctica Profesional de séptimo semestre de la LEPRIM. Además, se describe el contexto en el que se desarrolló la práctica de la DF, en términos de los contenidos tratados durante las 18 sesiones observadas.

#### **5.1 ¿Quién es la docente formadora?**

La DF es la maestra encargada de impartir el curso de Práctica Profesional de séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de una Escuela Normal. La docencia en esta institución es

su tarea principal, aunque al mismo tiempo, realiza otras actividades vinculadas a diferentes metas, tanto personales como profesionales. En su trayectoria profesional, la DF ha conocido tres diferentes planes de estudio de la LEPRIM: en el de 1984 como estudiante y como docente formadora los de 1997 y 2012. Esta trayectoria se ilustra en la figura 5.1.

**Figura 5.1.** Trayectoria de la DF por los planes de estudio de la LEPRIM en la Escuela Normal.



La carrera docente de la DF comenzó en 1994, cuando decidió cursar la Licenciatura en Educación Primaria, en la misma Escuela Normal en la que actualmente es docente. La DF cursó la LEPRIM con el Plan de Estudios de 1984. Una vez que la DF egresó del programa de la LEPRIM, en 1998, comenzó su trabajo docente en una escuela primaria privada, donde atendió a grupos de primer y segundo grado.

En el año 2000, la DF se matriculó como estudiante de la Maestría en Pedagogía, programa ofrecido por la misma Escuela Normal en la que trabaja. En ese mismo año, recibió un contrato

base de siete horas clase en la misma Escuela Normal, y empezó a trabajar con el Plan de Estudios de 1997, el cual era distinto al que ella había cursado como estudiante.

A partir de 2009, la DF ocupó distintos puestos de gestión. Primero como coordinadora del departamento de control escolar de la Escuela Normal y, posteriormente, como subdirectora académica de la misma Escuela. Para el año 2012, después de cumplir funciones administrativas, la DF fue la encargada del curso de Práctica Profesional con alumnos del séptimo y octavo semestre del programa de la LEPRIM, de los que además fue asesora en el trabajo de titulación. De acuerdo con la DF, su trabajo como coordinadora de control escolar y subdirectora de la EN pudo brindarle una visión distinta acerca de las actividades principales del curso de Práctica Profesional, debido a los requerimientos administrativos que traen consigo las prácticas profesionales de los estudiantes en las distintas escuelas primarias de la ciudad.

En resumen, la DF cuenta con 16 años de servicio en la Escuela Normal, y desde el 2012 imparte el curso de Práctica Profesional a los alumnos del último ciclo escolar de la LEPRIM, es decir, seis años de su experiencia profesional docente han sido dedicados a la impartición del curso de Práctica Profesional a tres diferentes grupos de estudiantes<sup>16</sup>.

Hoy en día, la DF cumple con diversas funciones en la Escuela Normal, desempeñándose como: (1) formadora docente del curso de Práctica Profesional del séptimo semestre de la LEPRIM, (2) asesora de estudiantes para la realización del trabajo de titulación, (3) coordinadora del departamento de investigación de la Escuela Normal, (4) secretaria sindical de la Escuela Normal, (5) coordinadora de diversos proyectos escolares vinculados con otras instituciones educativas. Además, la DF se encuentra estudiando un doctorado desde 2017.

---

<sup>16</sup> La DF atiende un grupo por ciclo escolar, es decir, tanto en séptimo como en octavo semestre.



## 5.2 ¿Quiénes son los estudiantes “del séptimo”?

El grupo del curso de Práctica Profesional de séptimo semestre de la LEPRIM está conformado por 27 estudiantes, 21 mujeres y seis hombres. Del total de estudiantes, cinco son casados, 20 son solteros, cinco son padres de familia, y cuatro, además de ser estudiantes, trabajan. La edad de los alumnos oscila entre los 20 y los 30 años, donde la mayoría cuenta con 21 años, lo que permite decir que estos alumnos han pasado directamente del bachillerato a la Licenciatura.

Los alumnos “del séptimo” (como les llama la DF) han expresado diferentes motivos para ingresar a la LEPRIM como, por ejemplo: “en secundaria me gustaba pensar en cómo daría las clases si yo fuera el docente. Un compañero me comentó que entendía más cuando yo le explicaba que el profesor y eso me motivó a ser profesor” (alumno).

La principal razón de la mayoría de los estudiantes para elegir la profesión docente en primera instancia, figura el *llamado de la vocación*. Sin embargo, hubo estudiantes que expresaron otro tipo de motivaciones, como: “por motivos personales, no era de mi agrado, apliqué el examen y quedé” (alumna). Las razones para elegir la profesión docente no siempre están orientadas a un plan profesional previo, sino que existen otros factores contextuales que forman parte de la elección de la carrera docente. Ser docente, en todos los casos, no fue su primera opción.

Una de las actividades principales de los alumnos “del séptimo” son las prácticas profesionales, las cuales las desarrollaban en distintas escuelas primarias de la ciudad de Ensenada. Cada estudiante inicia su práctica docente en un algún grado de primaria, es decir, pueden elegir desde primero hasta sexto año; no obstante, la mayoría de este grupo se ubicó en segundo y sexto año. Además, los estudiantes reciben acompañamiento por parte de sus maestros titulares, que son los docentes encargados de los grupos de primaria. Asimismo, los estudiantes normalistas reciben visitas de la DF en las escuelas primarias, ya que se realiza un seguimiento de las prácticas

profesionales que llevan a cabo los estudiantes. Este seguimiento consiste en la observación in situ por parte de la DF en las aulas de prácticas donde están asignados los estudiantes, y en la evaluación del desempeño de los estudiantes, a partir de la opinión de los maestros titulares en función del desempeño del estudiante en el aula.

En una de las entrevistas de contexto realizadas, se le preguntó a la DF acerca de su opinión sobre el grupo “del séptimo”, a lo que contestó: “es competitivo, es un grupo que busca sacar buenas calificaciones, que les gusta poner siempre a prueba a los maestros. Hay líderes negativos en el grupo, que no pueden trabajar unos con otros” (ECT\_230817\_15). A partir de este diagnóstico, la DF buscó diversas estrategias que le permitieran llevar a buen término el curso y su relación con los estudiantes.

### **5.3 El contexto de la práctica docente en el curso de Práctica Profesional**

Durante 18 sesiones de clase observadas, el curso de Práctica Profesional se desarrolló alrededor de una serie de tópicos que responden tanto al programa de estudios oficial del curso de Práctica Profesional, como a los temas que la DF decidió tratar de manera adicional. Los temas generales y los más específicos que se abordaron durante las sesiones observadas se muestran en la tabla 5.1.

Tabla 5.1

*Contenidos abordados durante las clases observadas.*

Sesión	Contenidos sugeridos por el Programa de Práctica Profesional de 2012	Contenidos del Programa de Estudios de Educación Primaria de 2011	Contenidos adicionales
1	Encuadre del curso		
2			Perfil, Parámetros e Indicadores para el Ingreso al Servicio Profesional Docente en Educación Básica.
3			Perfil, Parámetros e Indicadores para el Ingreso al Servicio Profesional Docente en Educación Básica.
4	Perfil de egreso de la educación básica de 2011.		
5		Examen diagnóstico (contenidos)	
6	Competencias para la vida de la educación básica del Plan de 2011.	Español (ortografía)	
7	Principios pedagógicos de la educación básica del Plan de 2011.	Matemáticas (fracciones y decimales)	
8	Principios pedagógicos de la educación básica del Plan de 2011.		
9	Campos formativos de la educación primaria, según el Plan de 2011.		
10	Campos formativos de la educación primaria, según el Plan de 2011.		
11	Campos formativos de la educación primaria, según el Plan de 2011.		
12			Revisión de planeaciones de clase
13			Reglamento de las prácticas profesionales
14		Geografía (entidades federativas)	Herramienta de incidentes críticos
15	Examen		Incidentes críticos
16	Evaluación de los aprendizajes		
17	Evaluación de los aprendizajes	Historia (fechas históricas de México)	
18	Evaluación de los aprendizajes		

*Nota:* Elaboración propia.

En la tabla 5.1 se puede observar que se trataron temas generales como: el Perfil, Parámetros e Indicadores (PPI) para el Ingreso al Servicio Docente para profesores de primaria, los campos de formación de la educación primaria, las competencias de egreso generales y profesionales de la LEPRIM. También, se abordaron temáticas alineadas a los contenidos de los programas de la educación primaria, como: ubicación geográfica, fracciones matemáticas, y fechas históricas asociadas a la revolución mexicana y a la independencia de México. La DF también tomó en cuenta el PPI y el ejercicio de “incidentes críticos” como temas importantes para la formación de sus estudiantes.

En cuatro de las 18 sesiones observadas se plantearon dos tópicos por clase, mientras que en las 14 clases restantes sólo se abordó un tema. La DF trabajó en 10 sesiones con temas sugeridos en el programa de estudios del curso de Práctica Profesional; en dos sesiones aplicó un examen a los estudiantes, y en cinco sesiones repasaron temas relacionados con contenidos de Geografía, Español, Matemáticas e Historia de nivel primaria. Es importante señalar que en seis sesiones se discutieron temas que la DF consideró pertinentes incorporar al curso, como el de “incidentes críticos”, ejercicio que tuvo como objetivo que los alumnos reflexionaran a partir de detectar los eventos inesperados vividos durante sus prácticas profesionales.

### **Caracterización de la interacción entre la docente formadora y los estudiantes.**

En este apartado se presentan las características de la interacción que se estableció entre la docente formadora y sus estudiantes. Asimismo, se definen y caracterizan las recurrencias, reglas de acción y principios pedagógicos que guían la práctica de la DF. Por último, se describen los momentos de tensión vividos en la interacción entre las DF y sus estudiantes.

#### **5.4 La complejidad de la interacción en el aula**

La práctica de la DF se desarrolló atendiendo las tres lógicas de la práctica docente: la relacional, la epistemológica y la pragmática. A manera de recordatorio de a qué refiere cada una de estas de la práctica docente, se retoma que:

- a) La lógica relacional refiere al intercambio cercano y continuo entre docente y alumnos, en el cuál intervienen emociones tales como el afecto.
- b) La lógica pragmática se relaciona con el uso que hace el docente de estrategias metodológicas, tales como las estrategias y técnicas de grupo, con el fin de gestionar y facilitar la adquisición del conocimiento en el aula.
- c) La lógica epistemológica refiere a aquellas interacciones que se dan en torno a los contenidos de clase, es decir, a la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos en el aula.

A partir del análisis se encontró que, en la actuación de la DF, la lógica relacional fue el vehículo principal para llegar a la lógica pragmática y a la epistemológica, lo que resultó en una combinación entre afecto, instrucción y contenido.

Con fines de analizar la complejidad de la práctica áulica de la DF, los datos se segmentaron en una lógica en la que se tomó en cuenta el contexto en el que desarrolló cada clase, ya que los decires y haceres no cobran sentido alguno si son estudiados en aislado. Así pues, solo se encuentra una coherencia entre los datos cuando se analiza como un todo, es decir, atendiendo la complejidad y el contexto de la interacción áulica entre la DF y sus estudiantes.

### 5.4.1 Descripción de la complejidad de la práctica de la docente formadora en el aula

Con el objetivo de identificar la complejidad de la interacción áulica entre la DF y sus estudiantes, se establecieron códigos combinados, es decir, se analizaron aquellos discursos y acciones de la DF que involucran el uso de más de una lógica de la práctica docente. Estos códigos combinados se definen en la tabla 5.2.

*Tabla 5.2*

*Definición de los códigos combinados por lógica de la práctica docente.*

Código	Definición
Relacional-pragmática	<ul style="list-style-type: none"> <li>Situaciones en las que la docente recurre a la estrategia de llamar la atención de los alumnos, por medio de expresiones como "¡pongan atención!", "¡guarden silencio!". Traen consigo una emoción, como puede serlo el enojo o impaciencia.</li> <li>Situaciones en la que la docente se comunica personalmente con un alumno para darle una indicación o instrucción.</li> </ul>
Relacional-epistemológica	<ul style="list-style-type: none"> <li>Situaciones en las que se da un refuerzo positivo o negativo (verbal o no verbal) en relación al contenido.</li> </ul>
Epistemológica- pragmática	<ul style="list-style-type: none"> <li>Momentos en los que se habla de un tema nuevo, pero al mismo tiempo es una instrucción, ya que se espera que los alumnos hagan el ejercicio tal como el contenido mostrado.</li> </ul>
Relacional- epistemológica- pragmática	<ul style="list-style-type: none"> <li>Momentos en los que la docente hace una pregunta (pragmático) a algún alumno en específico (relacional) acerca de un contenido o invitando a la reflexión (epistemológico)</li> <li>Situaciones en las se llama la atención de los alumnos (pragmático-relacional) en torno al contenido (epistemológico)</li> </ul>

*Nota:* elaboración propia.

Con base en las definiciones mostradas en la tabla 5.2, se realizó el análisis y codificación de los registros de observación de aula 14, 15 y 16. En la tabla 5.3, se pueden identificar las frecuencias obtenidas por cada uno de los cuatro códigos.

Tabla 5.3  
Frecuencia de intercambios ubicados en más de una lógica de la práctica docente.

Sesión	Código			
	Relacional-pragmática	Relacional-epistemológica	Pragmático-epistemológica	Relacional-pragmática-epistemológica
14	159	98	99	10
15	59	24	9	4
16	116	25	15	8
Total	334	147	123	22

Nota: elaboración propia.

El lenguaje afectivo y la cercanía física son las estrategias más frecuentes que la DF emplea para hacer preguntas de seguimiento sobre la tarea, para reforzar la consigna, y para moverse por el aula como una práctica de seguimiento de la tarea.

Esta bina de lógicas relacional-pragmática se entiende a partir de ejemplos como: “la DF se aleja de Rosa y se dirige a Franco, pero le dice a Rosa: “ahorita vamos a sacar conclusiones de eso ¿Ok? “. Se acerca a Franco y le dice: “¿Qué pasó hijo?” (RO14\_021017\_10).

Como se puede observar, la palabra “hijo” se hace presente al dar una instrucción o al atender la duda del alumno. Otras palabras afectivas como “mija(o)”, “princesa”, “papá” y “mamá”, parecen utilizarse con una finalidad que va más allá de tener una relación de confianza mutua, ya que estas palabras se usan como parte de una estrategia que además del acercamiento, es utilizada para reforzar los contenidos vistos en clase, plantear preguntas y dar instrucciones dirigidas<sup>17</sup>.

<sup>17</sup> En México, es común que los docentes de educación básica se refieran a sus alumnos con palabras como “mija(o)”, “princesa”, “papá” y “mamá”. En el contexto universitario, estas palabras no son comúnmente usadas por docentes de educación superior para referirse a sus estudiantes.

La relación interpersonal no solo se combina con la instrucción en el aula de la DF, sino que también se forma una bina entre las lógicas relacional-epistemológica, es decir, del afecto y la construcción del saber. Esta composición se presenta cuando la docente hace comentarios positivos o negativos como reforzamiento de la aportación del alumno sobre un tema nuevo. Este tipo de estrategia relacional-epistemológica se puede observar en un intercambio referido a la elaboración de las planeaciones didácticas que elaboran los estudiantes durante sus prácticas profesionales:

DF: a ok, ¿Alexandra?

Alexandra: yo ese tipo de cuestiones como ya están vistas en lo que son las planeaciones, se me hace como que hacerlo dos veces porque (la DF asiente) en las planeaciones yo pongo las imágenes de los ejercicios que voy a poner, si voy a hacer un cuadro, lo pongo en más pequeño, para que ahí se mire lo que voy a hacer, entonces no hago eso.

DF: (asiente y sonríe a Alexandra mientras terminaba de hablar) ok, que bueno que retomó eso Alexandra en el comentario, o sea, y dice bien Roberto también, son evidencia que nosotros tenemos (RO14\_021017\_21).

El anterior intercambio da cuenta de una necesidad de recurrir a palabras de reforzamiento dirigidas a un alumno(a) particular cuando se responde en relación al contenido. Las palabras positivas o negativas hacia las respuestas y las experiencias de los alumnos son utilizadas como una estrategia de enseñanza, en este sentido, la docente busca que los alumnos se sientan con la confianza de seguir aportando ideas durante la clase.

Por otra parte, la instrucción y la construcción del saber forman la bina de lógicas pragmática-epistemológica en dos tipos de situaciones: (1) cuando se espera que el tema nuevo sea el punto de partida para que los alumnos repliquen el ejercicio, y (2) cuando se invita al alumno a reflexionar



sobre un tema a partir de la estrategia de la pregunta. La combinación de ambas lógicas es una práctica recurrente en la práctica de la DF, en la que hubo intercambios como:

DF: a ver, aquí el punto es ¿Qué se quiere recuperar a través de que se haga esta acción? o sea, la niña va a hacer los trabajos pendientes, primero, ¿le van a contar para calificación? O ¿nada más la mamá quiere que la niña se quede haciendo los trabajo para que aprenda de eso? (RO14\_021017\_40).

DF: Una pregunta difícil. Cuando hablan de la toma de decisiones de todos los actores que se involucran en la evaluación, ¿Cómo sería para cada actor? Por ejemplo, ¿Cómo se podría hacer la toma de decisiones con los padres de familia? (RO16\_231017\_26).

La combinación de ambas lógicas indica que la DF busca mantener un equilibrio entre la construcción de nuevos aprendizajes en los alumnos y las estrategias de enseñanza utilizadas para lograr ese aprendizaje. El aprendizaje se construye con estrategias como el uso de la pregunta o la pauta para la elaboración de la tarea. Se mostró una tendencia de abordar el contenido a partir de la formulación de cuestionamientos.

Como se describió anteriormente, en el programa del curso de Práctica Profesional se plantea la importancia de analizar y reflexionar sobre la práctica profesional de los estudiantes. Este tipo de ejercicios reflexivo puede dar la pauta para la combinación de la bina de lógicas pragmática-epistemológica en la práctica de la DF durante el curso, es decir, la coexistencia entre la instrucción y la experiencia compartida.

