

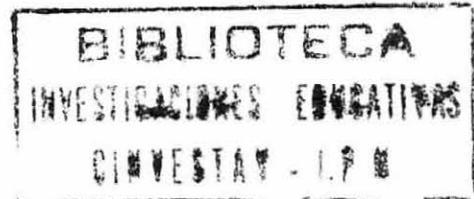


CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS
DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL
Departamento de investigaciones Educativas

ACERCAMIENTO A LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN DE LOS PLANES DE ESTUDIO, 1984 Y 1997 DE EDUCACIÓN NORMAL

Tesis que para obtener el grado de Maestro en Ciencias en la
Especialidad de Investigaciones Educativas

Presenta



José García Ramírez

Licenciado en Educación Primaria

CINVESTAV

CON
ADQUISICION
DE LIBROS

Directora de tesis

Ruth Mercado Maldonado

Doctora en Ciencias

Diciembre, 2004

Para la elaboración de esta tesis, se contó con el apoyo de una beca de CONACYT

A mis padres

Ma. Dolores Ramírez y Santiago García,
quienes han dedicado gran parte de su
vida a apoyarme siempre.

A mis pequeños hijos

José de Jesús y Perla Del Rosario que me
inspiran a seguir superándome



RECONOCIMIENTOS

Agradezco de manera muy especial a la Dra. Ruth Mercado por su respaldo, comprensión y apoyo al acompañarme como directora de este trabajo. A las lecturas y aportaciones invaluable para mi formación en la investigación educativa y a su calidad humana.

Quiero agradecer particularmente a la Dra Antonia Candela y a la Mtra. Gabriela Soria por su lectura realizada y comentarios puntuales que enriquecieron este trabajo en diversos aspectos y por aceptar ser parte de jurado

También agradezco a los maestros y estudiantes de la escuela normal que me permitieron conocer parte de su trabajo y compartir conmigo sus experiencias

Hago llegar mi gratitud a todo el personal docente y de apoyo del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del I.P.N. quienes se mostraron siempre dispuestos a apoyarme en mi estancia como estudiante en esta institución.

También agradezco a María del Carmen de los Reyes su valioso en todo momento.

Finalmente agradezco el apoyo de Lupita, mi esposa, dispuesta a facilitar las condiciones en el desarrollo de este trabajo.

Resumen de la tesis

Es una investigación de corte etnográfico, realizada en el marco de la transición de una reforma curricular de la educación normal. En la cual, a través del proceso de acercamiento de los estudiantes al trabajo docente en la escuela primaria en las asignaturas de Laboratorio de Docencia del Plan de Estudios 1984 y Observación de la Práctica Docente del Plan de Estudios 1997, se muestran las prácticas y los sentidos que los maestros de normal le dan a esta reforma.

En el capítulo uno se presenta cómo en las clases, los maestros intentan apoyar a los estudiantes en su acercamiento al trabajo escolar en la escuela primaria, señalando cómo estos intentos se pueden apreciar: en las temáticas, actividades y materiales de lectura abordadas; en el clima presentado durante el desarrollo de las clases y en los recursos didácticos utilizados y recomendados a los estudiantes para sus prácticas, entre otros.

En el capítulo dos, se muestra cómo los maestros van coadyuvando en la formación de los estudiantes, antes, durante y después de las prácticas. Se aborda, cómo se va dando la relación entre la normal, las autoridades representativas de la SEP en el estado y las escuelas primarias, con respecto a las prácticas de los estudiantes. Se expone, la forma cómo se consiguen los libros de texto gratuitos que los estudiantes requieren para planear sus prácticas. Se exhiben algunas referencias de los egresados sobre su trabajo profesional en relación con su formación en la escuela normal. Y por último, se plantean algunas de las continuidades y discontinuidades encontradas en la transición de esta reforma curricular, en torno a la formación de futuros maestros.

Summary of the dissertation

This work is a research of ethnographic division realized in the frame of the transition of a curricular reform at the level of Normal Education. In this research, it is shown the practical form and the direction that teachers give to this reform using the approaching of the students to the teaching work in the Primary School, only in the laboratory subjects of Teaching of the Course Plan 1984 and Observation of the Teaching Practice of the Course Plan 1997.

In chapter one, it is presented how in the lessons, teachers try to support the students in their approach to the school work in the Primary School, indicating how these attempts can be appreciated in the subjects, activities and reading material; in the environment presented during the development of the lessons and in the didactic resources used and recommended to the students for their practices, among others.

In chapter two, it is shown how the teachers are interacting in the preparation of the students; before during and after their practices. It is discussed the relationship between the Normal School and the representative authorities of the Secretary of Public Education (SEP) in the State and the Primary schools, regarding to the practices of the students. It is exposed how are obtained the free textbooks that students need to plan their practices and some of the graduates' experiences are expounded. In these, they show themselves on their professional work in relation to their formation at the Normal School. And finally, some of the continuities and discontinuities found in the transition of this curricular reform concerning the formation of future teachers are discussed.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

1. Planteamiento del problema.....	i
2. Vínculos entre el estudio de las prácticas docentes en la transición de los planes de estudio, 1984 y 1997 de la educación normal y los problemas actuales en el campo de la formación de maestros.....	iii
3. Propósitos de esta investigación.....	v
4. Revisión de conceptos principales.....	vi
5. Aproximación metodológica.....	ix
5.1. Proceso de análisis.....	x
6. Trabajo de campo.....	xii
7. Capítulos de la tesis.....	xiv

CAPITULO 1

CONTEXTO GENERAL Y LOCAL EN EL CUAL SE REALIZO

LA INVESTIGACIÓN..... 15

1.1. De la escuela normal.....	15
1.1.1. Personal docente, directivo, administrativo y de apoyo.....	16
1.1.2. Órganos de trabajo colegiado.....	17
1.2. De los planes de estudio 1984 y 1997, de la Licenciatura en Educación Primaria.....	18
1.3. Sobre Laboratorio de Docencia del Plan 84 y Observación y Práctica Docente del Plan 97.....	19
1.4. De los maestros del estudio.....	23
1.5. De los grupos observados.....	24
1.6. De las clases y las prácticas en la escuela primaria.....	24