Como evidencia de la combinación de las lógicas pragmática-epistemológica, a continuación se muestra el ejemplo de un intercambio entre la DF y un alumno. Este ejemplo evidencia que en

ocasiones, el conocimiento se comunica de forma instructiva, es decir, la DF espera que los alumnos, en sus prácticas profesionales, apliquen el conocimiento nuevo que ella les comparte:

DF: lo puedes registrar ya, ¡fíjense bien!, porque al final, ¡escuchen bien! Al final de la primera jornada de prácticas que es esta jornada de prácticas, no de observación, no de ayudantía, de práctica profesional (Luis se sienta sobre la mesa) vamos a revisar. Ustedes, como sujeto de análisis, ¿Cuáles fueron los núcleos más reiterativos al momento de escribir? O sea, en qué estoy centrándome en los incidentes, ¿Qué me está generando a mí ese tipo de incidente crítico?, y también por consiguiente, si hay un núcleo en particular, ¿a qué categoría estamos destinando más esfuerzo para los incidentes? ¿Sí queda claro? (RO14\_021017\_45).

Como este fragmento, durante las sesiones se presentaron otros 98, durante los cuales la DF intercambia con los estudiantes contenidos relacionados con sus prácticas profesionales en las escuelas primarias, y espera que este conocimiento nuevo sea operacionalizado en las aulas.

Para sumar complejidad a la práctica de la DF, el análisis mostró que existen algunos momentos en los cuales la docente combina las tres lógicas de la práctica docente, es decir trata de mantener un equilibrio entre el afecto, la instrucción y el contenido. La triada de las lógicas relacional-pragmática-epistemológica sólo es notoria cuando se toma en cuenta el contexto del texto codificado, es decir, cuando se toman fragmentos más amplios, que abarcan el texto anterior y el texto posterior al codificado. Un ejemplo de ello es la siguiente aportación de la DF:

Tú más que nada conoces el proceso, tú más que nada sabes si ese niño faltó, participó o no, pero, al final de cuentas, como dice el dicho de manera coloquial “donde manda capitán, no gobierna marinero”, entonces nos deberemos de sujetar a ciertas políticas, orientaciones,

indicaciones, que a lo mejor no son las correctas, entonces yo evaluaría Marcos, lo evaluaría con lo que tiene. Eso es lo que haría (RO16\_231017\_39).

En este fragmento se observa que el conocimiento nuevo (lógica epistemológica) está siendo dirigido hacia un alumno en particular, que es Marcos (lógica relacional) y al cual la DF se dirige por su nombre, conocimiento que al mismo tiempo es una instrucción (lógica pragmática), ya que la DF le da un consejo sobre una experiencia vivida en su propia práctica, esperando que el alumno lo atienda y posteriormente lo aplique en su práctica.

Otro ejemplo de la triada de las lógicas relacional-pragmática-epistemológica en la práctica de la DF es el siguiente:

DF: mjm, a ver tu argumento Luis (la DF le sonrío).

Luis: ¿el mío?

(La DF lo ve y asiente) y le dice: Sí, ¿Por qué sí es válida la estimación dentro de la Geografía? (RO14\_021017\_12).

En este fragmento se puede observar que la DF busca construir conocimiento relacionado con la ubicación geográfica (epistemológico) a través del cuestionamiento o formulación de preguntas como estrategia didáctica (pragmático), refiriéndose a un alumno en particular que es Luis (relacional).

No obstante, el análisis reveló que el polo menos atendido fue el epistemológico. Por ejemplo, en la clase 16, los estudiantes expusieron diversos temas relacionados con la evaluación de los aprendizajes, y aunque este fue un tema nuevo para ellos, no todos recibieron retroalimentación por parte de la DF acerca de sus exposiciones o sobre los tópicos expuestos.

### **5.5 Las recurrencias, reglas de acción y principios pedagógicos de la práctica docente**

En este apartado se describen las reglas de acción observadas en la práctica de la DF, así como los significados que esta le atribuye a las mismas recurrencias en su actuación en el aula. Es necesario recordar que según Fierro y Fortoul (2017) las reglas de acción son:

Los patrones relativamente estables identificados en las prácticas docentes que reflejan la manera peculiar en que los docentes interpretan y enfrentan las situaciones cotidianas. Son las formas recurrentes de actuación de los docentes para atender cualquiera de los polos de tensión o para buscar un equilibrio entre ellos (p.100).

A partir de estos patrones o recurrencias se identificaron los principios pedagógicos, los cuales fueron co-explicitados y co-construidos entre la DF y la investigadora. El papel de la investigadora en estas entrevistas fue brindar a la DF fragmentos de transcripción de las observaciones de aula, en las que se mostraban prácticas que fueron recurrentes en todas las observaciones realizadas, con la finalidad de que la DF reflexionara y profundizara acerca de estas mismas prácticas, y obtener datos acerca del origen, utilidad y significado de las mismas. Gracias a este ejercicio, la DF definió las recurrencias observadas en su práctica, sus significados, emociones implicadas, utilidades y orígenes.

Según Fierro y Fortoul (2017), los principios pedagógicos son definidos como aquellos razonamientos, creencias y teorizaciones, implícitas o explícitas que dan sentido y coherencia a las acciones del docente en el aula. Además, los principios pedagógicos son aquellos supuestos teórico-metodológicos que el docente considera que son verdaderos o adecuados para su trabajo.

Con base en las conceptualizaciones brindadas por Vinatier (2013; 2015), Vinatier y Altet (2008) y Fierro y Fortoul (2017), a continuación se exponen las recurrencias, reglas de acción y principios pedagógicos de la práctica de la DF.

### **5.5.1 Descripción de las recurrencias, reglas de acción y principios pedagógicos encontradas en la práctica de la docente formadora**

A partir lo propuesto por Fierro y Fortoul (2017), se elaboró una codificación inductiva de los tres registros de observación que fueron videograbados de las sesiones 14, 15 y 16. La lógica de codificación se orientó hacia la observación y definición de recurrencias verbales y no verbales en la práctica de la DF. Estas recurrencias observadas dieron la pauta para la definición de cinco reglas de acción presentes en las 18 sesiones observadas. Aunque se codificaron únicamente las sesiones 14, 15 y 16, las recurrencias fueron observadas en los 18 registros de observación elaborados.

En este sentido, las cinco reglas de acción observadas en la práctica de la DF fueron las siguientes: 1) La docente mantiene un discurso en el que se asume como parte del grupo para la consigna y la construcción del conocimiento, 2) La docente utiliza el lenguaje afectivo en el aula como vehículo para la consigna y el aprendizaje, 3) La docente busca comunicar las instrucciones y explicaciones con claridad, 4) La docente utiliza la cercanía física para reforzar la tarea o el contenido, 5) La docente refuerza los contenidos a partir de su propia experiencia.

Las cinco reglas de acción, observadas en la práctica de la DF, son presentadas en las dos tablas siguientes. En la tabla 5.4 se exponen las reglas de acción con su definición correspondiente. En la tabla 5.5 se muestran las reglas de acción con algunos ejemplos textuales de los tres registros de observación codificados. Con la definición y los ejemplos se pretende dar claridad a lo que refiere cada una de las reglas de acción.

Tabla 5.4  
Tipos de ejemplos a los que refiere cada regla de acción en los registros de observación.

Regla de acción	Situaciones en las que se observa	Abreviatura del código
1. La docente mantiene un discurso en el que se asume como parte del grupo para la consigna y la construcción del conocimiento	Cuando la docente se incluye en el discurso en torno al contenido o la instrucción, con palabras como “a mí” “yo” “tenemos” “debemos”, etc.	YN
2. La docente utiliza el lenguaje afectivo en el aula como vehículo para la consigna y el aprendizaje	Cuando hay bromas entre la docente y los alumnos. Cuando la docente se ríe, sonrío o asiente. Cuando la docente dice palabras como “gracias”, “por favor” y “perdón”. Cuando la docente dice palabras como “hijo(a)” “papá” “mamá” “mijo” “princesa” al referirse a los alumnos	CA
3. La docente busca comunicar las instrucciones y explicaciones con claridad	Cuando la docente hace preguntas como: ¿Quedó claro? ¿Dudas? ¿Sí? ¿Se entiende?	IC
4. La docente utiliza la cercanía física para reforzar la tarea o el contenido	Cuando se acerca físicamente a los alumnos Cuando se inclina sobre los alumnos Cuando hace contacto corporal con los alumnos	AC
5. La docente refuerza los contenidos a partir de su propia experiencia.	Cuando la docente hace referencia a sus experiencias y creencias profesionales y personales para transmitir y orientar a los estudiantes acerca de lo que deber ser y hacer.	TE

Nota: elaboración propia

La tabla anterior señala las situaciones por las que se establecieron ciertas reglas de acción; en cambio la tabla 5.5, a partir de fragmentos, ejemplifica las mismas.

Tabla 5.5  
Ejemplos textuales a los que las reglas de acción refieren en los registros de observación.

Regla de acción	Ejemplos
1. La docente mantiene un discurso en el que se asume como parte del grupo para la consigna y la construcción del conocimiento	<p>Aquí no nos podemos dar cuenta de que si ¿Cuánto valían esos trabajos? O cierta cuestión, etcétera, ¿no? Pero si, lo que yo quiero que se recuperen aquí, lo que yo quiero que se recupere de aquí es que podemos hacer nuestro incidente (RO14_021017_40).</p> <p>Yo creo que ninguno de nosotros nos sentiríamos cómodos, de que por saber hacer las cosas te den más trabajo para hacer, entonces ¿Qué mensaje le estamos dando a los niños? (RO15_091017_6).</p> <p>Pero hay que tener cuidado con el instrumento que vamos a llevar, porque si decimos “¡ah! No me interesa tanto si salió bien o mal en el resultado, sino que haya entregado” (RO16_231017_27).</p>
2. La docente utiliza el lenguaje afectivo en el aula como vehículo para la consigna y el aprendizaje	<p>La Aa se pone de pie y le muestra una hoja, la DF le dice: ¿Qué es hija? (RO14_021017_6).</p> <p>Roberto hace una broma al grupo acerca de que Julieta está copiando su examen de otra compañera. Los Aos y la DF se ríen (RO15_091017_2).</p> <p>La DF comienza a abrir sus mochilas y Julieta le dice en voz alta “profe ¿Por qué tan pintada? ¡Qué guapa!” la DF hace una mueca donde junta su boca como “trompa” y sonrío (RO16_231017_2).</p>
3. La docente busca comunicar las instrucciones y explicaciones con claridad	<p>Es una recomendación, es un listado que yo les estoy dando para que podamos tener un poco más de uniformidad al categorizar, ¿si queda claro? (RO14_021017_23).</p> <p>Anexar aquellos planes de clase nuevos que voy a trabajar en la semana, ¿si queda claro? (Algunos Aos dicen que no, otros que sí) ¿Si queda claro o no queda claro? (RO15_091017_13).</p> <p>¿Si queda claro? Entonces, ya si tú dices “pasó el tiempo o no reaccionó, no fue favorable”, entonces ya lo miras como de manera distinta, no sé si vaya quedando claro (RO16_231017_39).</p>
4. La docente utiliza la cercanía física para reforzar la tarea o el contenido	<p>La DF se acerca a Juan y se inclina sobre él. Ve el trabajo de Juan (RO14_021017_7).</p> <p>La DF se acerca a algunos Aos y mira hacia sus computadoras, comparte algo brevemente y va con el siguiente Ao (RO15_091017_1).</p> <p>Olivia se acerca a la DF y hablan de forma cercana, la DF se apoya con sus manos sobre el escritorio y se inclina hacia Olivia (RO16_231017_6).</p>
5. La docente refuerza los contenidos a partir de su propia experiencia.	<p>Te digo porque una vez, así en mi experiencia, primer año, tú empiezas a hacer diagnóstico para ver como están, como vienen los niños (RO15_091017_7).</p> <p>Lo digo porque mi hija la menor es asmática, se va más o menos una semana cuando les llegan las crisis, entonces es así. El padre de familia, ¿a qué está obligado? A que el niño en casa trabaje y mande las tareas (RO16_231017_36).</p> <p>Yo evaluaría Marcos, lo evaluaría con lo que tiene. Eso es lo que haría (RO16_231017_39).</p>

Nota: elaboración propia.

Las reglas de acción se presentan como un patrón de decires y haceres en la práctica de la DF. En este sentido, en la tabla 5.6 se muestra el número de recurrencias por regla de acción, distribuidas en cada uno de los tres registros de observación. También se da a conocer la contabilización total por regla de acción, y posteriormente, el análisis sobre los resultados obtenidos.

Tabla 5.6  
*Recurrencias presentadas por regla de acción.*

Regla de acción	Sesión 14	Sesión 15	Sesión 16	Total de recurrencias
1. La docente mantiene un discurso en el que se asume como parte del grupo para la consigna y la construcción del conocimiento	146	31	85	262
2. La docente utiliza el lenguaje afectivo en el aula como vehículo para la consigna y el aprendizaje	107	27	104	238
3. La docente busca comunicar las instrucciones y explicaciones con claridad	69	25	31	125
4. La docente utiliza la cercanía física para reforzar la tarea o el contenido	32	4	65	101
5. La docente refuerza los contenidos a partir de su propia experiencia.	29	11	9	49
Total de recurrencias por sesión	383	98	294	775

*Nota:* elaboración propia.

A continuación, se describe detalladamente cada regla de acción de la práctica de la DF. La descripción incluye una triangulación entre lo observado en el aula con la información obtenida a través de las entrevistas de co-explicitación. Estas entrevistas son las que permitieron otorgarle una definición y significado a las reglas de acción, así como al origen y a la utilidad de cada una de ellas. Las explicitaciones de la DF definen al mismo tiempo los principios pedagógicos que guían su práctica.



### **5.5.1.1 La docente mantiene un discurso en el que se asume como parte del grupo para la consigna y la construcción del conocimiento.**

Esta regla de acción es la que tiene una presencia de mayor importancia en el aula, ya que en tan sólo tres registros de observación se pudieron registrar 262 intercambios; en ellos la DF usa un discurso donde se asume como parte del grupo, particularmente cuando se refiere a las tareas que se deben elaborar, o al compartir experiencias docentes sobre lo que deberían ser o hacer los estudiantes durante la práctica. El lenguaje empleado al incluirse en el discurso dirigido a los estudiantes, destaca porque muestra una empatía hacia las experiencias de la práctica docente que los alumnos están vivenciando.

Asimismo, esta regla de acción se observa en un fragmento del discurso donde la DF se asume como parte del grupo cuando da una instrucción y se aborda un nuevo contenido. Además, se refleja cuando la DF hace uso de enunciados en primera persona del singular (yo) para hablar de sus propias experiencias y para implicarse en las diferentes explicaciones y consignas dadas al grupo.

La DF establece intercambios con los estudiantes haciendo uso de la “voz del docente” como una distinción característica del discurso, es decir, la inherencia entre los tecnicismos de la profesión y el uso del lenguaje. Esta inherencia entre ambos elementos se evidencia en las interacciones en las que la DF habla de su “yo” para referirse a experiencias docentes previas y para hacer alusión a sus vivencias personales y profesionales relacionadas con el ejercicio docente.

En el uso de enunciados en primera persona, la DF emplea una sintaxis no compleja y emplea el lenguaje personal y situado en una realidad local. No se utilizan elementos léxicos “macros” comunes en el lenguaje académico, sino que se hace uso de palabras entendibles para una realidad particularmente situada (Yáñez, 2013).

Un ejemplo de las afirmaciones anteriores es el siguiente fragmento textual de una observación de clase: “pero hay que tener cuidado con el instrumento que vamos a llevar, porque si decimos “¡ah! No me interesa tanto si salió bien o mal en el resultado, sino que haya entregado” (RO16\_231017\_27).

Otro ejemplo de la presencia de esta regla de acción en la práctica de la DF es:

DF: con adultos *yo lo hago* porque pues son adultos, en el hecho de decir “¿sabes qué? Te faltó tal trabajo” es como *yo lo manejo* como “el cartucho quemado... *Yo creo* que ninguno de nosotros nos interesa ser un obstáculo para que el niño continúe, de ninguno, pero si necesitamos ser justos, y la parte justa tendría que venir de la mano de la evaluación, pero *yo creo* que la parte de la evaluación es la más injusta del proceso (RO16\_231017\_39).

En este fragmento se puede observar que la DF suele asumirse constantemente como parte del grupo por medio del discurso, utilizando recursos lingüísticos donde predomina la utilización de declaraciones en primera persona o desde su “yo” para expresar sus propias experiencias como una forma de transmitir conocimiento nuevo a los estudiantes y dar “consejo” acerca de qué hacer en situaciones específicas que se pueden presentar durante las prácticas profesionales.

Al analizar los fragmentos donde la docente se implica como parte del grupo, se encontró que la DF se incluye en diálogos que denotan conocimiento, afecto, acciones desarrolladas, actividades por llevar a cabo y la falta de elementos que la DF que encuentra para responder a ciertas situaciones.

### **5.5.1.2 La docente utiliza el lenguaje afectivo en el aula como vehículo para la consigna y el aprendizaje.**

En la práctica de la DF hay un elemento afectivo que se presentó de forma recurrente. Este elemento, observado en 238 intercambios, es el vehículo utilizado para acercarse a los alumnos, con la finalidad de reforzar la instrucción o construir nuevos saberes en una dinámica cara a cara. Asimismo, la cercanía afectiva en el aula a partir de la broma, las palabras de cariño y aliento, y la preocupación por situaciones de la vida personal, se hacen presentes como una forma común y constante de trato mutuo entre la docente y sus alumnos.

La comunicación afectiva es utilizada no sólo como una muestra de amistad y confianza entre los que interactúan, sino que también se emplea con la finalidad de acercarse a aquellos alumnos que la docente percibe como dispersos durante la clase, o que se encuentran con dudas sobre lo que la docente ha explicado acerca de la tarea o el contenido. En este sentido, el polo relacional no se encuentra desligado del polo pragmático y epistemológico, sino que se presenta como la vía más usada para llegar a estos últimos.

En las entrevistas, la docente expresa la importancia de los vínculos emocionales. Esto tiene sus raíces en su etapa como estudiante de la Escuela Normal, cuando al ser la alumna más joven y con menos experiencia de su grupo, ella sentía que su voz no era escuchada y sus ideas no eran tomadas en cuenta. Ella indica haber recibido un trato indiferente y discriminatorio por parte de algunos de sus maestros y compañeros cuando buscaba dar su opinión acerca de un tema particular.

Así pues, esta es una experiencia previa que orienta su práctica, de tal manera que la DF busca constantemente propiciar un espacio donde las opiniones de los alumnos no sean juzgadas “entonces yo lo viví como en carne propia, entonces, a lo mejor, de cierta manera, de forma

inconsciente, lo hago como un propósito de decir no quiero hacerlos sentir como yo me sentí algún día participando” (ECE\_131017\_124).

Un dato interesante que se recuperó sobre esta regla de acción, es lo que la DF siente con respecto a la relación de cercanía que mantiene con sus estudiantes: “pues yo me siento tranquila, me siento satisfecha, me siento bien” (ECE\_061017\_5). El resultado positivo que tiene esta regla de acción en la docente, la impulsa a seguir usándola de forma recurrente.

La finalidad de este tipo de demostraciones afectivas se encuentra en la necesidad de dar y recibir reconocimiento, de actuar de acuerdo con un “deber ser”, de establecer relaciones asertivas con los estudiantes y la empatía, que se constituyen como los motores emocionales para la demostración afectiva y atenta hacia el otro.

Las experiencias previas de la DF como estudiante, influyen en las acciones y en la práctica docente que lleva a cabo. La apropiación de patrones vistos en otros docentes es una de las influencias más importantes en la práctica de la DF, ya que las experiencias que tuvo con otros docentes formaron una reacción positiva o negativa acerca de sus prácticas, que ella trata de repetir o de rechazar.

### **5.5.1.3 La docente busca comunicar las instrucciones y explicaciones con claridad.**

Para la DF es importante cerciorarse que los alumnos están entendiendo las instrucciones y explicaciones que les brinda. En esta regla de acción, observada en 125 intercambios áulicos, la DF orientó su discurso hacia la formulación de preguntas recurrentes, las cuales dirige a los estudiantes después de comunicar la tarea o la explicación de un tema, con un: “¿queda claro?”, “¿alguna duda?”, “¿estamos de acuerdo?”. Se pudo observar que, en algunas ocasiones, estas

preguntas son atendidas con un “sí” o “no”, en otros momentos, los alumnos levantaron su mano para expresar una duda, y en otra cantidad importante de ocasiones, hubo una falta de respuesta.

Esta regla de acción, para la DF: “es como retroalimentación por parte de ellos, como corroborar de que ellos están atendiendo lo que les estoy queriendo dar a entender, corroborar” (ECE\_131017\_14).

Esta práctica recurrente de “corroborar” sí la instrucción y la explicación son claras o no, para la docente es algo positivo en su práctica, ya que lo visualiza como una fortaleza de su trabajo:

A nosotros nos hacen una evaluación al final del semestre, y dentro de la evaluación, uno de los criterios es que tan claros somos al expresarnos con ellos, entonces, al menos casi siempre he salido con ellos muy bien evaluada ahí, o sea, alto en ese indicador, entonces, yo siento que se genera precisamente, por eso de estar reiterando si queda claro lo que les estoy explicando (ECE\_131017\_14).

Debido a que esta regla de acción es visualizada como una bondad de su práctica, la docente valida que esta estrategia es correcta y que debe de seguir practicándola, ya que es bien evaluada en ello es bien percibida por los otros, ya sea por los estudiantes, otros docentes o la propia Escuela Normal.

La corroboración acerca de la claridad de la instrucción y la explicación no siempre funciona de la forma deseada, ya que la docente se ha podido dar cuenta de que algunos alumnos, aún después de aclarar cuestionamientos, siguen con dudas. La docente reflexionó sobre ello:

Otra cosa que me vuelve a hacer ruido porque, por ejemplo, después de la clase, eso que ya no pudiste grabar, Sandra me pregunta “profe, ¿nos puede subir un ejemplo de lo del

incidente?” y le dije “¿Cómo que un ejemplo?” “sí” dice, “es que ya no quedo claro en el momento”, le dije “¿y por qué cuando estuve preguntando que si les quedó claro no hubo ninguna duda? (ECE\_131017\_14).

En estos momentos de duda, la DF se pregunta si la estrategia de corroboración de la instrucción o la explicación es correcta o no. En una entrevista de co-explicitación, la DF comentó que suele ser evaluada positivamente en este aspecto de su práctica, por lo que de esta manera valida que esta práctica es positiva y útil en su docencia, por lo que debe seguir realizándola.

#### **5.5.1.4 La docente utiliza la cercanía física para reforzar la tarea o el contenido.**

La cercanía física es un distintivo particular de la práctica de la DF, ya que se observó en 101 ocasiones durante las tres sesiones de observación. La finalidad de esta regla de acción no es el acercamiento en sí mismo, sino que a través de él se busca: (1) atender la lógica pragmática, al reforzar la instrucción, entregar material didáctico y monitorear la actividad de los estudiantes, y (2) reforzar la lógica epistemológica, al reafirmar el contenido o abordar un saber nuevo.

Carter y Doyle (2011) plantean que las intervenciones del docente son conceptualizadas como acciones rápidas y eficientes para reestablecer el orden de los eventos en el aula. El uso del monitoreo de estudiantes como una estrategia de disciplina permite señalar que la cercanía física es utilizada como una forma de mantener el orden en el salón de clases, es decir, la cercanía física es un dispositivo de orden.

Reforzar la instrucción, monitorear al estudiante y complementar y construir nuevos saberes desde la cercanía es interpretado como contar con un componente afectivo que le permite conducirse hacia los alumnos con diferentes finalidades. La importancia del componente afectivo se demuestra como la atención de las dudas desde el lugar de los alumnos, en la forma en que se

acerca aún más por medio de la expresión física de inclinación cercana sobre los mismos, como una forma de comunicar: “aquí estoy para atender tu duda”.

El uso de la cercanía física se visualiza como un intercambio natural y espontáneo entre la DF y los alumnos, ya que no se observó que existiese incomodidad por ninguna de las dos partes.

A partir de la entrevista de co-explicitación, la DF define esta regla de acción como: “yo ahí observo como el hecho de acercarme a atender dudas, ahí es, no sé cómo que tiendo a patrullar cuando los muchachos están trabajando” (ECE\_061017\_9).

Este “patrullaje” también le significa una forma de abrir un espacio de confianza para que los alumnos puedan acercarse a ella como una amiga a quien pueden confiarle temas personales:

Entonces es otra de las cosas pues, que tienes que estar checando, siempre checando ese termómetro... y pues se va a dar a través de que tu generes esa apertura o ese ambiente en el cual ellos siempre te puedan estar diciendo ¿Cómo se sienten? ¿Qué es lo que piensan? ¿Pueden o no pueden? No sé, yo creo que ahí va por ese sentido (ECE\_0601017\_1).

Esta mezcla entre afecto, instrucción, control y conocimiento es la triada entre las lógicas de la práctica docente más significativa utilizada por la docente, donde las tres se equilibran como una estrategia construida por la experiencia y la repetición de patrones vistos como exitosos.

Esta repetición de patrones refiere a que esta regla de acción es resultado de una conducta observada en un docente y vista como positiva o efectiva:

Tenía una profe ya con muchos años en servicio. Tenía un alumno que, en particular, para ella era muy flojo, entonces me decía “yo a este yo le digo, mira yo ya estoy vieja, pero tú estás joven, así que ¡levántate, a patrullar!”, y así era la idea como que... entonces, yo tengo esa idea como de que este no podemos estar trabajando solamente desde el escritorio,

necesitamos estar, independientemente de la edad que se tenga, siempre va a ver dudas (ECE\_061017\_10).

Por lo tanto, existe una influencia importante de los patrones observados para desarrollar esta práctica en el aula.

#### **5.5.1.5 La docente refuerza los contenidos a partir de su propia experiencia.**

Uno de los hallazgos más interesantes para el contexto particular de las EN, fue constatar que, en la práctica de la DF, las propias experiencias forman el apoyo más utilizado para retroalimentar la experiencia del otro, es decir, que la construcción del saber que parte de la experiencia en las escuelas primarias, se logra a partir de la transmisión de las propias experiencias, tanto personales como profesionales. A partir de las propias experiencias, la DF también busca orientar las prácticas docentes de los estudiantes. En total, esta práctica se pudo observar en 49 ocasiones o situaciones de intercambio áulico.

La experiencia como recurso para retroalimentar la experiencia del otro, habla de una relación de un conocimiento práctico con otro práctico, sin llegar a establecerse una relación del conocimiento práctico con el conocimiento teórico. A partir de esto, se puede decir que existe una valoración tanto del alumno como de la propia docente por el conocimiento que puede aportarle el otro, a partir del consejo de lo que uno puede hacer en una situación similar a la que el otro vivió.

Para la DF, esta regla de acción significa: “lo veo como tratar de situar, como la experiencia que yo tengo, como aconsejar a los alumnos, como la parte del consejo, como la parte de la orientación” (ECE\_301017\_1). El consejo es el recurso más utilizado por la docente para abordar temas relacionados con las prácticas profesionales de los estudiantes.



La valoración de las aportaciones desde el consejo es algo igualmente apreciado por los alumnos, ya que al plantear preguntas como “¿Usted qué haría?”, “¿Qué piensa sobre...?”, se da la pauta para hablar de la propia experiencia, de las propias creencias.

Es importante mencionar que la experiencia de la DF como maestra de educación primaria fue hace 16 años, por lo que señaló que, en ocasiones, se siente rebasada ante ciertos cuestionamientos de los estudiantes que buscan una retroalimentación:

Siento yo que estoy rebasada en algunas cuestiones, por ejemplo, hoy lo que comentó Rosa, eso de cuando le dijeron “cállate perra” o “cállate zorra”. Entonces, yo no sabría cómo reaccionar, como profesora pues, o sea, a lo mejor como madre de familia sí, o a lo mejor, nunca un niño se dirigió así hacia mí. Entonces, si no se han dirigido de esa manera hacia mí, no tengo como la vivencia, para yo poderles dar un consejo, no sé si me entiendes... Entonces, eso es lo que pasa, cuando ellos me exponen alguna situación en la cual yo no he tenido la oportunidad de tener una experiencia, si me siento desarmada para retroalimentar (ECE\_301017\_2).

Esta preocupación de la DF por no sentirse totalmente contextualizada de la nueva realidad de las escuelas de educación básica y, por consiguiente, por no poder retroalimentar a los estudiantes en temas asociados a ello, forma parte de las incertidumbres vividas por la DF durante su clase, ya que sobre algunos cuestionamientos, la DF suele combinar sus distintos roles en un mismo discurso.

De acuerdo con lo anterior, se encontró que la DF suele recurrir a su experiencia personal como madre de familia, es decir, que brinda retroalimentación no sólo como docente, sino como madre de familia también, lo que se refleja en el siguiente ejemplo:

Yo fue de las cosas primeras cuando nos hablaron como padres de familia, yo levanté la mano y a mí la directora me dijo “se supone que cuando un niño está enfermo, lo menos que puede hacer es atendiendo cuestiones de la escuela, y tiene que recuperarse, entonces nosotros veremos la manera de cómo regularizar esos espacios”, al menos eso fue lo que me dijo mi directora, pero no todos actúan de la misma manera (RO16\_231017\_36).

Como este fragmento, existen otros que reflejan que en la práctica de la DF influyen aquellos elementos que la constituyen como persona y como profesional.

Si bien el tema de identidad no es abordado en este trabajo, es importante porque en ocasiones, la práctica docente no sólo refleja una identidad profesional situada en el contexto escolar, sino que los elementos sociales, familiares y personales, de alguna manera se mezclan en el discurso áulico. En el caso de la DF, las experiencias como madre de familia fueron elementos clave a la hora de transmitir conocimiento sobre la práctica docente.

La complejidad de la práctica docente no se detiene en el aula, sino que trasciende de la misma, y abarca otras dimensiones que se combinan para dar respuesta a las necesidades momentáneas. Cuando estas necesidades son “cubiertas” por esas otras dimensiones de la vida de docente, se genera un tipo de validación acerca de la forma de transmitir el conocimiento. Esta validación se reflejó en esta aula en particular, ya que la retroalimentación desde la experiencia de la DF fue aceptada por los estudiantes, quienes en ningún momento cuestionaron el posicionamiento de la docente como madre de familia a la hora de brindar enseñanzas.

### **5.5.2 Los momentos de tensión y los reajustes a la práctica docente en el aula**

Se presentaron tres momentos de tensión durante la práctica de la DF: 1) Los alumnos no atienden la clase, 2) Los alumnos suelen cambiar la instrucción inicial, y 3) Los alumnos no cumplen con la

tarea solicitada. Estas conductas de los estudiantes representaron momentos de tensión ya que, como la propia DF afirmó éstas afectaban el desarrollo de su práctica. Durante la presencia de los tres momentos de tensión, las reglas de acción fueron utilizadas por la DF como estrategias, ya que por medio de éstas buscó volver a equilibrar la clase y seguir con el desarrollo de la misma.

Dicho lo anterior, se muestran dos tablas. En la primera se describen el tipo de momentos en los que se observa la situación de tensión áulica. En la segunda se muestran ejemplos textuales de las situaciones en las que se puede observar el momento de tensión.

Tabla 5.7

*Tipos de ejemplos a los que refiere cada momento de tensión en los registros de observación.*

Momentos de tensión	Descripción	Abreviatura del código
1. Los alumnos no atienden la clase (Por frases y acciones)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cuando los estudiantes platican o salen del aula mientras la clase está en curso o la docente está hablando.</li> <li>▪ Cuando la docente llama la atención de los alumnos para que guarden silencio.</li> </ul>	AA
2. Los alumnos suelen cambiar la instrucción inicial (Por frases)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cuando la docente da oportunidad a los alumnos de que elijan algunos aspectos de la instrucción o tarea.</li> </ul>	FA
3. Los alumnos no cumplen con la tarea solicitada (Por frases)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cuando la docente solicita la tarea y los alumnos dicen no traerla.</li> </ul>	AT

*Nota:* elaboración propia.

Una vez que los datos fueron codificados bajo la lógica expuesta en la tabla 5.7, se pudieron obtener las unidades de análisis, las cuales se ejemplifican a continuación.

Tabla 5.8

*Ejemplos textuales a los que los momentos de tensión refieren en los registros de observación.*

Momento de tensión	Situaciones en las que se observa
1. Los alumnos no atienden la clase.	<p>DF: yo creo que lo que podemos ir haciendo (Jessenia y otra Aa se ponen de pie y salen del aula) es... (RO14_021017_24).</p> <p>DF: a ver chicos, para continuar con esta parte pendiente que tenemos de la sesión... (Algunos Aos se encuentran de pie, otros sentados y otros más siguen llegando al aula) ...vamos a trabajar con, ¡chicos! (RO15_091017_3).</p> <p>El grupo es ruidoso con sus pláticas, se percibe de la misma manera desde el inicio de la clase. Algunos Aos se ponen de pie por momentos y se dirigen a otros compañeros, otros Aos salen del aula y después de un momento regresan y se sientan (RO16_231017_14-15).</p>
2. Los alumnos suelen cambiar la instrucción inicial.	<p>A lo mejor no me tengan los dos [incidentes críticos] para el lunes porque no se generen en esta semana, el chiste es que de aquí al final tengan ustedes ocho incidentes (RO14_021017_45).</p> <p>Hay dos opciones, la primera es que de manera voluntaria dos de ustedes nos lo presenten en el grupo los incidentes (RO15_091017_17).</p> <p>DF (al grupo): ¡ok, chicos, a ver! ¿Ya están acomodados equipo uno?</p> <p>Algunos Aos: noo.</p> <p>Tamara (en voz alta): Equipo uno (levanta la mano, también Carlos levanta la mano).</p> <p>DF: ok, (se pone las manos en la cintura) ¡miren que desobedientes! Les dije uno (sacude su mano) bueno, ahí quédense pues... ¡uno! ¿Quién falta ahí del uno? (señala con su mano al equipo uno)</p> <p>Daniela: profe, ¿la evidencia tiene que estar impresa?</p> <p>DF: otra vez</p> <p>Daniela: ¿tiene que estar impresa la evidencia?</p> <p>DF: (asiente) la van a entregar, la van a entregar... bueno, ahorita si tienen “chanza” la van y la imprimen (RO16_231017_4).</p>
3. Los alumnos no cumplen con la tarea solicitada.	<p>DF: pero debes traer el incidente, ¿no? En memoria o en algo.</p> <p>Aa: no... Julieta: yo lo traigo en mi cabeza, y dice Carlos: ¿el incidente era para ahora? DF: Sip (RO15_091017_3).</p> <p>Isela: profe, no traigo impreso el trabajo DF: (pone cara seria)</p> <p>María: aja, yo soy de su equipo (sonríe) (RO16_231017_7).</p>

Nota: elaboración propia.

Una vez ubicado el fragmento que precisa el momento de tensión, se realizó una contabilización de la frecuencia con la que se presentó cada uno de los momentos de tensión durante las sesiones de clase observadas.

Tabla 5.9  
*Recurrencias presentadas por momento de tensión.*

Momento de tensión	Sesión 14	Sesión 15	Sesión 16	Total de recurrencias
1. Los alumnos no atienden la clase.	42	18	28	88
2. Los alumnos suelen cambiar la instrucción inicial.	5	1	21	27
3. Los alumnos no cumplen con la tarea solicitada.	-	4	5	9

De las 28 ocasiones en que los estudiantes no atendieron en la sesión 16, 11 se debieron a pláticas ajenas a la clase iniciadas por la DF.

*Nota:* elaboración propia.

A continuación se describe cada uno de los momentos de tensión de manera detallada, así como aquellas reglas de acción que utilizaron la DF como estrategias para atenderlas.

### **5.5.2.1 Los alumnos no atienden la clase.**

Como se puede observar en la tabla 5.9, el momento de tensión más presente en la práctica de la DF es cuando algunos estudiantes no atienden la clase. Esto se reflejó en 88 ocasiones, cuando los alumnos discutían temas ajenos a la clase, hacían bromas, entraban y salían del aula sin avisar previamente, etc. En algunas ocasiones, y como parte de crear un buen clima en el aula, la DF solía participar en estas charlas informales, ya que además de hablar de temas relacionados con el contenido y las diferentes actividades, la cotidianidad en el aula de clases daba pie para el diálogo acerca de otros temas que eran ajenos a la clase.

Los alumnos que no suelen atender la clase los hacen por dos razones principales: 1) porque platican de forma constante entre ellos, aunque al mismo tiempo la DF este impartiendo la clase, 2) porque entran y salen del aula de forma constante durante las clases, sin aviso previo.