CAPITULO 2

LA PRÁCTICA DE LOS DOCENTES EN LAS CLASES EN EL PLAN 84

Y 97 DE EDUCACIÓN NORMAL..... 25

2.1. Temas tratados en clase de Laboratorio de Docencia del Plan 84 y Observación y Práctica Docente del Plan 97 para apoyar a los estudiantes en su práctica en la escuela primaria.....	25
2.1.1. Modelos pedagógicos.....	26
2.1.2. Presentación de perspectivas de enseñanza.....	29
2.1.2.1. Micro-enseñanzas.....	29
2.1.2.2. Técnicas Freinet.....	31
2.1.2.2.1. Método de proyectos.....	32
2.1.2.2.2. Correspondencia inter-escolar.....	33
2.1.2.3. Actividades relacionadas con los derechos humanos.....	35
2.1.2.4. Técnica de guiones para trabajar con grupos multigrado.....	38

2.1.3. Estudio de materiales especiales.....	39
2.1.4. Actividades y recursos para trabajar con primero y segundo de primaria.....	41
2.1.4.1. Dinámicas de bienvenida.....	41
2.1.4.2. Ejercicios de percepción visual y de caligrafía.....	43
2.1.4.3. Canciones para primero y segundo de primaria.....	46
2.1.5. Organización de contenidos programáticos de primaria.....	47
2.1.6. Dinámicas de grupo.....	49
2.1.7. Desarrollo de temas curriculares de la escuela primaria.....	53
2.1.7.1. La narración, la descripción y el cuento.....	53
2.1.8. Referentes de maestros y estudiantes sobre lecturas abordadas en clase de Observación y Práctica Docente.....	54
2.1.8.1. Sobre la planeación y la organización del trabajo escolar en el aula.....	56
2.1.8.2. Sobre la importancia de formarse como profesores en la práctica.....	58
2.1.8.3. Sobre la incorporación de estrategias para la enseñanza....	59
2.2. El clima en las clases como contexto para el acercamiento a la práctica docente.....	60

Conclusiones	65
--------------------	----

CAPITULO 3

ACERCAMIENTO DE LOS ESTUDIANTES A LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA ESCUELA PRIMARIA.....	69
3.1. Cómo apoyan los maestros a los estudiantes en su acercamiento a la práctica docente	69
3.1.1. Algunas preocupaciones del maestro por lo que el alumno sepa antes de ir a la práctica.....	69
3.1.2. Preparación para las prácticas, en las clases de Laboratorio de Docencia del Plan 84 y Observación y Práctica Docente del Plan 97.....	70
3.1.2.1. Solicitud de contenidos temáticos para planear las prácticas en la escuela primaria.....	71
3.1.2.2. Planeación de actividades para las prácticas.....	73
3.1.2.2.1. Formatos para la planeación de las prácticas y el plan de clase.....	73
3.1.2.2.2. Plan de trabajo.....	76
3.1.2.2.3. Cómo consiguen maestros y alumnos los libros de texto de primaria y cómo son utilizados en la planeación de las prácticas.....	77
3.1.2.2.4. Recomendaciones y encargos de los maestros sobre las prácticas.....	79
3.2. Evaluación de las prácticas.....	80
3.2.1. Estudio situacional.....	80
3.2.2. Reporte de prácticas.....	82

3.2.3. Observaciones de los maestros de primaria sobre las prácticas de los estudiantes normalistas.....	83
3.2.4. Análisis de la práctica en primaria.....	85
3.3. Los estudiantes y la práctica.....	88
3.3.1. Cómo se refieren a las técnicas.....	89
3.3.2. Qué reportan los egresados sobre su práctica profesional.....	90
3.4. Apreciaciones de los maestros.....	91
3.4.1. Sobre las alternativas para acercar a los estudiantes al trabajo docente	92
3.4.2. Sobre la relación entre la normal ante la Secretaria de Educación en el Estado y la escuela primaria.....	93
3.5. Continuidades y discontinuidades entre el Plan 84 y Plan 97.....	95
3.5.1. Continuidades.....	95
3.5.2. Discontinuidades.....	96
Conclusiones	98
CONCLUSIONES GENERALES.....	100
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	103



INTRODUCCION

1. Planteamiento del problema

Desde 1984, cuando los estudios de Normal fueron considerados con el grado de licenciatura¹, ha habido poca atención –cualitativa- hacia los procesos de formación para la docencia en la práctica cotidiana de los maestros que imparten clases en la Licenciatura en Educación Primaria (LEP) de las escuelas normales.

Este hecho me ha motivado a emprender el presente trabajo, el cual se ubica en la transición de una reforma curricular a la educación normal y lo que me planteo indagar es cuáles han sido las prácticas y cuales han sido los sentidos que los maestros le dan, esto me parece importante, porque en una transición de reforma, los maestros no hacen exactamente lo que ésta dice sino que realizan muchas otras cosas, le dan nuevos significado, además de los sentidos de la reforma misma.

En la transición de esta reforma, el Plan de Estudios 1997 (P97) reforma al Plan de Estudios 1984 (P84), el cual estuvo vigente hasta 1997². Esta reforma curricular se considera un parteaguas, debido a que presenta una visión distinta sobre los rasgos que debe tener la formación de maestros en educación básica³. Además, en los contenidos curriculares de las asignaturas, se toman en cuenta cambios curriculares de la reforma en educación primaria en 1993, los cuales habían quedado al margen de los contenidos de la formación en las normales en el P84. Por ejemplo, en asignaturas del P97 como Español y su Enseñanza; Matemáticas y su Enseñanza; y Observación y Práctica Docente, se hace referencia a los enfoques de Español y Matemáticas de educación primaria.