Como ejemplo de este momento de tensión se muestra el siguiente fragmento:

DF: a ver chicos, para continuar con esta parte pendiente que tenemos de la sesión...  
(Algunos Aos se encuentran de pie, otros sentados y otros más siguen llegando al aula)...  
vamos a trabajar con... ¡chicos! (RO15\_091017\_3).

Resulta complicado para la DF seguir con la clase cuando los estudiantes se encuentran de pie, moviéndose por el aula o cuando mantienen conversaciones ajenas a la clase con otros compañeros. Ante estas situaciones, la DF busca recuperar la atención de los estudiantes a partir del desarrollo de dos reglas de acción: 1) Se utiliza el lenguaje afectivo en el aula como vehículo para la consigna y el aprendizaje, y 2) Se utiliza la cercanía física para reforzar la tarea o el contenido. A continuación se describe cómo se utilizan ambas reglas de acción como estrategias.

### **Estrategia para atender esta tensión.**

La DF utiliza la cercanía física como estrategia para mantener el control del aula y verificar que los estudiantes están atendiendo a la instrucción o explicación dada. El acercamiento físico le permite a la DF mantener un ambiente tranquilo en el aula, a través de pedir a los estudiantes silencio, que se concentren en el trabajo requerido y que no se distraigan con otras actividades ajenas a la clase como comer o el uso de teléfonos celulares.

La DF estableció cercanía física con aquellos estudiantes que eran los encargados de incitar la falta de orden en la clase. Para esos alumnos en particular, la DF utilizaba el lenguaje afectivo para mantener el orden. La utilización del lenguaje afectivo en lugar de uno condicionante o

punitivo habla de una docente que busca mantener la buena relación con sus estudiantes a pesar de que estos no siempre respondan de la mejor manera para mantener el orden, es decir, la búsqueda de mantener la buena relación con sus estudiantes se antepone al orden de la clase.

A pesar del uso de ambas reglas de acción como estrategias, se observó que éstas no fueron suficientes para lograr que los estudiantes atendieran la clase. La DF se distraía constantemente con las pláticas de los estudiantes, y cuando notaba la entrada y la salida de los alumnos al aula. Los alumnos en ocasiones atienden a las reglas de acción como estrategias y en otras ocasiones no lo hacen.

### **5.5.2.2 Los alumnos modifican la instrucción inicial**

El segundo momento de tensión hace referencia a la modificación que los estudiantes hicieron de las instrucciones que la DF al inicio de un ejercicio. Este momento de tensión provocó que la DF cambiara la dinámica de las actividades que implementó durante la clase. En estas situaciones de cambio se observó que las consignas y pautas acerca de la tarea fueron modificándose conforme avanzaba la clase.

Para ejemplificar esta situación, se muestra el siguiente registro:

Tamara (en voz alta): Equipo uno (levanta la mano, también Carlos levanta la mano). DF: ok, (se pone las manos en la cintura) ¡miren que desobedientes! Les dije uno (sacude su mano) bueno, ahí quédense pues (RO16\_231017\_4).

A partir de este fragmento se observa que los alumnos cambian la instrucción cuando no están de acuerdo con la misma, presentan una queja o como lo muestra el ejemplo, cuando toman la iniciativa de tomar una decisión contraria a la consigna brindada.

### **Estrategia para atender esta tensión.**

Durante las sesiones de clase, se observó que la DF utilizó como estrategia la regla de acción *se busca comunicar las instrucciones y explicaciones con claridad*, por medio de las preguntas de “¿quedó claro?”, “¿se entendió?”, entre otras. A pesar de utilizar esta regla de acción como una estrategia recurrente para atender esta tensión particular, no se logró recuperar la actividad en su forma original, sino que la clase siguió con la actividad modificada por los estudiantes.

Además, la regla de acción de *se busca comunicar las instrucciones y explicaciones con claridad* no funcionó en su totalidad debido a que ésta era utilizada para que los estudiantes tuvieran precisión de lo que ella decía, pero no para que los estudiantes respetaran la misma instrucción.

### **5.5.2.3 Los alumnos no cumplen con la tarea solicitada.**

Un tercer momento de tensión es el que refiere a cuando algunos alumnos no cumplen con las tareas que se les solicitan con anterioridad. A pesar de tener una comunicación cercana y, en ocasiones, extra clase con la DF, los alumnos parecen seguir presentando incumplimiento y poca claridad acerca de la tarea solicitada, a pesar de que la DF durante la clase preguntaba repetidamente si alguien tenía dudas sobre la instrucción dada. Este incumplimiento de la tarea afecta a la clase en medida que cuando la DF solicita la tarea para presentarla durante la clase o para revisarla los alumnos declaran no traerla, por lo que debe cambiarse el rumbo de la sesión.

Un ejemplo es el que se muestra a continuación: “DF: ¡fíjense bien! Lo que vamos a hacer, (se ubica nuevamente al centro de la tarima) van, cada quien trae su evidencia de lectura del cuadernillo que les tocó leer (Carolina: ¡claro que no!)” (RO16\_231017\_136).

Como se puede ver, el elemento de la falta de la tarea se encuentra presente como un momento de tensión en la práctica de la DF causado por varios estudiantes.



### **Estrategia para atender esta tensión.**

La docente buscó atender esta tensión a partir del desarrollo de cada una de las cinco reglas de acción, ya que la finalidad de mantener un discurso afectivo y de implicación, la comunicación y “corroboración” constante de la tarea, la cercanía física o “patrullaje” y la trasmisión de las propias experiencias, es el de avanzar en el desarrollo del curso, a partir de que los estudiantes también logren llevar a cabo actividades de aprendizaje por cuenta propia, es decir, que realicen las tareas solicitadas que tienen como fin último el aprendizaje de los estudiantes.

Asimismo se observó que, aunque se desarrollaron las reglas de acción para atender esta tensión en particular, la DF tuvo que plantear actividades que no tenía previamente planeadas para ese día en particular, lo que le generó disgusto en ocasiones: “estaba molesta, el gesto, yo creo que sí me sentí molesta cuando no lo tenían” (ECE\_131017\_4). Las actividades que la DF realizó para cubrir el incumplimiento de la tarea se basaron en que la docente da ejemplos de los ejercicios que los alumnos debieron llevar a la clase realizados.

Se desconoce si la docente tomó nota sobre la falta de cumplimiento de la tarea de los estudiantes para la asignación de calificaciones finales o para tomar otras medidas en momentos posteriores.

En este capítulo se caracterizó la interacción áulica que se estableció entre la DF y sus estudiantes. Además se describieron las recurrencias, reglas de acción y principios pedagógicos de la práctica docente de la DF. Para avanzar en la triangulación conceptual y empírica de estas evidencias, a continuación se presenta la discusión de las mismas.

## **Capítulo 6. Discusión**

En este capítulo se discuten los resultados derivados de esta investigación. Maxwell (1992) plantea que la discusión permite avanzar en un segundo nivel de abstracción, la interpretación de una realidad particular. A su vez, el autor expone que la interpretación de los datos permite llegar a un tercer nivel de abstracción, la teorización. En este sentido, la finalidad de este capítulo es interpretar las evidencias más relevantes acerca de la interacción áulica y las prácticas que desarrolla una docente formadora en un espacio y contexto específico de la formación inicial de docentes, siguiendo la lógica de los planteamientos interaccionistas de Vinatier y Alter (2008).

Para interpretar lo encontrado, se triangularon las evidencias empíricas con los trabajos antecedentes de Brito (2017) y Cervantes (2016), quienes analizaron prácticas docentes con base en el Modelo E-P-R de Vinatier; Mercado (2003; 2007), con sus estudios relacionados con las prácticas profesionales en EN; y Pereyra et al. (2016), quienes estudiaron las prácticas docentes bajo la perspectiva de la didáctica profesional. Los estudios elaborados por los autores mencionados fueron parcialmente equivalentes con este, por ello es que se destacan las similitudes y las diferencias entre los resultados de esta investigación y las de los autores.

Este capítulo se estructura en cinco apartados. En el primero se discuten las reglas de acción de la DF y se comparan con las encontradas por otros autores (Brito, 2017; Cervantes, 2016; Mercado, 2003 y 2007; Pereyra et al., 2016). El segundo apartado presenta el modelo explicativo elaborado a partir de la interpretación de cómo se conformaron las recurrencias, reglas de acción y principios pedagógicos de la DF. A partir de este modelo, en el tercer apartado se discute la forma en que la DF construyó la lógica relacional de su práctica docente, mientras que en el cuarto y quinto apartado se habla acerca de la conformación de la lógica pragmática y epistemológica de la práctica de la DF.

Para iniciar con el desarrollo de este capítulo, se elaboró una tabla integradora, que evidencia aquellas prácticas áulicas a las que la DF recurrió para la construcción de los conocimientos, específicamente los conocimientos prácticos. En la tabla se indica el seguimiento de lo obtenido por cada una de las cinco reglas de acción observadas, acotando: (1) las lógicas de la práctica docente en las que se ubicó, (2) el nombre otorgado por la investigadora, (3) la conceptualización que le otorgó la docente, (4) su forma de adquisición, (5) la utilidad atribuida por la DF, y (6) el momento de tensión que emergió de la interpretación que hicieron los estudiantes de las reglas de acción de la DF.

Tabla 6.1  
*Construcción y significación de las reglas de acción de la DF.*

Regla de acción		Principio pedagógico			Momentos de tensión presentados
Lógicas en las que se sitúa	Regla de acción	Concepto otorgado por la DF	Forma de adquisición	Utilidad percibida	
Relacional Epistemológico Pragmático	La docente mantiene un discurso en el que se asume como parte del grupo para la consigna y la construcción del conocimiento	“Empatía”	Práctica propia	Se genera un clima de comprensión en el aula	
Relacional Epistemológico Pragmático	La docente utiliza el lenguaje afectivo en el aula como vehículo para la consigna y el aprendizaje	“Confianza” “Involucrarse”	Práctica observada en otros docentes y modificada en la propia	Que los estudiantes se sientan con la confianza de expresarse en el aula.	Los alumnos no atienden la clase
Relacional Epistemológico Pragmático	La docente busca comunicar las instrucciones y explicaciones con claridad	“Corroborar”	Práctica propia	Captar la atención de los estudiantes y atender dudas.	Los alumnos suelen cambiar la instrucción inicial
Epistemológico Pragmático	La docente utiliza la cercanía física para reforzar la tarea o el contenido	“Patrullaje”	Práctica observada en otros docentes e incorporada a la propia	Se puede observar y monitorear el trabajo de los alumnos en el aula.	Los alumnos no cumplen con la tarea solicitada
Epistemológico	La docente refuerza los contenidos acudiendo a su propia experiencia.	“Consejo” “Orientación” “Situación la experiencia”	Práctica observada en otros docentes e incorporada a la propia	Que los alumnos se sientan identificados, se anticipen a situaciones concretas y reflexionen acerca de sus propias prácticas.	

Nota: Elaboración propia.

### **6.1 De las reglas de acción de la docente formadora**

Vinatier y Altet (2008) plantean que lo que se enseña en el aula está regido por las reglas que en la misma aula se establecen, es decir, que no se compara lo que el Programa de Estudios del Curso propone que se debería de enseñar con lo que en realidad se enseña. Este planteamiento permite visualizar las reglas de acción como respuestas a las necesidades de lo que pasa en el aula en situaciones reales de trabajo.

En concordancia con la primera regla de acción de la DF: *La docente mantiene un discurso donde se asume como parte del grupo para la consigna y la construcción del conocimiento*, Cervantes (2017) encontró una regla de acción similar en una docente de preescolar, ya que esta mantenía un discurso donde se asumía como parte del grupo en los momentos de dar consignas a los estudiantes. A diferencia de lo encontrado por Cervantes (2017), la DF participante en esta investigación no sólo utiliza elementos discursivos que denotan una implicación constante para dar consignas, sino también al compartir experiencias docentes o abordar un nuevo contenido. Además, la implicación discursiva de la DF es tanto en la primera persona del singular (yo), como la primera persona del plural (nosotros).

La similitud encontrada entre el discurso de una docente de preescolar y la DF de una Escuela Normal se explica como la existencia de un componente afectivo y empático en el uso de recursos lingüísticos por parte de ambas docentes. Una explicación posible para tales similitudes, es que ambas fueron formadas como docentes de educación básica, particularmente, para dirigirse a niños de entre 4 y 12 años de edad, lo que pudo brindarles una base formativa común cuando se trata de dirigirse a los estudiantes.

Así pues, se parte del hecho de que la DF transfirió su formación discursiva de docente de educación básica a su práctica en formación inicial de docentes. Esta situación da pie a reflexionar acerca de que en la identidad profesional de la DF se mezclan distintos discursos, aquél relacionado con la propia formación inicial de la DF con el discurso que se ha formado y se sigue formando con su experiencia en la Escuela Normal.

Por otro lado, y en relación con la regla de acción: *La docente utiliza el lenguaje afectivo en el aula como vehículo para la consigna y el aprendizaje*, fue interesante encontrar que la DF recurre a palabras como “hijo”, “mijo”, “princesa”, “papá” entre otros para referirse a sus estudiantes. Desde la opinión de la DF, esta práctica se formó a partir de la repetición de un modelo observado en otra docente, y al ser visto como una práctica adaptable, la DF la incorporó a su propia práctica en el aula.

Sobre esta misma regla de acción de la DF, Brito (2017) encontró una similar en la práctica de una docente de secundaria: *Usar un lenguaje con palabras y enunciados de cercanía como forma de compensar el trato exigente o duro*. A diferencia de esta regla de acción encontrada por Brito (2017), la DF no utiliza un lenguaje cercano a los estudiantes para compensar un trato exigente, sino que la DF sustituye el trato exigente por el lenguaje cercano. Los estudiantes que recibieron este tipo de palabras por parte de la DF, lo hicieron de forma natural y cotidiana, ya que no se mostraron incómodos o tuvieron alguna reacción negativa ante alguna de ellas.

Así pues, se puede decir que la DF utilizó un lenguaje similar al utilizado por algunos profesores de educación secundaria para comunicarse con sus estudiantes. La similitud entre el lenguaje usado en educación básica y el empleado en formación inicial de docentes permite

plantear la tesis de que la DF transfiera su discurso áulico de un nivel educativo a otro, sin hacer diferencias marcadas entre un tipo de estudiantes y otros.

Ahora bien, acerca de la regla de acción: *La docente busca comunicar las instrucciones y explicaciones con claridad*, es importante destacar que a pesar de que la DF recurrió al reforzamiento de la consigna y del contenido a partir de diversas preguntas, se presentó un momento de tensión cuando los estudiantes no cumplían con la tarea solicitada o declaraban en momentos posteriores no haber entendido la instrucción. Esto se puede explicar cómo una insuficiencia de la regla de acción para el cumplimiento de la tarea de manera efectiva.

En equivalencia con lo expuesto, Brito (2017) encontró una regla similar en la docente de educación secundaria: *Formular preguntas para que los alumnos profundicen sus respuestas, las revisen o construyan nuevas*. A diferencia de lo encontrado por esta autora, la DF utiliza las preguntas para confirmar o validar que los estudiantes comprenden las instrucciones o el contenido brindado en clase, no para profundizar acerca de un contenido o cuestionar a los estudiantes acerca de sus opiniones.

La regla de acción: *La docente utiliza la cercanía física para reforzar la tarea o el contenido*, habla de un reforzamiento del aprendizaje similar al que se utiliza en las escuelas de educación preescolar y primaria, donde los docentes suelen mantener una cercanía física mayor, como el evidenciado por Cervantes (2017) en su tesis doctoral. De esta manera, se puede suponer que la cercanía física en el aula de la DF es mayor que el que generalmente se presenta en la educación superior, donde las lógicas más recurridas en las prácticas docentes suelen ser la epistemológica y la pragmática.

La similitud encontrada entre Cervantes (2017) y el presente trabajo acerca de esta regla de acción, puede ser atribuida a la propia formación de la DF y al mismo tiempo de sus estudiantes, ya que al ser formados como docentes de educación primaria y al tener experiencia práctica en la misma, la cercanía física con los alumnos de nivel primaria resulta algo normal y frecuente. En resumen, se considera que la cercanía física es una práctica transferida de la formación de la DF como docente de educación básica a su práctica en la EN.

Por último, sobre la regla de acción: *La docente refuerza los contenidos a partir de su propia experiencia*, se pudo observar que comunicar el aprendizaje de esta forma le permite al alumno identificarse con la docente, debido a que ella transmite vivencias similares a las experimentadas por los alumnos. A su vez, esta regla de acción puede interpretarse como una tendencia hacia establecer una relación entre el docente “experto” y el docente “novato”.

Mercado (2007) tuvo hallazgos similares a esta regla de acción, ya que en su estudio *Docencia, una aproximación al trabajo de los asesores y tutores en la escuela normal* evidencia que, los docentes formadores viven de forma muy personal las situaciones por las que pasan sus estudiantes durante el proceso de prácticas profesionales, por lo que su experiencia es su principal recurso para apoyarlos en el camino de convertirse en docentes.

Desde una mirada teórica, Berger y Luckmann (1968) en su obra *La construcción social del conocimiento*, plantean que el conocimiento se adquiere a partir de la transmisión de los significados que se le atribuyen a ciertos objetos o experiencias. A partir de los significados compartidos, se forma un significado social o común entre un grupo de personas, ya que este se asume como verdadero por un grupo de personas:



En la situación "cara a cara" el otro se me aparece en un presente vivido que ambos compartimos. Sé que en el mismo presente vivido yo me le presento a él. Mi "aquí y ahora" y el suyo gravitan continuamente uno sobre otro, en tanto dure la situación "cara a cara". El resultado es un intercambio continuo entre mi expresividad y la suya (Berger y Luckmann, 1968, p. 46).