Para indagar cuáles han sido las prácticas y los sentidos que los maestros le dan a esta reforma curricular, abordo el proceso de acercamiento a la práctica⁴ docente en la escuela primaria en las asignaturas de Laboratorio de Docencia (LD) del P84 y Observación de la Práctica Docente (OPD) del P97, en ambas asignaturas se da, por un lado, un vínculo con las diferentes materias que conforman la currícula y, por el otro, una relación con el trabajo escolar en la escuela primaria. (SEP, 1984 y 1997).

¹ Por acuerdo presidencial en 1984 se establece que: "La educación normal en su nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el grado académico de licenciatura". (SEP, 1984: 6-7)

² En ese mismo año se estableció el plan de estudios —P97²— como parte de una reforma integral a la educación normal (SEP, 1997; MERCADO, 2000).

³ De acuerdo con MERCADO "una de las diferencias principales estriba en que el P97 a la vez que propone el desarrollo de *las competencias intelectuales que corresponden a todo profesionista*, enfatiza las que *se relacionan de manera particular con el trabajo de los maestros*, es decir, el de enseñanza" (2000: 2). Señala esta autora que "en el P84, en cambio, se hacía hincapié en la formación general y no tanto en la relativa al trabajo en la escuela básica" (2000: 2), también agrega esta autora (1994) que el P84 tenía en general una orientación dirigida principalmente hacia la formación en prácticas de investigación.

⁴ En el P97, el acercamiento a la práctica docente se refiere al área que abarca un conjunto de asignaturas que combinan el estudio de temas en la escuela normal con actividades de observación y práctica docente que los estudiantes llevan a cabo en los grupos de la escuela primaria, así como con la reflexión y el análisis de las experiencias vividas al trabajar con niños (SEP, 2002). En el P84, el acercamiento a la práctica se realizó de manera similar que en el P97.

LD es un espacio curricular de la línea de formación pedagógica del P84, "que, a lo largo del desarrollo del plan de estudios, integra los diversos conocimientos provenientes de las ciencias particulares para su análisis y confrontación con las modalidades prácticas del quehacer educativo" (SEP, 1984: 76). OPD es un espacio curricular del área de acercamiento a la práctica docente del P97, destinado a "organizar, programar y conducir las observaciones y las prácticas en la escuela primaria, asegurando el acercamiento sistemático al trabajo en el aula, al ambiente y entorno escolares". (SEP, 1997: 63-64).

Uno de los puntos a considerar para la realización de esta investigación es, que el P84 fue poco analizado en cuanto a su expresión en el trabajo diario, entre esos análisis está el de MERCADO (1994), en el cual, se parte de la idea de que la formación para la docencia es el eje central de la preparación profesional de los futuros maestros⁵. Otros trabajos que analizan el P84 corresponden a REYES (1991, 1992, 1993)⁶.

Para el P97, en cambio, hay ya estudios cualitativos sobre trabajo cotidiano (MERCADO, 2000a; SEP, 1999). El primero está dirigido a conocer en profundidad algunas de las prácticas cotidianas que tuvieron lugar en las escuelas normales en torno a la aplicación del P97 durante el primer semestre, en él se registran y analizan las reacciones de los profesores, directores y alumnos. El segundo presenta aspectos relacionados con las formas de trabajo de los profesores de las escuelas normales que favorecen el desarrollo de algunos rasgos del perfil de egreso del P97, así como el papel que tienen los profesores antes, durante y después de las actividades que realizan los estudiantes en las escuelas primarias. Estos estudios se relacionan con las preguntas que me planteo "cuáles han sido las prácticas y cuáles han sido los sentidos que los maestros le dan a una reforma curricular en transición" porque recuperan momentos en los procesos de una reforma educativa que aluden a factores laborales, tradiciones académicas, organización escolar y, avances y dificultades en el desarrollo del perfil de egreso, los cuales vienen a ser un marco de referencia que me apoyan para analizar cómo se fue conformado el proceso de acercamiento de los estudiantes al trabajo escolar en la escuela primaria.

Para el desarrollo de este trabajo me apoyo, en la postura que comparten ROCKWELL Y MERCADO (1986), AGUILAR (1985), en la cual, conocer y explicar el trabajo de los maestros requiere introducirse en la vida cotidiana de la escuela, es decir, en el ámbito en el cual dicho trabajo adquiere formas, modalidades y expresiones concretas. Además, acercarse a conocer el trabajo docente implica tomar en cuenta, que la práctica docente no cambia totalmente o de manera inmediata sólo porque se modifique un plan de estudios o se dé una reforma curricular, sino que, de acuerdo ROCKWELL Y MERCADO, "es en la permanencia y en el ejercicio diario donde

⁵ En este trabajo, la autora presenta un balance del plan de estudios de la licenciatura en educación primaria, puesto en marcha en 1984, en el cual examina cuáles han sido sus repercusiones en la formación de los profesores y qué impacto han tenido en la organización y en el trabajo académico en las escuelas normales. Además, presenta una revisión puntual del propósito de formar maestros-investigadores, la función de la observación y la práctica en la formación de futuros maestros y el desarrollo de las tareas de investigación en las escuelas normales.

⁶ En estos trabajos el autor plantea reflexiones sobre la formación inicial y algunas consideraciones a tomar en cuenta para una reforma curricular, analiza también las prácticas de los normalistas y su sentido formativo.

los maestros acumulan, recuerdan u olvidan, comparan, integran y/o rechazan las propuestas del trabajo docente que se han formulado desde distintos ámbitos sociales en diferentes momentos históricos" (1986: 69).

Por tanto, me parece importante conocer cómo un proceso de formación se va conformando o modificando en el ejercicio diario de la docencia y cómo se va dando en él esa relación con distintos ámbitos y momentos históricos. Además, expresan estas autoras que los maestros en su trabajo cotidiano, viven muchos procesos en los cuales reelaboran o transforman aspectos del contenido de la materia que imparten o la relacionan con otra, dándose una continuidad lógica entre ciertas prácticas que pueden no corresponder al deber ser, señalando que:

En la práctica docente cotidiana son inseparables las rutinas recurrentes, "normales", y las acciones únicas, requeridas por interacción inmediata con los alumnos o generadas sobre la marcha para poder enseñar (119).

Al respecto, expresa EDELSTEIN (en DIKER Y TERIGI, 1997), que el profesor en su trabajo cotidiano, actúa en la premura de la vida del aula, en la acción inmediata que le implica su trabajo, en lo imprevisible de las situaciones que se suscitan. Es decir, el trabajo docente se basa en la realidad, con los ajustes marcados por la cotidianidad, a diferencia del rol docente que se sustenta en la definición previa de las funciones a realizar.

En la transición de una reforma a la educación normal con una orientación substancial hacia la formación para la docencia, me parece importante indagar en el trabajo docente cotidiano de los maestros de normal, cuáles han son las prácticas y los sentidos que le dan, además de los significados propios de la reforma.

2. Vínculos entre el estudio de la práctica docente en la transición de dos planes de estudio, 1984 y 1997, de la escuela normal y los problemas actuales en el campo de la formación de maestros

Existen dos vínculos entre la práctica docente y los problemas actuales en el campo de la formación de maestro: el primero se da en la currícula; el segundo, en la formación docente. Las dos relaciones ocupan un lugar prioritario en el campo de la pedagogía (DUCOING y LANDESMANN, 1996)

La relación con la currícula, se refiere a la convergencia de múltiples conocimientos para su diseño: los pedagógicos y los instrumentales —planeación, didáctica y evaluación—.

La relación con la formación docente se orienta al conocimiento del trabajo docente principalmente sobre actividades académicas y de enseñanza que en su práctica cotidiana realiza el maestro, en condiciones materiales específicas (ROCKWELL y MERCADO, 1986).

Con este trabajo, se pretende contribuir al campo de los saberes docentes⁷ sobre la formación de maestros, en este sentido, antes de la reforma a la educación normal en 1997 ya MERCADO (1994) proponía como uno de los puntos a considerar

⁷ Me apoyo en este concepto trabajado por MERCADO (1991, 2002), quien concibe a la docencia como un trabajo sustentado en los saberes que los maestros se apropian y generan en la cotidianidad de la enseñanza.

para futuros planes de estudio de educación normal, la recuperación de la información cualitativa existente sobre el trabajo en las escuelas normales, expresaba que se podía ampliar ese conocimiento mediante estudios piloto.

El estudio de uno de los procesos de formación docente, implica inscribirse en la cotidianidad y, por tanto, puede suponer que el quehacer docente cotidiano no suele ser fuente pertinente para el campo de la formación de maestros. Sin embargo, para algunos autores (DAVINI, 1995; GIMENO SACRISTÁN, 1995; EGGLESTON, 1980; MERCADO, 1991, 2001; PORLAN, 1997; ERICKSON, 1989) la práctica docente es un espacio de formación, principalmente al documentar, analizar y reflexionar los procesos de enseñanza y de aprendizaje que en ella tienen lugar, expresan que el estudio de la práctica propia, provee al profesor de la noción de encontrar ciertas verdades y reformular sus ideas sobre de la práctica de la enseñanza, además permite que de igual manera como otras profesiones la educación básica alcance una profesionalización. Además, la práctica docente es un espacio posibilitador de autonomía para el maestro (EGGLESTON, 1980 y DAVINI, 1995). En este sentido, EGGLESTON menciona que el profesor ejerce su autonomía, al tomar decisiones curriculares con sus alcances y limitaciones, pues se le imponen elementos curriculares como control social, y por la complejidad de las acciones que realiza, difícilmente dispone de oportunidad para preocuparse por su organización curricular cotidiana. Por su parte DAVINI (1995) afirma que el docente en su función de mediador entre la propuesta curricular formal y la práctica, tiene una autonomía relativa al concretar la enseñanza, aun con recetas pautadas, no deja de mediar en la relación pedagógica. Para ir de esta autonomía relativa o virtual a una autonomía real, expresa esta autora, que existe la necesidad de convertir a las escuelas en espacios de aprendizaje tanto para alumnos como docentes, en donde la tarea pedagógica tenga una función activa en el tratamiento del conocimiento y la experiencia de los sujetos, además, es necesaria la participación de los docentes en la construcción de un control social legítimo que permita fortalecer dicha autonomía para la consecución de una buena enseñanza, para ello es necesario plantear propuestas y discutir las en el espacio social transformando el poder en una relación y no simplemente una fuerza unidireccional.

También para MERCADO (2001), la práctica docente es espacio de formación, en tanto que los profesores se van apropiando de saberes para desarrollar su trabajo —cómo organizar al grupo, cómo involucrar a los niños en la actividad, cómo tomar en cuenta las intervenciones de los niños, cómo promover y sostener la actividad individual—. En este sentido la comprensión de los procesos en la práctica docente es potencialmente útil para la formación, en la medida que éstos se incorporan a los contenidos dedicados a los futuros maestros para el nivel escolar de esa práctica.

Algunos autores como (WOODS, 1987; ERICKSON, 1989; DAVINI, 1995; y GIMENO SACRISTÁN, 1995) proponen recuperar la práctica docente considerando que posibilita al docente para transformar los procesos de enseñanza; ERICKSON y WOODS, a través de la metodología interpretativa⁸ y la perspectiva etnográfica,⁹ respectivamente;

DAVINI y GIMENO SACRISTÁN, mediante la reflexión y el análisis. El punto de confluencia de estos autores estriba en considerar a la práctica docente, como un espacio esencial para el conocimiento, la reflexión y el análisis de procesos potencialmente útiles en la formación permanente de los maestros.