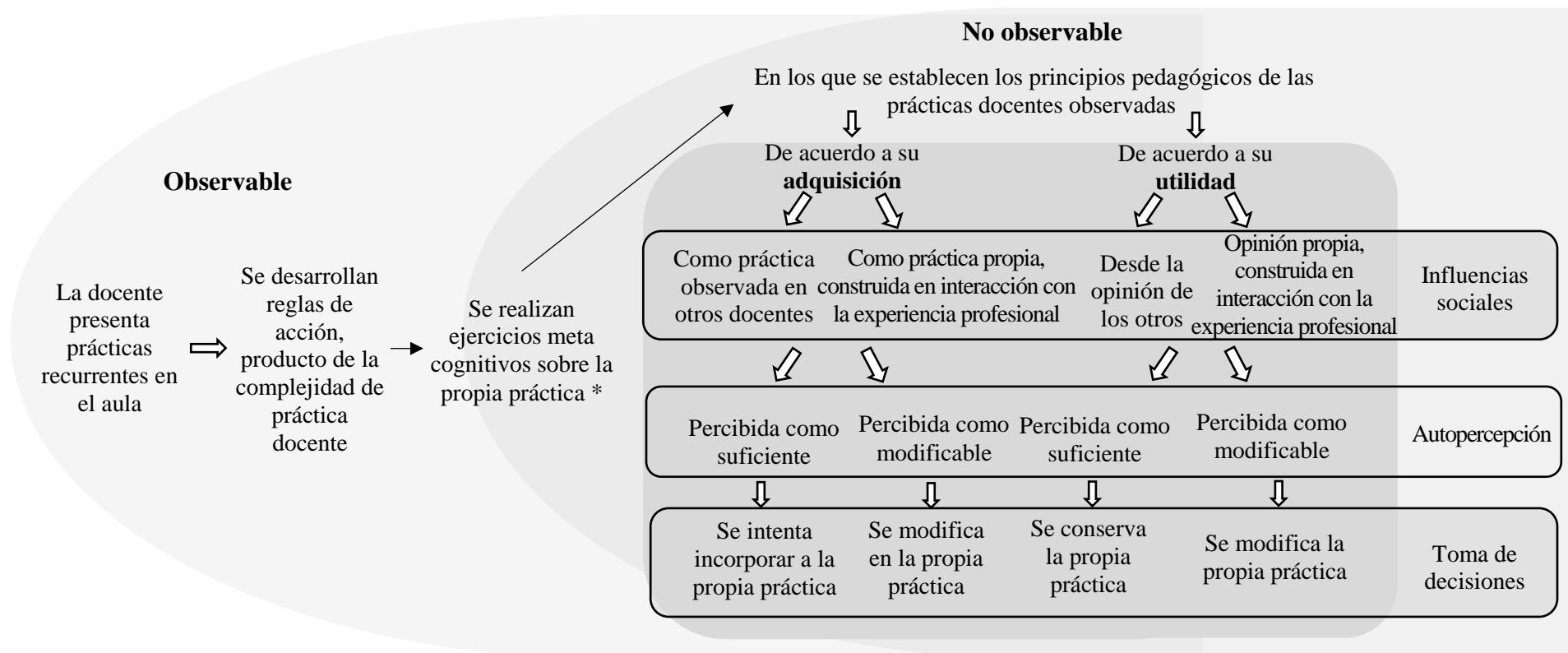
Así pues, una explicación posible a la aceptación de los estudiantes por la transmisión del conocimiento desde la propia experiencia de la DF, es que se acepta como verdadera esta práctica, ya que tanto la DF como sus estudiantes están de acuerdo en que así es como debe de transmitirse el conocimiento en un curso orientado a la práctica profesional de los estudiantes en situaciones reales de trabajo.

Desde la opinión de la DF, el reforzamiento positivo acerca de su trabajo, y particularmente de estas cinco reglas de acción como prácticas docentes específicas, es un impulso importante para ella, debido a que elimina la incertidumbre a su preocupación por saber si lo que hace en el aula es correcto o no. Así pues, la conformación de prácticas docentes es influenciada de manera importante por la opinión institucional y de otros actores, ya que estas afectan la permanencia o modificación que hace la DF de sus prácticas en el aula.

## **6.2 Modelo explicativo de las recurrencias, reglas de acción y principios pedagógicos**

Con base en las conceptualizaciones brindadas por Vinatier (2013; 2015), Vinatier y Altet (2008) y Fierro y Fortoul (2017), y como resultado de un ejercicio de interpretación de los resultados, se elaboró un modelo explicativo, en el cuál se muestra de forma gráfica la conformación de las prácticas recurrentes, reglas de acción y principios pedagógicos en la práctica de la DF. Este modelo explicativo se muestra a continuación y posteriormente se hace una descripción del mismo.

**Figura 6.1.** Modelo explicativo de la conformación de recurrencias, reglas de acción y principios pedagógicos en la práctica de la DF.



\* Las flechas de color negro enfatizan al puente entre lo observable y lo no observable de las prácticas docentes.

Figura 6.1. Elaboración propia a partir de los planeamientos de Vinatier (2013; 2015), Vinatier y Altet (2008) y Fierro y Fortoul (2015; 2017).

En la primera parte del modelo explicativo, se exponen los dos elementos que son observables en las prácticas docentes: las recurrencias y las reglas de acción de la práctica docente. Las recurrencias observadas en las prácticas docentes pueden situarse en una de las tres lógicas de las prácticas docentes, la lógica relacional, la pragmática o la epistemológica. Una vez detectadas las recurrencias de las prácticas docentes, éstas deben estudiarse con un nivel de profundidad que permita conformar las reglas de acción de la misma práctica, las cuales pueden responder a más de una lógica de la práctica docente. A diferencia de las recurrencias de la práctica docente, las reglas de acción dan evidencia de la complejidad de las propias prácticas, por ello su ubicación en más de una lógica.

Una vez que se analizan, establecen y definen las reglas de acción de la práctica docente, se invita al docente a desarrollar ejercicios de metacognición o autorreflexión sobre sus propias prácticas, con la finalidad de profundizar en los elementos que conforman sus principios pedagógicos, como la forma de adquisición de las prácticas y su utilidad percibida. A diferencia de las recurrencias y las reglas de acción, los elementos que conforman los principios pedagógicos de la docente no se hacen visibles al observar las prácticas docentes en las aulas, son necesarias las técnicas de entrevista para poder obtener este tipo de datos.

Es importante señalar que, si bien los principios pedagógicos no se componen únicamente por los elementos de adquisición y utilidad percibida de las prácticas docentes, estos fueron los ejes principales de las entrevistas de co-explicitación realizados con la DF.

Dentro de los principios pedagógicos, específicamente en los elementos de la utilidad percibida en las prácticas realizadas y la forma de adquisición de las prácticas, se observó que la DF los definió en relación a tres elementos: (1) las influencias sociales, (2) las autopercepciones,

y (3) la toma de decisiones. Las *influencias sociales* refieren al efecto que tiene la observación que la DF hace de las prácticas de otros docentes formadores, así como el de las opiniones tanto positivas como negativas que estos últimos tienen acerca de su práctica. La sociedad y el contexto en el que la DF está inmersa también influyen de forma importante en su práctica áulica. Las *autopercepciones* son la opinión autoconstruida de la DF acerca de su propia práctica en el aula, la cuál ha sido formulada y reformulada a lo largo de su trayectoria profesional y personal. La autopercepción que ella tiene acerca de su trabajo se ve afectada en gran medida por las *influencias sociales*. La *toma de decisiones* es un elemento que tiene una presencia constante durante su quehacer docente, ya que las *influencias sociales* y la *autopercepción* acerca de su trabajo la llevan a reflexionar sobre su práctica, lo que la lleva a validar o modificar ciertos aspectos de su práctica docente.

Asimismo, se encontró que la DF adquirió sus prácticas de dos formas distintas: 1) a partir de los modelos de prácticas observados en otros docentes, y 2) a partir de su propia experiencia docente, es decir, como producto la interacción con la profesión docente. La autopercepción positiva o negativa acerca lo observado y lo propio, llevaron a la docente formadora a tomar la decisión de incorporar o intentar modificar la práctica observada en la propia práctica docente.

Por otra parte, se encontró que la utilidad de las prácticas docentes fue conceptualizada con base en la opinión de los otros (estudiantes u otros docentes), así como por la opinión propia construida a partir de la interacción con la profesión. La autopercepción positiva o negativa acerca de ambos elementos, llevó a la docente a tomar la decisión de conservar o modificar la práctica realizada.

En suma, este modelo explicativo permite discutir acerca de cómo la DF se apropió y construyó sus cinco reglas de acción, las cuales se ubican en las lógicas relacional, pragmática y epistemológica, como en un ir y venir simultáneo y complejo entre las lógicas, con el fin de dar respuesta a una diversidad de situaciones en el aula.

### **6.3 La construcción de la lógica relacional en la práctica de la docente formadora**

La lógica relacional fue la vía principal para la construcción del conocimiento práctico en el aula observada. El desarrollo del conocimiento práctico a partir de acciones relacionadas con el afecto, sugiere que la DF comparte las experiencias prácticas que le son emocionalmente cercanas (desde su experiencia en educación básica, su trabajo como docente formadora de otros grupos en la Escuela Normal, e incluso desde su rol como madre de familia), situación que explica el uso de un lenguaje particular para transmitirlo a sus estudiantes. Que la DF construya el conocimiento práctico desde la lógica relacional, da muestra de que la docente concibe una relación inherente entre la enseñanza, la práctica docente y el afecto, es decir, tiene una visión de la profesión docente como acto de afecto.

Además de la utilización de la lógica relacional por parte de la docente para la construcción del conocimiento práctico, se vislumbró que esta lógica es también la vía para el control del grupo y para mostrar autoridad ante los estudiantes, es decir, la docente reemplazó el ultimátum por la palabra afectiva y el castigo por el acercamiento físico y diálogo desde la cercanía.

Las prácticas de la DF alineadas a la lógica relacional incluso fueron más frecuentes que las prácticas epistemológicas y las prácticas pragmáticas, lo que dio como resultado un aula donde se prioriza la interacción parsimoniosa, incluso sobreponiéndola al contenido y a las consignas para el avance en la adquisición de los saberes pedagógicos.

La prioridad por la lógica relacional también puede tener un efecto adverso para el desarrollo de la clase. La DF puede enfrentarse fácilmente con algunas tensiones en el aula relacionadas con la conducta de los estudiantes ya que, al priorizar un ambiente de broma, palabras afectivas y el acercamiento físico, los alumnos pueden cruzar la línea del respeto y confianza, situación no deseable por la DF.

En conjunto, cuando existe un desequilibrio entre las tres lógicas de la práctica docente, y la balanza se inclina hacia la lógica relacional, el desarrollo de la clase en un aula de educación superior puede orientarse hacia un camino alejado de la construcción de los aprendizajes.

Las prácticas docentes no se construyen y desarrollan en solitario, sino que reciben modificaciones a partir de las opiniones de aceptación o rechazo de los otros (Vinatier y Altet, 2008). En este sentido, la DF no construyó sus prácticas relacionales en un ejercicio solitario, sino que para un conjunto de actores que le rodean en el contexto de las EN, llevar a cabo este tipo de prácticas es de vital importancia, ya que a lo largo de su formación inicial han imperado este tipo de prácticas en las aulas y han sido visualizadas como necesarias para la interacción en el aula. Lo anterior explica la aceptación de las prácticas relacionales por esta comunidad particular.

#### **6.4 La apropiación de la lógica pragmática en la práctica de la docente formadora**

En la práctica de la DF, la atención preponderante prestada a la lógica relacional, resultó en la desatención de las prácticas pragmáticas, tales como: la aclaración de los detalles requeridos para la tarea encargada o para las actividades desarrolladas en la clase, el establecimiento de acuerdos a cumplir por si la tarea llegara a no cumplirse, el uso diverso de técnicas grupales para abordar los contenidos, entre otras prácticas.

En los momentos en los que la DF se orientó hacia la lógica pragmática fue con el fin hacer uso de la pregunta con fines confirmatorios o de validación de la instrucción dada. La adquisición de esta práctica, en opinión de la DF, fue una construcción propia, como producto de su trayectoria profesional. Esta práctica al no ser observada en sus propios docentes, se construyó a partir de la influencia de otro tipo de elementos como: la opinión de sus estudiantes, la opinión de otros docentes observadores, y, como sucedió en este caso, la influencia de la propia EN, dados los resultados de sus evaluaciones internas.

A pesar de que para la DF esta práctica docente es una fortaleza<sup>18</sup> de su trabajo, se observó que los estudiantes modificaron las instrucciones dadas por la DF a medida que transcurrió la clase, esto fue un momento de tensión importante en la práctica de la DF. Cuando llegó el momento de que los estudiantes entregaran la evidencia del trabajo realizado o la tarea, se encontró que tenían características distintas a las solicitadas y que ellos habían tomado por cuenta propia ese tipo de decisiones. También fue significativo encontrar que la DF no empleó alguna acción particular para que los estudiantes elaboraran el ejercicio o tarea respetando la instrucción dada por ella desde un inicio.

Otro momento de tensión que se presentó en las prácticas relacionadas con la lógica pragmática, fue que a pesar de que la DF recurrió a diversas preguntas para validar que los estudiantes comprendían la instrucción para la tarea, los estudiantes no cumplían con la misma, con el comentario de que no habían entendido las instrucciones dadas.

En términos generales, esta lógica de la práctica docente fue la que tuvo más momentos de tensión, y considerando que la regla de acción de *Se busca comunicar las instrucciones y*

---

<sup>18</sup> Fortaleza atribuida a sus buenos resultados de esta práctica particular en las evaluaciones internas de la EN.

*explicaciones con claridad* fue una práctica propia de la DF, construida a partir de la opinión de otros y la propia, se considera que las prácticas pragmáticas construidas por la propia DF pueden ser, a consideración de la misma, punto de partida para valorar los posibles equilibrios entre las tres lógicas de la práctica docente.

### **6.5 La conformación de la lógica epistemológica en la práctica de la docente formadora**

Se encontró que los estudiantes llevaron a cabo un ejercicio de reflexión acerca de los conocimientos prácticos que obtuvieron de la práctica en situaciones reales de trabajo, denominado como “incidentes críticos”. Además de la reflexión, esta tarea tuvo la finalidad de establecer la relación entre los conocimientos prácticos adquiridos y los conocimientos teóricos que los mismos estudiantes aprendieron durante los seis semestres anteriores. El ejercicio de “incidentes críticos” fue el único que la DF facilitó en el aula para relacionar expresamente la teoría con la práctica profesional. A pesar de ello, no se observó que la DF realizara retroalimentación o reflexión con los estudiantes tomando este ejercicio como base<sup>19</sup>.

Este hallazgo coincide con lo planteado por Mercado (2003; 2007), quien expuso que los docentes formadores no tienen dificultades para recuperar la información acerca de las experiencias vividas por los estudiantes durante las prácticas profesionales en las escuelas de educación básico. Posterior a la recuperación de la información, sí existe una falta de reflexión, seguimiento o retroalimentación por parte de los docentes formadores. El seguimiento incompleto del ejercicio pudo generar que los estudiantes no construyeran una relación sólida entre lo aprendido y lo vivido.

Por otra parte, Marcelo y Vaillant (2009) exponen que el desafío de la formación inicial consiste en “reducir el velo de sombra que cubre las percepciones de los principiantes” (p.123). De

---

<sup>19</sup> Si bien, en ejercicios como las exposiciones de los estudiantes, la DF retroalimentó a algunos equipos, para el caso de la actividad de incidentes críticos no se observó que la DF retroalimentara a los alumnos.



la misma forma, los autores plantean que los estudiantes que se encuentran en formación inicial, y que aspiran a ser docentes, llegan con expectativas de lo que será poner en práctica los conocimientos adquiridos durante su formación; sin embargo, los docentes formadores deben situar a los estudiantes en la realidad y contexto particular que les rodea y en la cual se situarán para el desarrollo de su praxis.

En este sentido, las prácticas que realiza la DF para la construcción del conocimiento práctico de los futuros docentes, parten de situar a los estudiantes en una realidad particular y compleja, donde pueden existir situaciones imprevistas ante las cuales deben de actuar y adaptarse. Es por esto que comunicar las propias experiencias docentes a partir de lo que la DF llama “orientación” o “consejo”, tiene el fin de alertar y ubicar a los estudiantes ante las percepciones que estos traen consigo.

## **Capítulo 7. Conclusiones**

Con este capítulo finaliza el trabajo de tesis. Su contenido está organizado en siete apartados. Los primeros cuatro apartados tienen por objetivo dilucidar las aportaciones que esta investigación hace al campo de investigación de las interacciones áulicas y de las prácticas docentes. Los últimos tres apartados constituyen propuestas específicas para: (1) repensar el Programa de Estudios del curso de Práctica Profesional de séptimo semestre de la LEPRIM; (2) brindar formación continua de docentes en México bajo el Modelo E-P-R; (3) conformar de una nueva línea de investigación en América Latina.

### **7.1 Las aportaciones al estudiar la interacción áulica con el Modelo E-P-R**

Como se mencionó al inicio de esta tesis, en México, el estudio de las prácticas docentes y la interacción áulica se ha orientado al uso de métodos de observación estandarizados tales como el método Stallings o CLASS en educación básica. A diferencia de estos dos métodos, en esta investigación se utilizó como referencia el Modelo E-P-R de Vinatier (2013) en formación inicial de docentes, modelo que propone un marco teórico, metodológico y analítico diferente. El Modelo E-P-R tiene la distinción de que el observador no busca formular un juicio a partir de lo que un docente hace o no hace en el aula o lo que es una práctica de “calidad” o no, sino que, a partir del registro abierto de lo acontecido en el aula, se busca que los docentes se hagan conscientes de sus prácticas recurrentes, y que a partir de la auto reflexión sobre las mismas, el mismo docente proponga cambios que se ajusten a sus necesidades y a su contexto.

El Modelo E-P-R desarrollado por Isabelle Vinatier (2013) y los planteamientos interaccionistas de Vinatier y Altet (2008) y Pastré (2002; 2006; 2007; 2011), aportaron un lente distinto para estudiar la interacción que se estableció entre una docente formadora y sus estudiantes con diversas finalidades. Si bien existen múltiples formas de analizar la interacción áulica, el

Modelo E-P-R permite desarrollar un análisis contextualizado y reflexivo de por qué sucede lo que sucede en el aula. Esta mirada con la que se analizan las prácticas docentes, enmarcadas en un contexto complejo, también le permite al docente profundizar en las raíces conceptuales, emocionales y vivenciales de sus prácticas recurrentes.

La nueva forma en que los docentes pueden ver sus prácticas, es resultado de ejercicios metacognitivos (la co-explicitación de las prácticas), que brindan la oportunidad de que los docentes se vean a sí mismos a través de registros de observación transcritos, y de ser posible, con la visualización de las videograbaciones de sus prácticas. La oportunidad de que los docentes se vean a sí mismos trae consigo la autoconfrontación, ya que, en ocasiones, los docentes no son completamente conscientes de sus acciones hasta que se observan desarrollándolas. Mirarse en un espejo brinda una oportunidad de formación única, ya que a través de la autorreflexión, los docentes se dan cuenta de sus áreas de fortaleza y de oportunidad.