En el campo de la formación docente, se encuentra el campo de la formación inicial; en torno a él se ha dado una discusión sobre su orientación —científica, instrumental—; sin embargo, hay una postura que tiene relación con este estudio, sustentada por MERCADO (1994) de orientar la formación inicial hacia una formación para la docencia. Es decir se intenta averiguar qué prácticas los maestros de normal han construido y cómo éstas apoyan a los estudiantes en su acercamiento al trabajo de enseñanza en la escuela primaria. En este mismo sentido expresa la autora que en acuerdos nacionales e internacionales (SEP Y UNESCO en MERCADO, 2000a) “establecen, para la formación inicial de docentes, la búsqueda de congruencia entre dicha formación y el desempeño profesional al que estarán abocados los futuros maestros” (MERCADO, 2000a: 1)

Con este estudio se intenta colaborar en el campo de la formación de maestros al indagar en el trabajo cotidiano, las prácticas y los sentidos que los maestros les dan en el marco de una reforma curricular a la educación normal y cómo se va constituyendo el proceso de acercamiento de los estudiantes al trabajo docente de la escuela primaria.

3. Propósitos de esta investigación

La formación inicial de maestros en México, se encuentra actualmente en una transición, pues se lleva a cabo un proceso de reforma a la educación normal desarrollado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEBYN), en coordinación con las secretarías correspondientes en los Estados; como parte de esa reforma a la formación inicial de maestros, la SEBYN ha diseñado e implementado el P97, que forma parte del Programa de Transformación y Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. Este programa comenzó en 1996 y tiene “una perspectiva integral, que considera a todos los aspectos centrales de la actividad de las instituciones normalistas” (SEP en MERCADO, 2000a). Al respecto menciona MERCADO que en este programa “Se han desarrollado varias líneas de acción dirigidas hacia diversos aspectos académicos y operativos de las escuelas normales. Estas líneas son parte constitutiva de la reforma y se desarrollan de manera paralela al cambio curricular” (2000: 1-2). Estas líneas propuestas por este programa están establecidas de manera específica en el Plan de Estudios para la Licenciatura en Educación Primaria (SEP, 1977: 24-26).

⁸ Según ERICKSON (1989), la perspectiva interpretativa es la más adecuada para investigar la enseñanza y producir conocimiento de interés para los docentes, por tratarse de aspectos específicos y acciones locales de la práctica; en esta perspectiva, el docente trabaja con un investigador externo, utilizando facultades comunes de observación y reflexión en formas de sistematización y deliberación.

⁹ WOODS (1987) aborda la etnografía como una perspectiva de investigación de gran importancia y herramienta de apoyo para los maestros debido al creciente interés por el “docente investigador” y la “investigación-acción”.

En el presente trabajo, uno de los propósitos es ver qué pasaba entre las clases que daban los maestros y los contenidos que enseñaban con el P84 en la materia de *LD*, y lo que ahora realizan con el P97 en su nueva materia de *OPD* en comparación con la anterior. El desarrollo de este propósito comprende estudiar dos campos de conocimiento que se cruzan: La formación de maestros y las prácticas docentes cotidianas de la formación inicial, consideradas éstas, fuente de referencia pertinente en los procesos de formación de maestros.

Otro propósito, es avanzar en el conocimiento de las formas concretas de existir del quehacer docente en el ámbito de su realización: el de la docencia cotidiana. Estudios como este, fueron ya planteados por ROCKWELL Y MERCADO (1986), expresando que no sólo eran necesarios para enfrentar de otra manera la formación y capacitación de los maestros, sino para avanzar en una de las zonas más oscuras del conocimiento educativo.

4. Revisión de conceptos principales

En el quehacer diario de los protagonistas de la vida escolar, hay infinidad de acontecimientos no registrados ni estudiados, que constituyen la historia viva de la cotidianidad escolar; acciones que configuran silenciosamente la historia particular de cada institución, de cada aula y de cada sujeto.

Gran parte de esta historia cotidiana escolar ha quedado perdida en el devenir del tiempo y las generaciones, ya que no ha sido registrada o documentada, sólo existe en la memoria de los individuos. Sobre la realidad cotidiana escolar, ROCKWELL y EZPELETA, en estudios¹⁰ sobre la existencia cotidiana escolar, muestran que conocerla presenta diversos problemas teóricos. Por ejemplo, expresan estas autoras que las teorías de la reproducción que conceptualizan a la escuela en términos macro sociales no son adecuadas para el análisis de los hechos particulares, debido a que "sostienen, la concepción de la escuela homogeneizante, cuya determinación fundamental es estatal y estructural" (ROCKWELL y EZPELETA, 1987: 3).

Muestran estas mismas autoras que provistos con otros elementos teóricos, podemos ver que no sólo la reproducción existe en este espacio escolar. Que conocer a la escuela en la escala cotidiana no es posible solamente desde una teorización general de la sociedad, sino que su conocimiento reclama además, apoyo en las teorías que se refieren a la escala de la vida cotidiana. En este mismo sentido mencionan, que la homogeneidad documentada de la versión positivista y crítica se descompone en realidades cotidianas múltiples, en donde los protagonistas de la vida escolar, se apropian de los apoyos y prescripciones estatales y construyen cada escuela. (ROCKWELL Y EZPELETA, 1983).

En este estudio asumo una posición teórica sobre la base de las aportaciones conceptuales desarrolladas en investigaciones que han tenido una influencia importante en el estudio de la práctica docente en nuestro país (EZPELETA Y ROCKWELL, 1983, 1986; ROCKWELL Y EZPELETA, 1983; ROCKWELL Y MERCADO, 1986;

¹⁰ Los estudios a los que me refiero abordan la escuela como es, con la implicación de una búsqueda teórica y una opción metodológica pertinentes, mostrando las limitaciones de categorías heredadas para abordar la escuela y la necesidad de buscar otras concepciones. "La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso" documento DIE-CINVESTAV-IPN; 1983 y "Escuela y clases subalternas"; Cuadernos políticos No. 37; 1983.

EZPELETA, 1986; EDWARDS, 1985; MERCADO, 1991, 2002) por lo tanto, me apoyo en conceptos como: vida cotidiana, institución escolar, sujeto, práctica docente, historicidad y saberes docentes.

El concepto de *Vida cotidiana*, es uno de los referentes obligados en este trabajo. ROCKWELL Y EZPELETA (1983), afirman que se conoce muy poco acerca de lo que pasa realmente en la vida cotidiana de la escuela, así como de las prácticas y conocimientos que le dan vida. Para este trabajo me apoyo en una perspectiva sociológica sobre la vida cotidiana propuesta por HELLER, ella define la vida cotidiana, como "el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social [...] La reproducción del particular es reproducción del hombre que en determinada sociedad ocupa un lugar determinado en la división social del trabajo". (HELLER, 1991: 19-21)

Según la misma autora, la reproducción del particular se lleva a cabo mediante la apropiación de los sistemas de usos y de los sistemas de expectativas, a fin de poder conservarse en el modo necesario y posible en el ámbito de un estrato social dado. De ahí que "la reproducción del particular sea siempre reproducción de un hombre histórico, en un mundo concreto. El hombre forma su mundo como su ambiente inmediato y formando su mundo se forma también a sí mismo" (HELLER, 1991: 19-21). Es decir, desde la perspectiva Helleriana se considera al maestro como un sujeto particular y a la escuela como uno de sus ámbitos cotidianos inmediatos. El trabajo que realiza el maestro es la objetivación desde la cual construye su mundo, contribuye a formar la institución y se constituye a sí mismo como trabajador.

El concepto de *Institución escolar* que también apoya este trabajo, se piensa no sólo como el espacio físico sino como los procesos que en la escuela tienen lugar. Para ROCKWELL Y MERCADO conceptualizar la institución escolar desde la norma "oficial" o "real", no es tan pertinente cuando se va a analizar la práctica docente desde otra perspectiva. Es decir, que es a través de los procesos que ocurren en la escuela, como ésta se va constituyendo. A partir de esta concepción, muchas prácticas que se observan a diario dejan de percibirse en contraposición a alguna norma y se perciben en tanto dan existencia a las escuelas y están presentes en ellas. "Aparece así una escuela histórica, tangible y observable dentro de la cual pueden empezar a adquirir sentido las actuaciones de los maestros y de los alumnos. (ROCKWELL Y MERCADO, 1989: 67). Se tiene una institución escolar dinámica por los procesos que le van dando forma.

Me apoyo asimismo en el concepto de *sujeto*, el cual se concibe no sólo como transmisor, que es un eslabón de una cadena, sino como un sujeto que interactúa con una realidad, que la transforma y a su vez se transforma, que crea pero que también reproduce. Ese sujeto también tiene historia, que es importante para enriquecer su práctica (EDWARDS, 1985). Además, EZPELETA Y ROCKWELL (1983) distinguen al sujeto en un sentido distinto, no sólo como sujeto biológico y psicológico, sino también como el sujeto que tiende a reconstruirse por abstracción de estructuras o funciones compartidas por el género humano, es decir a un sujeto que se conoce a través del conjunto de relaciones sociales que conforman su mundo particular.

En este sentido, a los maestros, se les conoce, además de su papel de profesores, como sujetos que organizan su propia vida y trabajo dentro de las condiciones de cada escuela. "como sujetos se apropian selectivamente de saberes y de prácticas para sobrevivir y para realizar su trabajo" (ROCKWELL Y MERCADO, 1989:

66). Esta apropiación según HELLER (1977) no se concluye de una vez por todas y menos aún, si la sociedad es cada vez más desarrollada y compleja.

El concepto de *práctica docente* ayuda igualmente en el desarrollo de este trabajo, el cual se refiere a una serie de actividades de los maestros que tienen que ver con la enseñanza.

La práctica docente, tiene sustento en sujetos particulares que ponen en juego sus propios saberes e intereses. La historia personal y profesional de estos sujetos; además, la ubicación de estas prácticas en determinada escuela son condicionadas de acuerdo a su propia historia, teniendo consecuencia en la escuela, dándose una práctica heterogénea e histórica, precisamente porque la acumulación histórica expresada en el presente, se constituye en otra dimensión que permite comprender la práctica docente actual (ROCKWELL Y MERCADO, 1989: 69).

La noción teórica de *historicidad*, de la misma manera me apoya en este trabajo para analizar y explicar la práctica cotidiana desarrollada por los maestros y estudiantes en el contexto de la formación inicial de nuevos docentes. Me apoyo en los aportes teóricos de HELLER (1977) sobre el carácter histórico de las prácticas sociales y la concepción del hombre como un sujeto histórico, el cual se apropia según HELLER (1977) de los usos sociales que son propios de los sistemas de expectativas y de las instituciones en que actúa, así como del lugar que ocupa en la división social del trabajo. Otro aporte sobre la historicidad de las prácticas es el de MERCADO (1994) sobre todo en este aspecto histórico que se le imprime a las acciones docentes al formar parte de las prácticas del mundo cotidiano escolar.

Relativo al carácter histórico de las percepciones de los maestros sobre su trabajo MERCADO expresa que lo que hacen y dicen los maestros sobre la enseñanza no puede verse desde una perspectiva individual, sino que "también son históricas y colectivas las percepciones que los maestros expresan acerca de su trabajo y las acciones que emprenden al realizarlas" (2001:3). En este sentido continua diciendo la misma autora que estas percepciones y acciones de los maestros "son producto de construcciones sociales, históricas, ya que presentan huellas provenientes de distintas épocas y ámbitos sociales con las cuales dialogan las percepciones individuales" (2001:4)

Finalmente, otro de los conceptos al que recurrí es el de *saberes docentes*. De acuerdo a MERCADO (1986, 1991, 2001), son los conocimientos que los maestros tienen sobre la enseñanza y que desarrollan durante el ejercicio cotidiano de la docencia. Además dice la autora que los saberes docentes "son compartidos no sólo en términos del presente, sino que ellos hay huellas de prácticas provenientes de otros espacios sociales y momentos históricos que se actualizan en la práctica de cada profesor" (2001:9)

Mediante descripciones de maestros sobre su trabajo, del análisis de clases observadas, y el sustento teórico de diversos autores, MERCADO (2001) muestra la naturaleza colectiva, histórica y culturalmente construida de los saberes docentes.