Además, la definición de las reglas de acción de los docentes permite encontrar formas de operar comunes, que “condensan” las actuaciones y las prácticas de un conjunto de docentes. Al mismo tiempo, encontrar formas de acción común entre los docentes, permite definir patrones de actuación más generales. Las reglas de acción de los docentes no son observables por sí mismas, pero son los mecanismos operativos que están detrás de todas las prácticas docentes. En este sentido, se plantea la tesis que aprehender las propias reglas de acción en el aula, aumenta la agencia del profesor sobre su propia práctica y facilita la transformación de la misma.

Observar prácticas docentes y observarse a sí mismos dirige el discurso docente hacia la emisión de juicios de valor, la comparación de sus prácticas con las de otros docentes, o con el “deber ser” de la profesión. El Modelo E-P-R cuenta con elementos teóricos, que al ser operacionalizados, alejan al investigador de los juicios de valor, ya que se parte de la premisa de

que tan únicos son los docentes como sus prácticas que, al situarse en contextos con demandas particulares, estas son simplemente incomparables. La idea del respeto a la particularidad y diversidad es un elemento presente a lo largo de la labor que supone el estudio de las prácticas docentes desde este modelo teórico-metodológico-analítico.

## **7.2 Las aportaciones al estudio de las prácticas docentes en las Escuelas Normales**

En México, el análisis de las prácticas de docentes formadores ha sido un tema poco explorado. Si bien existen trabajos como los de Mercado (2003; 2007) desarrollados al interior de EN mexicanas, estos han centrado su atención en las prácticas profesionales de los estudiantes normalistas. Aunque existen proximidades entre lo estudiado por Mercado y el tema central de este trabajo, el autor no analizó las prácticas que llevan a cabo los docentes formadores al interior de las aulas ni la interacción que estos establecen con sus alumnos.

Además, las prácticas de los docentes formadores al interior de las aulas suelen ser observadas por otros docentes formadores de las mismas EN (Luna, Zacarías y Macías, 2017; Valles, Castelo y Quijada, 2017). Los resultados obtenidos de esas observaciones tienden a ser generales acerca de la realidad observada al interior de las EN. En este sentido, la distinción de este trabajo es que la observación y videograbación de las prácticas de una docente formadora se llevó a cabo por una investigadora externa a la escuela, que no mantenía un vínculo laboral o de cercanía con la Escuela Normal o sus docentes formadores.

Con referencia a lo anterior, se considera que la presente investigación aporta, dentro del contexto mexicano y de las EN, un estudio de las prácticas del docente formador al interior del aula, a partir de las propuestas interaccionistas de autores como Vinatier (2013), Vinatier y Altet (2008) y Pastré (2002; 2006; 2007; 2011).

Así, estudiar las prácticas de una docente formadora de una Escuela Normal en México, como observadora externa, brindó un panorama general de lo que sucede al interior de las aulas en las que se forma a los futuros docentes de educación primaria en la ciudad de Ensenada.

Debido a lo anterior, se reconoce a la Escuela Normal de la ciudad de Ensenada, y de forma muy especial, se agradece a la DF y los estudiantes del curso de Práctica Profesional de séptimo semestre de la LEPRIM, por su aceptación para participar en un estudio pionero de las prácticas docentes y de la interacción áulica al interior de las EN en México.

### **7.3 Las aportaciones metodológicas con los ejercicios de reflexión docente**

Se considera que la aportación metodológica más importante de esta investigación fueron los ejercicios de co-explicitación, ya que se desarrollaron en una dinámica de co-construcción entre la docente formadora y la investigadora. La auto reflexión la llevó a cabo la DF, a partir de preguntas que planteó la investigadora durante la entrevista. Algunas de estas preguntas fueron: ¿Qué piensas sobre esta práctica?, ¿Cómo le llamarías a esto que desarrollas?, ¿Por qué esta práctica es importante?, ¿Cómo fue que la aprendiste?, ¿Esta práctica ha tenido adaptaciones o cambios a lo largo de tu ejercicio docente? y si ha tenido cambios, ¿Por qué?, ¿Experimentas algún sentimiento particular cuando llevas a cabo esta práctica?, ¿Eras consciente de que hacías eso?

Este tipo de preguntas tratan de invitar al docente a reflexionar acerca de lo que hace, y a pensar en el origen de las prácticas que desarrolla. En los tres ejercicios de co-explicitación que se llevaron a cabo con la DF, se pudo notar que hubo momentos en los que la propia docente buscaba una evaluación o consejo por parte de la investigadora acerca de lo que hacía en el aula. Precisamente ese es el reto de este tipo de entrevistas, direccionar constantemente la entrevista para evitar comunicarle al docente cualquier opinión personal acerca de lo positivo o negativo, o lo que “debería” o no hacer la docente.

En los ejercicios de co-explicitación, cuando un docente pregunta acerca de que si está bien o no lo que hace, el investigador evita opiniones como “no sé”, “deberías...”, “yo te aconsejo”, “yo lo veo...”, sino que se devuelve la pregunta al docente: ¿y tú que piensas?, esta práctica ¿responde a tus necesidades?, ¿si no coincide tu deber ser con tu ser, qué puedes hacer?, ¿Qué querías que los alumnos aprendieran?, ¿Qué crees que los alumnos aprendieron?, ¿Qué crees que los alumnos pueden aprender?, ¿piensas que son alumnos en dificultad?, entre otras preguntas, que buscan que el propio docente genere una opinión acerca de sus prácticas en el aula. Así pues, en los ejercicios de co-explicitación el investigador toma la función de “espejear” las prácticas del docente, y ayudar al mismo a que formule acciones para su mejora.

En México, han sido escasos los ejercicios de co-explicitación llevados a cabo con docentes. Los trabajos de Cervantes (2016), y Fierro y Fortoul (2017), han sido los únicos, que hasta el momento, se han ubicado como ejemplos similares de este tipo de ejercicios. Por un lado, Cervantes (2016) realizó entrevistas de co-explicitación con una docente de educación preescolar, y por el otro, Fierro y Fortoul (2017) desarrollaron el ejercicio con docentes de educación básica. Estas últimas, llevaron a cabo la co-explicitación con colectivos docentes en las escuelas, quienes entre ellos mismos reflexionaban acerca de sus propias prácticas.

En este sentido, la aportación de este trabajo consiste en que, hasta donde es sabido, en México no se ha registrado un ejercicio de co-explicitación con docentes formadores de EN y en una dinámica de co-construcción, es decir, un trabajo conjunto y colaborativo entre el docente y el investigador.

#### **7.4 La aportación de un modelo explicativo de lo observable y no observable de las prácticas docentes**

El modelo explicativo resultó de la interpretación de lo observable y lo no observable de la práctica de la DF. Como se pudo observar en el capítulo de discusión, con el modelo explicativo se dieron a conocer los tres elementos que tuvieron un efecto importante en la adquisición y construcción de las prácticas áulicas de la DF: (1) las influencias sociales, (2) las autopercepciones, y (3) la toma de decisiones. Este hallazgo acerca de los elementos que influyen en la construcción de las prácticas de la DF, permitió detectar la importancia de la observación de otras prácticas docentes que funcionan como modelos a seguir y adquirir para el propio ejercicio docente. Este fue uno de los datos más interesantes que resultó con este trabajo, ya que la práctica de la DF fue adquirida gracias a la observación de otras prácticas y, a partir de un proceso de toma de decisiones, decidir si retomar o modificar esas prácticas observadas para la propia práctica.

El modelo explicativo, como aportación de esta tesis, puede funcionar como un ejemplo o guía para otros investigadores que estudian las prácticas docentes y que buscan profundizar en aquello que no se observa pero que es clave para que un docente desarrolle una práctica o no.

No se busca que este modelo funcione como una guía general, sino que a partir de un caso particular, pueden retomarse algunos elementos para analizar las prácticas de otros docentes. El respeto por la particularidad se debe a que se considera que cada docente desarrolla prácticas que responden a un contexto y necesidades particulares, por lo que sus prácticas no son comparables entre sí, además de que la comparación trae consigo la formulación de juicios de valor, de los que este modelo busca alejarse.

Si bien a lo largo de este trabajo se buscó respetar la complejidad en la que se desenvuelve la práctica de la DF observada, el modelo explicativo muestra esa complejidad de forma simplificada. La búsqueda por simplificar lo complejo tuvo por objetivo avanzar en el nivel de interpretación acerca de la interacción desarrollada en un aula de clases, así como brindar al campo de la formación inicial de docentes y al estudio de las prácticas docentes un insumo del cual se puede partir para el análisis de otras prácticas docentes.

En este sentido, este modelo traza una ruta metodológica acerca de cómo avanzar de lo observable hasta aquello que no se puede observar de las prácticas docentes, además de brindar algunos elementos de análisis acerca de los elementos que influyen en la adquisición o construcción de las prácticas docentes.

A manera de cierre, los siguientes tres apartados siguientes formulan propuestas concretas para la formación inicial y continua de docentes en México bajo el Modelo E-P-R.

### **7.5 ¿Un nuevo espacio curricular en la formación inicial de docentes?**

Con base en lo observado a lo largo de esta investigación, se plantea que el curso de Práctica Profesional, en el marco curricular del Plan de Estudios de 2012, carece de elementos que orienten a los docentes formadores acerca de cómo conducir a los estudiantes normalistas hacia una formación reflexiva sobre su propia práctica profesional. Si bien el Programa de Estudios asegura que la reflexión sobre la propia práctica profesional es un elemento clave en la formación inicial de los docentes, la DF comentó que no cuentan con una orientación clara acerca de los ejercicios y contenidos que deben abordarse para que los estudiantes reflexionen acerca de sus prácticas.

Frente al panorama del nuevo Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 2018, y considerando la reestructuración del Programa del Curso de Práctica Profesional de



séptimo semestre (mismo que ahora recibe el nombre de *Aprendizaje en el Servicio*), se cree que es necesario repensar el curso en términos de la importancia de la auto reflexión docente. Esta adecuación debe incorporar temáticas y actividades puntuales para que los alumnos profundicen acerca de su propia práctica profesional en las escuelas primarias. Además, se considera primordial que el programa brinde elementos que guíen a los docentes formadores en los ejercicios de auto reflexión, así como en la revisión y retroalimentación que hacen acerca de los mismos.

## **7.6 ¿Cómo realizar formación docente en México bajo el Modelo E-P-R?**

### **7.6.1 Para formación inicial de docentes en las Escuelas Normales**

Se propone que el Modelo E-P-R podría funcionar como un ejercicio sistemático de autorreflexión sobre la propia práctica, que lleve a los alumnos normalistas, a partir de categorías analíticas establecidas, al análisis de su trabajo como docentes en formación.

El Modelo E-P-R brinda elementos teóricos y metodológicos para observar y analizar prácticas recurrentes o repetitivas del alumno normalista durante su práctica, así como permite formular reglas de acción con base en las lógicas Epistemológica, Pragmática y Relacional de la práctica docente. Cuando el alumno puede observar sus propias prácticas recurrentes y formula sus reglas de acción en el aula, puede reflexionar sobre su trabajo y profundizar en cómo adquirió estas prácticas que son repetitivas y por qué le son útiles con sus alumnos.

En suma, se plantea la hipótesis de que si los alumnos aprenden a autogestionar su formación docente desde su formación inicial, una vez que ingresen al servicio docente podrán seguir gestionando su formación de manera autónoma. En consecuencia, los futuros docentes de educación primaria en México serían conscientes de su quehacer cotidiano, y en caso que sea necesario, podrán buscar dispositivos de formación que le ayuden a mejorar su práctica docente.

Así, la formación del docente sería, a mediano y largo plazo, una opción de decisión autónoma y no de imposición, que respetaría y tomaría en cuenta su contexto y trayectoria profesional y personal.

### **7.6.2 Para formación continua de docentes**

A partir del año 2013, en México se han experimentado cambios importantes en términos de formación docente. A pesar de estos cambios, hasta el momento no se cuenta con una propuesta holística y contextualizada para la formación de los docentes, que se oriente hacia el autorreflexión y a la mejora autogestionada de la práctica en el aula, que tome como eje principal el desarrollo de ejercicios meta cognitivos. Por el contrario, la formación docente se ha desarrollado a partir de modalidades formativas como los cursos, que son impartidos a los docentes de forma homogénea, en el supuesto de que los docentes cuentan con las mismas necesidades contextuales, institucionales y personales.

En este sentido, se propone que el docente se convierta en el gestor de su propia formación, no a partir de brindarle autonomía de elección de una modalidad y tema de formación ya preestablecido, sino que autogestione su propia formación, a su propio ritmo y de acuerdo a su contexto particular. Esta formación autogestionada puede llevarse a cabo a partir del Modelo E-P-R desarrollado por Vinatier (2013), el cual propone un marco teórico, y una ruta metodológica y analítica para analizar las prácticas docentes, como un dispositivo de formación que parte del desarrollo de habilidades metacognitivas.

Con esta propuesta no se busca alentar a una formación docente individualista, sino que el Modelo E-P-R como dispositivo de formación puede funcionar también para la formación de colectivos docentes. Esta formación de colectivos puede funcionar a partir del análisis de las prácticas docentes en una dinámica de pares docentes, grupos de trabajo, o al interior de las

academias de docentes de educación media superior y superior. En estos colectivos, los docentes pueden reflexionar sobre sus propias prácticas y compartir experiencias para la formulación de acciones para la mejora de las propias prácticas y las de los colegas docentes con quienes compartan su experiencia.

Tanto los docentes formadores de las EN, como los docentes de los diferentes niveles educativos pueden ser formados con el Modelo E-P-R, ya que no se necesita del diseño previo de un contenido, de un horario y espacio particulares, sino que se propone que el propio docente se forme un hábito de autorreflexión sobre la práctica y en la propia práctica.

La mirada que el Modelo E-P-R puede ofrecerle al docente acerca de su propia formación, tiene por objeto brindarle una sensación de ser comprendido y escuchado, de ser tomado en cuenta para su propia mejora, ya que él será el encargado de diseñar y gestionar esa mejora, en la dirección que este busque darle para alcanzar su propio deber ser, no un deber ser impuesto o establecido, sino uno que responda a la realidad particular del docente.

La aplicación del Modelo E-P-R para la formación de docente puede representar una serie de retos, en términos tanto conceptuales como operativos. Una vez que la propuesta teórica-metodológica del Modelo es estudiada en su totalidad, este puede ser utilizado de forma sistemática para observar y analizar la interacción áulica y las prácticas de docentes de cualquier nivel educativo.

Así pues, el Modelo E-P-R, como posible dispositivo de formación inicial y continua de docentes en México, supone tomar en cuenta cuatro consideraciones:

- a) *El dominio de las corrientes teóricas que conforman el modelo:* en términos teóricos, los aportes de la sociología y la psicología cognitiva son indispensables para el estudio de

las interacciones en el aula, desde la perspectiva particular planteada en esta tesis. El estudio de corrientes teóricas como la Didáctica profesional de Pastré (2002; 2006; 2007; 2011), la Teoría de los campos conceptuales de Vergnaud (1990), el Interaccionismo simbólico de Blumer (1969), La construcción social de la realidad de Berger y Luckmann (1968), entre otros elementos como el estudio de las identidades en acto, requiere de la adopción de un posicionamiento epistemológico particular, mirada que deberá adoptarse y mantenerse mientras se estudie la interacción áulica y las prácticas docentes bajo la perspectiva de estos autores.

En el contexto mexicano, la aportación interaccionista que hace Vinatier (2013) y los autores antes citados, significa un cambio importante en esquemas epistemológicos y metodológicos desde los cuales se han estudiado las prácticas docentes en aula. Debido a esto, un reto consiste en reaprender acerca del concepto que se tiene del docente y su ejercicio. Otro reto consiste precisamente en ese proceso de mantenerse alejado de la mirada valorativa o juiciosa con las que hemos observado a los docentes y sus prácticas y entender que existen otras formas y miradas para este tipo de ejercicios.

*b) La operatividad del modelo:* es importante destacar que el Modelo E-P-R es complejo de operar. Este Modelo sólo puede ser operacionalizado si el observador (ya sea un investigador, un colega docente o una autoridad escolar) interactúa con el docente observado de forma muy cercana, para poder formular y construir junto con él los elementos que propone el Modelo E-P-R: sus reglas de acción y los principios pedagógicos que guían su práctica docente. Por ello, la operatividad del Modelo E-P-R siempre dependerá de la disposición del docente observado, así como de la relación de confianza y trabajo que se establezca entre el investigador y el mismo docente, ya que es

necesario profundizar no solo en su trabajo como profesional, sino en elementos de su vida personal. Entonces, es indispensable que el investigador trabaje en formar una relación de confianza y de apertura al diálogo con el docente observado.

En términos de equipo técnico, es indispensable contar con cámaras de videograbación de al menos tres cámaras por aula, además de un micrófono de solapa para el docente, ya que además de captar lo que sucede en el aula de forma general, también se debe registrar el diálogo que establece el docente con sus estudiantes en la cercanía.

Para el caso de las cámaras de videograbación, se recomienda ubicar una en cada rincón del aula, tomando como referencia tres puntos o esquinas de la misma. El observador se situará en la cuarta esquina del aula donde no se encuentre una cámara, y deberá registrar a mano la mayor cantidad posible del lenguaje verbal y no verbal de los alumnos y del docente observados.

Es importante tomar en cuenta que ingresar cámaras a cualquier aula suele incomodar a los observados, por lo que el observador deberá ser lo discreto posible, y poner las cámaras en lugares donde no entorpezca la movilidad de los observados por el aula, así como en su dinámica en general. En este mismo sentido, el observador deberá mantenerse en silencio y sin llamar la atención al momento de la observación, ya que se busca interrumpir y alterar lo menos posible la dinámica de la clase.

Una vez que las cámaras y el observador hayan registrado la interacción total del aula, deberá transcribirse cada palabra y acción de los observados, ya que se busca desarrollar un análisis detallado de la interacción áulica. No debe omitirse nada al momento de transcribir y es recomendable que el mismo observador lleve a cabo la transcripción lo más rápido posible después

de haber observado, ya que es cuando puede retroalimentar con mayor éxito cualquier omisión echa al momento del registro.