Menciona la misma autora, que la construcción de los saberes docentes no implica sólo procesos cognitivos o acciones individuales —como las discusiones entre los mismos maestros o estrategias de sobrevivencia—, sino que son parte del proceso histórico local de la relación cotidiana entre maestros y alumnos. Además, identifica algunos saberes que pueden sustentar un trabajo de enseñanza, entre ellos: saber organizar un grupo para el trabajo escolar, poder involucrar a los alumnos en la propuesta de trabajo, saber atender las prioridades de los alumnos definidas por su

edad, historia social y personal; saber apoyar el trabajo individual, combinar el trabajo individual y colectivo, saber usar problemas reales para la enseñanza, saber ayudar a quienes se retraen, entre otros. Desde la perspectiva de MERCADO (2001) en la zona indeterminada de la práctica (SCHON, 1992) es en donde se construye parte importante de los saberes docentes.

5. Aproximación metodológica

Dado que la escuela como institución y como centro de trabajo, presenta múltiples rostros y dado también que el proceso escolar es diferente en cada institución y en cada aula, una forma adecuada para poder observar de cerca los acontecimientos histórico-escolares¹¹, es mediante la perspectiva metodológica etnográfica. Opté por esta perspectiva, ya que los procesos que me interesa estudiar, se dan en la escala de lo cotidiano cuyo abordaje sólo es factible por medio de observación directa.

Este estudio es descriptivo y de corte etnográfico, lo cual no significa que sea atóxico, ya que como menciona ROCKWELL (1986), en la propia historia de la antropología, cuna de la etnografía, se reconoce la imbricación del trabajo teórico y la tarea descriptiva. Según la autora los iniciadores del campo antropológico distinguían su proceso de investigación de campo de los relatos de viajeros y misioneros, justamente por la utilización de la teoría.

Por tal motivo dice: si la descripción etnográfica no resulta ser, ni obvia ni necesariamente relativa -a la perspectiva subjetiva- se torna insostenible considerarla "mera descripción" carente de teoría.

Además, según la misma autora: También desde posiciones epistemológicas como las de Bachelard y Piaget se cuestiona al empirismo, al sostener que toda descripción involucra necesariamente una conceptualización del objeto, por lo tanto, en la investigación etnográfica se encuentran explícitas o implícitas conceptualizaciones del objeto de estudio.

En la etnografía se dan muchas corrientes (ROCKWELL, 1986). He optado por apoyarme en una que se ha desarrollado en México por investigadores del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE-CINVESTAV-IPN). Esta opción implica una serie de definiciones en lo teórico, en lo conceptual y en lo metodológico. Es decir, implica concebir de determinada manera, la docencia, la educación, la institución escolar, los sujetos y los procesos que tienen lugar en la vida diaria escolar.

La tarea básica de la etnografía es documentar lo no documentado, la cual es "generada en el contexto de las culturas ágrafas y extrañas, ahora, descubre y atiende a los fenómenos propios, demasiado familiares, y por lo tanto, igualmente desconocidos". (ROCKWELL, 1986: 37)

En la orientación metodológica adoptada para el estudio, el proceso de documentar lo no documentado es mediante registros de observación específicos,

¹¹ Con este concepto me refiero a los acontecimientos cotidianos que constituyen la historia de una institución particular, una aula y la historia de los propios sujetos que participan en los mencionados acontecimientos.

llamados registros ampliados¹² y son los documentos centrales del análisis de lo cotidiano, su elaboración y precisión técnica son de fundamental importancia en un intento de acercarse a la realidad. Para la elaboración de los registros, me apoyé en las recomendaciones de la Dra. MERCADO¹³ durante los cinco seminarios de tesis que me impartió a lo largo de la maestría en el DIE (generación 2002). Revisamos cómo los registros de observación deberían ser lo más textual posible sobre lo que se dijo o se escribió, describir los movimientos, gestos, mímicas realizadas paralelas al discurso o fuera de éste.

En la etnografía de acuerdo con ROCKWELL Y MERCADO se insiste en "observar todo" o en hacer descripciones "densas" como las llama GEERTZ (1987)

"La etnografía es descripción densa. Lo que encara el etnógrafo es una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, muchas de las cuales están superpuestas o enlazadas entre sí, estructuras que son al mismo tiempo extrañas, irregulares, no explícitas, y a las cuales el etnógrafo debe ingeniarse de alguna manera, para captarlas primero y para explicarlas después" (GEERTZ,1987:24)

En el proceso etnográfico, es necesario entrenarse inicialmente en la apertura hacia detalles que no encajan en ningún esquema; o con la atención a las señales que proporcionan los sujetos y que indican nuevas relaciones significativas, esto se registra e interpreta en la medida que se vayan incorporando en el trabajo teórico –esto es válido también para las entrevistas-.

Además de registros de observación, realicé entrevistas apoyado en la visión de WOODS, para él, las entrevistas son:

"A menudo el único modo de descubrir las visiones de distintas personas y de recoger la información sobre determinados acontecimientos o problemas, pero es también un medio de hacer que las cosas sucedan y de estimular el flujo de datos" (1986:79).

Las entrevistas las realice de acuerdo a WOODS, él les llama, conversaciones, pues menciona que ellas indican mejor "un proceso libre, abierto, democrático, bidireccional e informal, en donde los individuos pueden manifestarse tal como son, sin sentirse atados a papeles predeterminados" (1986:82) .