- c) *El análisis interpretativo de los datos:* la codificación y categorización deductiva que se desarrolla a partir de las tres lógicas propuestas por Vinatier (2013), requiere de un trabajo de análisis minucioso y lento. Para este tipo de análisis se necesitan delimitar a qué se refiere cada una de las lógicas de codificación, por lo que se recomienda al observador construir una agenda de códigos, la cual funcione como guía a la hora de codificar. Asimismo, de ser posible se recomienda que otros pares académicos revisen la agenda de códigos construida, con la finalidad de corregir imprecisiones.

Es necesario puntualizar que, al analizar y codificar los datos, es importante tomar en cuenta el contexto del registro. Como se evidenció en el capítulo de resultados de esta tesis, el análisis de la práctica docente es complejo, ya que al tomar en cuenta el dato anterior y posterior al dato que se está codificando, se hace necesario formular códigos combinados, ya que se vuelve una tarea difícil el tratar de encasillar lo que sucede en una sola lógica de la práctica docente.

- d) *La adopción de un discurso particular:* al seguir los planteamientos interaccionistas del Modelo E-P-R (Vinatier, 2013), es importante no adoptar un discurso juicioso o valorativo de lo que se observa, es decir, cuando se reflexiona con un docente acerca de su propia práctica es necesario mantener un lenguaje que se encuentre en clave formativa y reflexiva.

### **7.7 ¿Una nueva línea de investigación en América Latina?**

Como se ha mencionado en esta tesis, en América Latina, la línea de investigación de la interacción áulica ha sido poco desarrollada. Los autores que trabajan este tema, han relacionado el estudio de

la interacción de aula con la aplicación de distintos métodos e instrumentos estandarizados, que tienen el fin de evaluar el trabajo docente que se desarrollan al interior de las aulas, y a partir de ello, formular distintas opiniones acerca de lo observado.

En contraste con estos ejercicios, trabajos como el de Cervantes (2016), Pereyra et al. (2016), Brito (2017) y Fierro y Fortoul (2018) han evidenciado las bondades de estudiar la interacción áulica y las prácticas docentes a partir de modelos orientados al estudio de las subjetividades. Estudiar las subjetividades que envuelven el trabajo docente puede responder a interrogantes como: ¿por qué los docentes practican de la forma en lo hacen en el aula?, ¿Por qué esas prácticas les funcionan y no otras?, ¿Qué determina, en términos contextuales y personales, que practiquen de la forma en que lo hacen?, y ¿Cómo, desde la propia perspectiva del docente, esta práctica puede mejorar?, y ¿Qué necesita el docente para mejorar sus prácticas?

Esta tesis se suma a los cuatro estudios<sup>20</sup> interaccionistas que hasta el momento se han desarrollado en América Latina bajo la perspectiva interaccionista del Modelo E-P-R de Vinatier (2013). Por ello, los cuatro estudios citados, desde una perspectiva distinta, pueden abonar a la conformación de una nueva línea de investigación en América Latina, orientada al estudio interpretativo de las prácticas docentes en situaciones reales de trabajo, desde modelos interpretativos y reflexivos como el E-P-R de Vinatier (2013).

Esta línea de investigación rompe con el esquema tradicional de observar al docente con el fin de determinar que le hace falta o no en su práctica. Por el contrario, esta línea de investigación busca generar un cambio paulatino en las formas de pensar las prácticas de los docentes en el aula, y pasar de ser visualizadas como un punto de referencia para el contraste y la comparación, a ser

---

<sup>20</sup> El trabajo desarrollado por Pereyra et al. (2016) retoma los planteamientos de la Didáctica Profesional de Pierre Pastré, no así el Modelo E-P-R de Isabelle Vinatier.

observadas como una construcción y reconstrucción constante, y que, al observarlas debemos tomar en cuenta al docente como una persona que tiene una historia y una trayectoria particular, y que estas sin duda, influyen en lo que hace en el aula.

En conclusión, se considera que México es necesario repensar la práctica de los docentes. La práctica visualizada como un ejercicio generalizado y simplista que puede ser valorado con un instrumento estandarizado, significa reducir la complejidad inmersa en el trabajo de cada docente. Los docentes se enfrentan cada día a nuevos retos que les llevan a formarse y reformarse constantemente, sin embargo, en la formación que se les brinda no se les enseña a reflexionar a profundidad sobre su propia práctica, inmersa en ese contexto de cambio. Es necesario repensar la práctica para avanzar en la profesionalización de los docentes mexicanos, para respetar la singularidad del trabajo que estos desarrollan a diario en las aulas y para encontrar nuevas formas de acercamiento al trabajo que los docentes desarrollan en constante incertidumbre.



## Referencias

- Altet, M. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En L. Paquay, M. Altet, É. Charlier y P. Perrenoud (Coords.). *La formación profesional del maestro*. (p. 33-54). México: Fondo de Cultura Económica.
- Álvarez-Álvarez, C. (2013). La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Revista Educatio Siglo XXI*, 30(2), 383-402. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/160871/140871>
- Alvira, F. (2004). La encuesta: una perspectiva general metodológica. *Cuadernos metodológicos*, 35, 5-9. Recuperado de [https://books.google.com.mx/books?id=GbZ5JO-IoDEC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.mx/books?id=GbZ5JO-IoDEC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)
- Angrosinio, M. (2007). *Doing ethnographic observational research*. Londres: SAGE.
- Ávalos, B. (2004). *Las instituciones formadoras de docentes y las claves para formar buenos docentes*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.
- Bélair, L. (2005). Enseñar a complejidad del oficio de maestro. En L. Paquay, M. Altet, É. Charlier, y P. Perrenoud. (Coords.). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. (p. 88-105). México: Fondo de Cultura Económica.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu.
- Bertely, M. (2000). Investigación etnográfica en escuelas y salones de clases: la entrada al campo. En M. Bertely. (Ed.) *Conociendo nuestras escuelas*. (p. 43-62). México: Paidós.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism. Perspective and method*. Londres: University of California Press.
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios Sobre Educación*, 12, 13-30. Recuperado de <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/8988/1/12%20Estudios%20Ea.pdf>

- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (2000). Manejo de datos cualitativos. En E. Bonilla, y P. Rodríguez (Eds.). *Más allá del dilema de los métodos. Las investigaciones en ciencias sociales* (p. 243-310). Colombia: Norma.
- Brain, C. (2000). *Psychology. Approaches and methods*. Reino Unido: Nelson Thomes.
- Brito, T. (2017). *Convivencia en la secundaria: momentos de desequilibrio en el aula*. Tesis de doctorado inédita. Universidad Iberoamericana, Puebla, México.
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires: Zorzal.
- Carbonneau, M. y Hetú, J. (2010). La formación práctica de los maestros y el nacimiento de una inteligencia profesional. En L. Paquay., M. Altet, É. Charlier, y P. Perrenoud (Coords.). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. (p. 107-133). México: Fondo de Cultura Económica.
- Centro de Investigaciones Sociológicas. (s/f). *¿Qué es una encuesta?* Recuperado de [http://www.cis.es/cis/opencms/ES/1\\_encuestas/ComoSeHacen/quesunaencuesta.html](http://www.cis.es/cis/opencms/ES/1_encuestas/ComoSeHacen/quesunaencuesta.html)
- Cervantes, D. (2016). *Enseñar, aprender y construir el nosotros: Un estudio interaccionista en un aula de preescolar en entorno vulnerable*. Tesis de doctorado inédita. Universidad Iberoamericana, León, México.
- Colén, M. y Castro, L. (2017). El desarrollo de la relación teoría y práctica en el grado de maestro en educación primaria. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(1), 59-79. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/58048/35564>
- Coll, C. y Sánchez, E. (2008). El análisis de la interacción alumno-profesor: línea de investigación. *Revista de Educación*, 346. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re346/re346\\_01.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re346/re346_01.pdf)
- Coll, C. y Solé, I. (2001). Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica. *Revista Candidus*, (15). Recuperado de [http://www.quadernsdigitals.net/datos\\_web/hemeroteca/r\\_38/nr\\_398/a\\_5480/5480.htm](http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_38/nr_398/a_5480/5480.htm)

- Congreso Nacional de Investigación de la Educación Normal. (Marzo, 2017). Memoria del Congreso Nacional de Investigación sobre la Educación Normal [Página web]. Recuperado de <http://conisen.mx/memorias/memorias.html>
- Cordero, G. y Jiménez, A. (2017). La Política de Ingreso a la Carrera Docente en México: Resultados de una Supuesta Idoneidad. *Revista Archivos Analíticos de Política Educativa*, 26(5), 1-27. DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3463>
- Corrales, M. y Sierras, M. (2002). *Evaluación de la formación*. Innovación y cualificación. Málaga: S. N.
- Curiel, M. (1981). La educación normal. En F. Solana, R. Reyes y R. Martínez (Coords.). *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*. (p. 426-462). México: Fondo de Cultura Económica.
- Diario Oficial de la Federación. (1988, 08 de junio). *Acuerdo número 134, por el que se establece el plan de estudios para la formación de docentes en educación primaria a nivel de licenciatura*. Recuperado de <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f848841-8476-4596-9835-d71e306221a3/a134.pdf>
- Diario Oficial de la Federación. (1992, 19 de mayo). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación*. Recuperado de <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>
- Diario Oficial de la Federación. (2012, 20 de septiembre). *Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria*. Recuperado de [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5264718&fecha=20/08/2012](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5264718&fecha=20/08/2012)
- Diario Oficial de la Federación. (2013a, 02 de febrero). *Decreto por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la*

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Recuperado de [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013)
- Diario Oficial de la Federación. (2013b, 11 de septiembre). *Ley general del Servicio Profesional Docente*. Recuperado de: [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013)
- Ducoing, P. (2004). Origen de la escuela normal superior en México. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 6, 39-56. Recuperado de [http://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/historia\\_educacion\\_latinoamerican/article/view/2371](http://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/historia_educacion_latinoamerican/article/view/2371)
- Erickson, F. (1997). Ethnographic Microanalysis of interaction. En M. LeCompte, W. Millroy y J. Preissle (Eds.). *The handbook of qualitative research in education*. (p.201-223). California: Academic Press.
- Escolano, A. (s/f). *Las escuelas normales, siglo y medio de perspectiva histórica*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revistadeeducacion/articulosre269/re2690413059.pdf?documentId=0901e72b813cd44d>
- Espejo, R. (2017). Aprendiendo de la experiencia: un dispositivo de análisis colaborativo de experiencias pedagógicas. *Perspectiva Educacional. Formación de profesores*, 56(2), 51-69. Recuperado de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/525/241>
- Estrada, D. (1973). Las escuelas lancasterianas en la ciudad de México: 1822-1842. *Revista Historia Mexicana*, 4(22), 494-513. Recuperado de <http://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/2929/2436>
- Ferreres, V. e Imbernón, F. (1999). Conceptualización de la formación y desarrollo profesional del profesorado. En V. Ferreres y F. Imbernón (Eds.). *Formación y actualización para la función pedagógica*. (p.25-34). Madrid: Síntesis.
- Fierro, C. y Fortoul, B. (2014). La gestión de los aprendizajes para la convivencia y para las disciplinas en las prácticas docentes, como objeto de estudio. En C. Perales, E. Arias y M.

- Bazdresch (Coords.). *Desarrollo socioafectivo y convivencia escolar*. (p.61-90). México: ITESO.
- Fierro, C. y Fortoul, B. (2015). *Un modelo interaccionista de análisis de prácticas para la formación de docentes*. Memoria del Congreso Nacional de Investigación Educativa. México: Chihuahua.
- Fierro, C. y Fortoul, B. (2017). *Entretejer espacios para aprender y convivir en el aula*. México: Ediciones SM.
- Fortoul, B. (2013). Retos que plantean el análisis y la valoración de las prácticas docentes a las escuelas normales. En P. Ducoing (Coord.). *La Escuela Normal, una mirada desde el otro*. (p.273-298). México: UNAM.
- Fortoul, B., Güemes, C., Martell, F. y Reyes, M. (2013). Formación inicial de docentes para la educación básica. En P. Ducoing y B. Fortoul (Cords.). *Procesos de formación 2002-2011 vol.1*. (p.153-192). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Fortoul, B., y Fierro, C. (2016). Rostros de la inclusión en prácticas docentes situadas en entornos vulnerables. En I. Ramírez (Comp). *Voces de la inclusión. Interpelaciones y críticas a la idea de "inclusión" escolar*. (p. 228-263). México: Praxis editorial.
- García, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial 10*, 1-15. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- García, B., Loredó, J., Luna, E., Pérez, C., Reyes, R., Rigo, M. y Rueda, M. (2004). Paradigmas de la investigación científica en la evaluación de la docencia. En M. Rueda y F. Díaz-Barriga (Coords.). *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*. (p.61-86). México: UNAM.
- Gewerc, A. y Alonso-Ferreiro, A. (2017). Influencias del plan de estudios del grado de maestro en primaria en el conocimiento profesional del profesorado. El caso de la Universidad de Santiago de Compostela. El caso de la Universidad de Barcelona. Profesorado. *Revista de*

- Currículum y Formación del Profesorado*, 21(1), 39-58. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/58047/35563>
- González, M. y Fuentes, E. (2011). El prácticum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354, 47-70-. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos-re354/re35403.pdf?documentId=0901e72b811e1d2b>
- Hall, R. (2008). *Applied Social Research. Planning, designing and conducting real-world research*. Australia: Palgrave McMillan.
- Heinemann, K. (2003). *Introducción a la metodología de la investigación empírica*. Recuperado de [https://books.google.com.mx/books?id=bjJYAButfB4C&pg=PA131&dq=entrevistas+cualitativas&hl=es-419&sa=X&redir\\_esc=y#v=onepage&q=gui%C3%B3n&f=false](https://books.google.com.mx/books?id=bjJYAButfB4C&pg=PA131&dq=entrevistas+cualitativas&hl=es-419&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=gui%C3%B3n&f=false)
- Hernández, G. (2012). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós Educador.
- Ibarrola, M. y Silva, G. (1996). Políticas públicas de profesionalización del magisterio en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 26(2), 13-69. Recuperado de [http://www.cee.iteso.mx/BE/RevistaCEE/t\\_1996\\_2\\_02.pdf](http://www.cee.iteso.mx/BE/RevistaCEE/t_1996_2_02.pdf)
- Imberón, F. (1997). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Jarauta, B. (2017). La construcción del conocimiento práctico en la formación inicial de maestros y maestras en las universidades españolas. En M. Colén (Coord. y Ed.). *Retos y certezas sobre la construcción del conocimiento práctico en la formación de maestros. Una visión caleidoscópica*. (p.93-98). Barcelona: Octaedro.
- Jarauta, B. y Pérez, M. (2017). La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. El caso de la Universidad de Barcelona. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, (21)1, 103-122. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/58053/35567>

- Juárez, R. (2011). *La relación teoría-práctica en el modelo de formación de docentes de Secundaria*. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Nuevo León, México.
- Landry, M. (2005). *Procesos clínicos de educación especializada. Crítica y fundamentos*. España: GRAÓ.
- Luna, M., Zacarías, M. y Macías, J. (2017). *Acompañamiento del estudiante de la Licenciatura en Educación Especial. Opinión de los profesores-tutores sobre su función*. Ponencia presentada en el Primer Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. Yucatán, México.
- Marcelo, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado. Teoría y métodos*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Martínez, P. (2005). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Revista Pensamiento y Gestión*, 20, 165-193. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64602005>
- Maxwell, J. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279-297. Recuperado de <http://www.hepgjournals.org/doi/pdf/10.17763/haer.62.3.8323320856251826>
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: qualitative sozialforschung social research*, 1(2), 1-10. Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2384>
- Medina, J. (2017). La relación entre teoría y práctica en la construcción del conocimiento profesional docente: aspectos epistemológicos. En M. Colén (Coord. y Ed.). *Retos y*

*certezas sobre la construcción del conocimiento práctico en la formación de maestros. Una visión caleidoscópica.* (p.23-36). Barcelona: Octaedro.

Medina, J. (2018). La naturaleza práctica de la acción docente: hacia una reconceptualización de los saberes pedagógicos. En A. Shingnov e I. Fortunato (Orgs.). *Saberes pedagógicos: perspectivas y tendencias*. Sao Paulo: Hipótese.

Medina, J. y Pérez, M. (2017). La construcción del conocimiento en el proceso de aprender a ser profesor: la visión de los protagonistas. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(1), 17-38. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/58042/35562>

Medina, J., Cruz, L. y Jarauta, B. (2016). La dimensión dialógico-reflexiva del Conocimiento Didáctico del Contenido en la docencia universitaria. *Revista de Educación*, 374, 69-93. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-374-326>

Mercado, E. (2003). De estudiante a maestro practicante: los ritos de paso en las prácticas pedagógicas en la escuela normal. *Tiempo de Educar*, 4(7), 121-151. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31100705.pdf>

Mercado, E. (2007). Formar para la docencia, una aproximación al trabajo de los asesores y tutores en la escuela normal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(33), 487-517. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v12/n033/pdf/N33C.pdf>

Montero, L. (2017). La relación entre la teoría y la práctica en la formación del profesorado. En Colén, M. (Coord. y Ed.). *Retos y certezas sobre la construcción del conocimiento práctico en la formación de maestros. Una visión caleidoscópica.* (p.60-76). Barcelona: Octaedro.

Moscato, P. (2016). La entrevista de autoconfrontación como un dispositivo facilitador de aprendizaje y mejora en la formación docente. En A. Pereyra, P. Moscato, L. Calderón y M. Oviedo (Eds.) *Análisis de las prácticas docentes desde la didáctica profesional.* (p.27-38). Buenos Aires: UNIPE.



- Nuño, A. (13 de julio de 2017). *Whiteboard. Estrategia para el Fortalecimiento y la Transformación de las Escuelas Normales*. [Video]. Recuperado de [https://www.youtube.com/watch?v=QDp\\_R7IW\\_oY](https://www.youtube.com/watch?v=QDp_R7IW_oY)
- Organización de Estados Iberoamericanos. (2013). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica. Desarrollo profesional docente y mejora de la educación*. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article12891>
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. y Perrenoud, P. (2005). Introducción. Cómo formar maestros profesionales: Tres grupos de preguntas. En L. Paquay, M. Altet, É. Charlier y P. Perrenoud (Coords.). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. (p. 11-31). México: Fondo de Cultura Económica.
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 2012(138), 9-17. Recuperado de [http://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_2002\\_num\\_138\\_1\\_2859](http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2002_num_138_1_2859)
- Pastré, P. (2006). Apprendre à faire. En É. Bourgeois y G. Chapelle (Eds.). *Apprendre et faire apprendre*. (p. 109-121). Francia : PUF.
- Pastré, P. (2007). Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. *Recherche & Formation*, 56, 81-93. Recuperado de <http://rechercheformation.revues.org/907>
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. *Recherche & Formation*, 179, 138-141. Recuperado de <https://rfp.revues.org/3730>
- Pereyra, A., Moscato, P., Calderón, L. y Oviedo, M. (2016.) *Análisis de las prácticas docentes desde la didáctica profesional*. Buenos Aires: UNIPE.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. México. GRAÓ/COLOFÓN.
- Pianta, R., La Paro, K. y Hamre, B. (2008). *Classroom Assessment Scoring System: Manual K-3*. Virginia, Estados Unidos de América: Paul H Brookes Publishing.

- Piñuel, J. (2000). *Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido*. Recuperado de <http://anthropostudio.com/wp-content/uploads/2015/04/Jos%C3%A9-Luis-Pi%C3%B1uel-Raigada.-Epistemolog%C3%ADa-metodolog%C3%ADa-y-t%C3%A9cnicas-del-an%C3%A1lisis-de-contenido..pdf>
- Ramírez, F. y Zwerg-Villegas, A. (2012). *Metodología de la investigación: más que una receta*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322327350004>
- Rizo, M. (2005). La Intersubjetividad como Eje Conceptual para pensar la Relación entre Comunicación, Subjetividad y Ciudad. *Revista Razón y Palabra*, 10(47). 1-9- Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199520655003>
- Rojas, R. (2006). *Guía para realizar investigaciones sociales*. Recuperado de <https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=INHY5Yet-xQC&oi=fnd&pg=PA57&dq=la+guia+de+observaci%C3%B3n&ots=94YXGcvj-2&sig=wGOGGIQeFw3PGjUFpaH93heQQU#v=onepage&q=la%20guia%20de%20observaci%C3%B3n&f=false>
- Sandín, P. (2003). *Investigación cualitativa en investigación. Fundamentos y tradiciones*. España: McGraw-Hill.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: ¿cómo piensan los profesionales cuando actúan?* Barcelona: Paidós.
- Secretaría de Educación Pública. (s/f). *Trayecto formativo Práctica Profesional*. Recuperado de [http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepri/pp\\_lepri.pdf](http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepri/pp_lepri.pdf)
- Secretaría de Educación Pública. (1984). *Plan de Estudios Licenciatura en Educación Primaria*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2002). *Plan de estudios 1997. Licenciatura en Educación Primaria. Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales*. Recuperado de <http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/planes/lepri/plan.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2011a). *Reforma Integral de la Educación Básica*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2011b). *Observación en el salón de clase a partir del sistema de observación Stallings. Manual y guía del usuario. Guía y herramienta para medir el tiempo de enseñanza en clase*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2012). *Práctica Profesional. Séptimo y octavo semestres*. Recuperado de [http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepri/pp\\_lepri.pdf](http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepri/pp_lepri.pdf)

Secretaría de Educación Pública. (2014a). *Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación*. Recuperado de [http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/documentos\\_orientadores/orientaciones\\_academicas\\_para\\_el\\_%20trabajo\\_%20de%20\\_titulacion.pdf](http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/documentos_orientadores/orientaciones_academicas_para_el_%20trabajo_%20de%20_titulacion.pdf).

Secretaría de Educación Pública. (2014b). *Lineamientos para organizar el proceso de titulación*. Recuperado de: [http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/documentos\\_orientadores/lineamientos\\_para\\_organizar\\_el\\_proceso\\_de\\_titulacion.pdf](http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/documentos_orientadores/lineamientos_para_organizar_el_proceso_de_titulacion.pdf).

Secretaría de Educación Pública. (2015a). *Plan Integral. Diagnóstico de las escuelas normales*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2015b). *Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE)*. Recuperado de <http://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/direccion-general-de-educacion-superior-para-profesionales-de-la-educacion-dgespe>

Sierra, F. (1998). Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social. En L. Galindo, L. *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. (p.277-341). Londres: Pearsons Education.

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. España: Morata.

Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. España: Morata.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Nárcea.

- Valles, M. (2002). Entrevistas cualitativas. *Cuadernos metodológicos*, 32, 11-50. Recuperado de [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=6xkfw9n8EC&oi=fnd&pg=PA7&dq=guion+de+entrevista+definicion&ots=0qg7eCWrxD&sig=inzOpxzDuppF\\_1nDvOfbGcdo2L8#v=onepage&q=gui%C3%B3n%20entrevista&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=6xkfw9n8EC&oi=fnd&pg=PA7&dq=guion+de+entrevista+definicion&ots=0qg7eCWrxD&sig=inzOpxzDuppF_1nDvOfbGcdo2L8#v=onepage&q=gui%C3%B3n%20entrevista&f=false)
- Valles, I., Castelo, L. y Quijada, F. (2017). *Las prácticas docentes exitosas en una escuela normal*. Ponencia presentada en el Primer Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. Yucatán, México.
- Veen, K., Slegers, P. y van de Ven, P. (2005). One teacher's identity, emotions, and commitment to change: A case study into the cognitive–affective processes of a secondary school teacher in the context of reforms. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 917-934. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.004>
- Vergnaud, G. (1990). *La teoría de los campos conceptuales*. Recuperado de [http://fundesuperior.org/Articulos/Pedagogia/Teoria\\_campos\\_conceptuales.pdf](http://fundesuperior.org/Articulos/Pedagogia/Teoria_campos_conceptuales.pdf)
- Villalta, M. y Martinic, S. (2011). Interacción didáctica y procesos cognitivos. Una aproximación desde la práctica y discurso del docente. *Universitas Psychological*, 12(1), 221-233. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v12n1/v12n1a20.pdf>
- Vinatier, I. (2013). *Le travail de l'enseignant. Une approche par la didactique professionnelle* [El trabajo del docente. Un acercamiento desde la didáctica profesional] Francia: De Boeck.
- Vinatier, I. (2015). *Análisis de las interacciones escolares y formación de los docentes*. Conferencia presentada en el XIII Congreso Nacional de Investigación, Chihuahua, México.
- Vinatier, I. y Altet, M. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Francia : Presses universitaires de Rennes.
- Yañez, M. (2013). *El uso del diario en la formación reflexiva de los profesores de lenguas*. Tesis de maestría inédita. Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, Ensenada, México.

Zabalza, M. (2011). El Prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos-re354/re35402.pdf?documentId=0901e72b811e1176>

## **Anexos**

En este apartado se muestran los materiales que se utilizaron para el trabajo de campo desarrollado en el marco de esta tesis:

- **Anexo 1.** Formato de consentimiento para la docente formadora participante.
- **Anexo 2.** Formato de consentimiento para el alumno participante.
- **Anexo 3.** Cuestionario contextual para el estudiante
- **Anexo 4.** Entrevista de contexto sobre la trayectoria profesional de la docente formadora.
- **Anexo 5.** Entrevista de contexto sobre protocolo de asignación de estudiantes a prácticas.
- **Anexo 6.** Guía de observación de aula.

**Anexo 1.** Formato de consentimiento para la docente formadora participante.



Universidad Autónoma de Baja California  
 Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo  
 Maestría en Ciencias Educativas



**Formato de consentimiento para la docente formadora participante**

*Proyecto de investigación:* “Análisis de la interacción áulica en el curso de práctica profesional de la Licenciatura en Educación Primaria (LEPRIM), en una Escuela Normal de la ciudad de Ensenada”.

*Descripción del proyecto de investigación.*

En el marco del programa de Maestría en Ciencias Educativas del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California, y bajo la dirección de la Dra. Graciela Cordero Arroyo, la alumna Ariana Fragoza González desarrolla el proyecto de investigación que lleva por nombre “Análisis de la interacción áulica en el curso de práctica profesional de la Licenciatura en Educación Primaria (LEPRIM), en una Escuela Normal de la ciudad de Ensenada”.

Los objetivos principales de esta investigación son dos: (1) describir la interacción entre la docente formadora y los estudiantes del curso de práctica profesional de séptimo semestre, en la Licenciatura en Educación Primaria de la BENEPJPL, y (2) caracterizar el proceso de asesoramiento brindado a los estudiantes del curso de práctica profesional de séptimo semestre en la Licenciatura en Educación Primaria de la BENEPJPL.

La realización de esta investigación y el cumplimiento de sus objetivos implica la grabación en audio y video de 15 sesiones de clase, distribuidas en los meses de septiembre, octubre y noviembre del presente año. La finalidad principal de la videograbación de las sesiones de clase es obtener un registro detallado de las interacciones entre usted, la docente formadora, y sus estudiantes en el curso de práctica profesional.

Asimismo, se pretende realizar siete entrevistas abiertas, tres de ellas con la finalidad de contextualizar su práctica docente, y cuatro entrevistas con las que se busca crear un espacio de reflexión sobre la práctica docente que lleva a cabo en el aula y las interacciones que establece con su alumno. La importancia de estas entrevistas se origina en que sus aportaciones y sus reflexiones

serán integradas de forma colaborativa en el documento escrito de la investigación. Al igual que con las observaciones de aula, se busca que quede un registro en audio para su posterior análisis.

Proyecto de investigación: “Análisis de la interacción áulica en el curso de práctica profesional de la Licenciatura en Educación Primaria (LEPRIM), en una Escuela Normal de la ciudad de Ensenada”.

Es importante destacar que la visualización y el tratamiento del material de grabación será únicamente manejado por el equipo de investigación, asumiendo el compromiso ético del cuidado y protección del material. Asimismo, el equipo de investigación se compromete a utilizar un seudónimo para su identificación en el proyecto de tesis y otros documentos que pudiesen derivarse del mismo.

Acuerdo del participante.

He dado lectura al documento sobre la invitación que se me hace para participar en el proyecto de investigación, donde se hace una descripción del mismo y las actividades implicadas en su proceso. La alumna investigadora me hizo entrega de una copia del mismo y entiendo mi papel al participar en la investigación.

Es de mi consentimiento que mi nombre permanecerá en anonimato en cualquier publicación o reporte de investigación, ya sea oral o escrito, que se pueda generar de esta investigación. También es de mi consentimiento que el material de videograbación que se genere de este estudio será visualizado y utilizado únicamente por el equipo de investigación y con finalidades académicas y/o de investigación.

En caso de presentar alguna duda o inquietud sobre mi participación en este estudio puedo recurrir directamente a la alumna investigadora, o bien, a la docente asesora Dra. Graciela Cordero Arroyo, al correo [gcordero@uabcedu.mx](mailto:gcordero@uabcedu.mx)

Nombre y firma de la docente formadora: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_



**Anexo. 2.** Formato de consentimiento para el alumno participante.



Universidad Autónoma de Baja California  
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo  
Maestría en Ciencias Educativas



**Formato de consentimiento para el alumno participante**

*Proyecto de investigación:* “Análisis de la interacción áulica en el curso de práctica profesional de la Licenciatura en Educación Primaria (LEPRIM), en una Escuela Normal de la ciudad de Ensenada”.

*Descripción del proyecto de investigación.*

En el marco del programa de Maestría en Ciencias Educativas del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California, y bajo la dirección de la Dra. Graciela Cordero Arroyo, la alumna Ariana Fragoza González desarrolla el proyecto de investigación que lleva por nombre “Análisis de la interacción áulica en el curso de práctica profesional de la Licenciatura en Educación Primaria (LEPRIM), en una Escuela Normal de la ciudad de Ensenada”.

Los objetivos principales de esta investigación son dos: (1) caracterizar el proceso de asesoramiento brindado a los estudiantes del curso de práctica profesional de séptimo semestre en la Licenciatura en Educación Primaria de la BENEPJPL, y (2) describir la interacción entre la docente formadora y los estudiantes del curso de práctica profesional de séptimo semestre, en la Licenciatura en Educación Primaria de la BENEPJPL.

La realización de esta investigación implica la grabación en audio y video de 20 sesiones de clase durante los meses de agosto, septiembre, octubre y noviembre del presente año. La finalidad principal de la videograbación de las sesiones de clase es obtener un registro detallado de las interacciones entre la docente formadora y sus estudiantes en el curso de práctica profesional.

El tratamiento del material de grabación será únicamente manejado por el equipo de investigación, asumiendo el compromiso ético del cuidado y protección del material. Asimismo, el equipo de investigación se compromete a utilizar seudónimos para la identificación de los participantes en el proyecto de tesis.



Universidad Autónoma de Baja California  
 Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo  
 Maestría en Ciencias Educativas



### **Formato de consentimiento para el alumno participante**

Proyecto de investigación: “Análisis de la interacción áulica en el curso de práctica profesional de la Licenciatura en Educación Primaria (LEPRIM), en una Escuela Normal de la ciudad de Ensenada”.

Acuerdo del participante.

He dado lectura al documento sobre la invitación que se me hace para participar en el proyecto de investigación, donde se hace una descripción del mismo y las actividades implicadas en su proceso. La alumna investigadora me hizo entrega de una copia del mismo y entiendo mi papel al participar en la investigación.

Es de mi consentimiento que mi nombre permanecerá en anonimato en cualquier publicación o reporte de investigación, ya sea oral o escrito, que se pueda generar de esta investigación. También es de mi consentimiento que el material de videograbación que se genere de este estudio será visualizado y utilizado únicamente por el equipo de investigación y con finalidades académicas y/o de investigación.

En caso de presentar alguna duda o inquietud sobre mi participación en este estudio puedo recurrir directamente a la alumna investigadora, o bien, a la docente asesora Dra. Graciela Cordero Arroyo, al correo [gcordero@uabcedu.mx](mailto:gcordero@uabcedu.mx)

Nombre y firma del estudiante participante: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

**Anexo 3.** Cuestionario contextual para el estudiante.



Universidad Autónoma de Baja California  
 Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo  
 Maestría en Ciencias Educativas



**Cuestionario para el estudiante**

<b>Datos generales</b>	
Nombre completo:	Edad:
Estado Civil: Soltero / Casado / Unión libre / Divorciado / Viudo	
Género: Masculino / Femenino / Otro	Lugar de nacimiento:
¿Trabajas actualmente? SI / NO	¿Trabajabas antes de ingresar a la escuela? SI / NO
¿Alguno de tus padres es docente? SI / NO	
¿Por qué elegiste estudiar esta carrera?	
<b>Referente al trayecto formativo de práctica profesional</b>	
¿Has reprobado o debes algún curso del trayecto de práctica profesional? SI / NO	
En caso de responder afirmativamente a la pregunta anterior, menciona el nombre del curso:	
¿Cuál es tu opinión general sobre los cursos que has estudiado en el trayecto de práctica profesional?	

¿Cuál es tu expectativa sobre el curso de práctica profesional de este séptimo semestre?

¿En qué grado y escuela vas a realizar tus prácticas profesionales?

Hasta el momento, ¿qué orientaciones has recibido por parte de la maestra tutora de la escuela primaria en la que realizarás tus prácticas profesionales?

Hasta el momento, enuncia brevemente los resultados obtenidos a través del diagnóstico que realizaste al grupo de primaria con el que vas a trabajar en tus prácticas profesionales:

Nota: elaboración propia.

**Anexo 4.** Entrevista de contexto sobre la trayectoria profesional de la docente formadora.

<i>Datos de identificación</i>	
Fecha: Lugar de la entrevista: Municipio: Docente formadora (seudónimo): Hora de inicio de la entrevista: Hora en que finaliza la entrevista: Entrevistadora:	
<i>Protocolo</i>	<i>¿Se abordó?</i>
▪ Presentación de la entrevistadora (nombre, estudios, experiencia docente)	
▪ Características de la investigación (a grandes rasgos [lo que se busca y para qué])	
▪ Objetivo de la entrevista.	
▪ Explicación del procedimiento de la investigación.	
<i>Elementos a abordar durante la entrevista</i>	<i>¿Se preguntó?</i>
Formación profesional (formación técnica, formación inicial)	
Experiencia profesional (fuera de las aulas)	
Años de experiencia como docente (en las aulas)	
Número de escuelas en las que ha trabajado	
Motivos por lo que eligió ser docente (motivaciones y expectativas)	
Como llegó a ser docente formadora	
Opinión sobre la profesión docente (ventajas y desventajas de la misma)	
Opinión sobre el tipo de estudiantes a los que enseña	
Opinión sobre el curso de práctica profesional (contenido, para qué le sirve a los estudiantes)	
Formación continua que ha recibido (modalidades, temas) y su experiencia al respecto	
<b>Observaciones generales:</b>	

*Nota:* elaboración propia.

**Anexo 5.** Entrevista de contexto sobre protocolo de asignación de estudiantes a prácticas.

<i>Datos de identificación</i>	
Fecha: Lugar de la entrevista: Municipio: Docente formadora (seudónimo): Hora de inicio de la entrevista: Hora en que finaliza la entrevista: Entrevistadora:	
<i>Protocolo</i>	<i>¿Se abordó?</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Saludo y objetivo de la entrevista</li> </ul>	
<i>Elementos a abordar durante la entrevista</i>	<i>¿Se preguntó?</i>
¿Qué actividades ha realizado usted antes del inicio del curso?	
Proceso o protocolo para la asignación de los estudiantes a los grupos donde realizarán sus respectivos diagnósticos de grupo y posteriormente, sus prácticas profesionales	
Indicaciones que se les dieron a los estudiantes para llevar a cabo el diagnóstico con el grupo de primaria asignado.	
Forma en que se trabajará en el curso de práctica profesional con el insumo de los diagnósticos realizados por los estudiantes	
Opinión sobre el cambio en la organización del curso de práctica profesional (ventajas o desventajas que detecta del cambio)	
Acordar como se trabajará en el aula durante la investigación (actividades que realizará, proceso de los mismos, etc.).	
<b>Observaciones generales:</b>	

Nota: elaboración propia.

**Anexo 6.** Guía de observación.

<i>Datos de identificación</i>	
Fecha: Escuela: Municipio: Docente formadora: Semestre: Tiempo de observación: Observadora:	
<i>Descripción</i>	<i>Primer nivel de análisis</i>
Hora.-	

*Nota:* Adaptado de Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar.* México: Paidós.