5.1. Proceso de análisis

Durante el proceso de análisis conté con el valioso apoyo de mi asesora, la Dra. MERCADO, en la definición de categorías y referentes teóricos pertinentes para analizar y sistematizar la información de campo; en la elaboración de notas analíticas

¹² De acuerdo a ROCKWELL Y MERCADO (1986) son las notas extensas escritas con posterioridad, en donde se hace uso de puntuación y simbología, esta puntuación, de acuerdo a (MERCADO, 1986), es sintáctica o semántica y sigue aproximadamente las convenciones de la lengua escrita y no una puntuación fonética, que es la técnica usual en transcripciones lingüísticas en las que se marcan duración de pausa, entonación.

¹³ Investigadora del Departamento de Investigación Educativa del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional

aplicando operaciones de análisis¹⁴, en la corrección y reelaboración del presente documento. Sobre mi trabajo como aprendiz en esta investigación, me parece importante destacar que para formarse en el campo investigación educativa, la guía de un investigador experimentado es necesaria, siendo esta actividad muy similar al aprendizaje guiado, abordado por ROGOFF (1999).

Además, en el desarrollo del proceso analítico, me apoyé en varios autores entre ellos: ROCKWELL (1986, 1987), la cual aborda la relación entre los conceptos teóricos y los fenómenos observables que pueden ser relevantes, permitiéndome dicha relación, describir qué formas particulares asume el proceso que se estudia e interpretar su sentido específico. Sobre este último, retomo la idea de GEERTZ (1987) que se refiere a desentrañar las estructuras de significación, en las que el empleo de formulaciones teóricas permite generar y orientar las interpretaciones de hechos o fenómenos

Sobre el proceso de análisis, HAMERSLEY Y ATKINSON (1984), expresan que este "comienza en la formulación y definición de los problemas de investigación y se prolonga durante el proceso de redacción del texto" (1984:191). En este sentido, cuando formulé y definí el problema de investigación no tenía conceptualmente claro, desde la perspectiva de estos autores, que con estas acciones ya estaba en el proceso de análisis, un proceso al que ellos llaman informal, pues en él se van incorporando ideas, intuiciones y conceptos emergentes. Estos autores expresan que formalmente, el proceso de análisis comienza a tomar forma mediante notas y apuntes analíticos.

Hacer el análisis de la información de campo me llevó más tiempo del planeado, por tanto comparto con ROCKWELL (1987) y GOETZ Y LECOMPTÉ (1988) la opinión de que el proceso de análisis abarca la mayor parte de tiempo de un estudio etnográfico, iniciando con las primeras decisiones en el proceso de observación y terminando en las últimas fases de redacción y la descripción etnográfica. Menciona estas autoras que entre el inicio y el fin se realizan una serie de operaciones intermedias que impiden que la investigación se convierta en una simple validación o ilustración con fragmentos de registro. Además expresa, ROCKWELL (1987) que el proceso analítico debe lograr la construcción de relaciones particulares que definan las formas materiales del fenómeno estudiado y que permitan integrar teoría y descripción.

Durante el proceso de análisis, comprendí lo señalado por WOODS (1987) al referir, que el investigador a pesar de utilizar varias herramientas de apoyo, seguirá siendo en teoría, la pieza fundamental, el instrumento más flexible capaz de mezclarse con el medio, de discriminar el material, de tomar decisiones y elecciones; de ir a un sitio u otro y de hacer interpretaciones.

En el proceso de análisis menciona HAMERSLEY Y ATKINSON (1994) se da una focalización progresiva en la cual el problema de investigación se va desarrollando, transformando, delimitando y clarificando. De acuerdo a esta progresiva focalización del problema de investigación, me propuse estudiar la práctica docente en la formación de maestros, esta temática inicial resultó muy general y amplia para llevarla a cabo, por tanto la fui modificando y precisando continuamente hasta

¹⁴ Las operaciones del análisis expuestas por ROCKWELL (1987) las cuales son: Interpretación, reconstrucción, contrastación, contextualización y explicitación.

definirla. Fue necesario incorporar más información de campo, sobretodo entrevistas, las cuales me permitieron desarrollar, clarificar y dar cuenta del objeto de estudio.

6. Trabajo de campo

Realicé el trabajo de campo en una escuela normal del centro del país, en la licenciatura en educación primaria, el cual inicié en 1995, estando en funciones el P84 que es cambiado en 1997 por el P97, continué este trabajo de campo hasta el 2002.

En el P84, tomé los casos de dos maestros y una maestra, que designo como Mo1, Mo2 y Ma3 los cuales impartieron durante los ciclos escolares 1995-96, 96-97 y 97-98 la asignatura de LD I, II, III, IV, y V, correspondientes a los semestres, cuarto, quinto, sexto, séptimo y octavo.

En el P97, el Mo1 ya no continuó impartiendo asignaturas, se le designó una comisión que consiste en escribir artículos sobre acontecimientos históricos de la institución o la educación normal. El Mo2 imparte la asignatura de OPD I y la Ma3 Español y su Enseñanza I y II. En este plan incorporé a otro profesor que da OPD III y IV al cual designo como Mo4.

De este trabajo de campo sobre el P84, tengo siete videos sobre clases de LD dando un total de seis horas aproximadamente de grabación. Dispongo de nueve entrevistas a maestros (cinco del P84 y cuatro del P97) y tres entrevistas a alumnos de séptimo semestre (una a alumnos del P84 y dos a alumnos del P97), representando diez horas aproximadamente de audio. Dispongo de dos videos sobre las prácticas en la escuela primaria de los alumnos de sexto semestre del P84, cada video es de sesenta minutos. Cuento con un video (de dos horas) de un encuentro estudiantil sobre las prácticas en la escuela primaria de los alumnos del P84.

En estas entrevistas, indagué sobre las apreciaciones que tienen los maestros, sobre las diferencias de las materias que podrían ser equivalentes en uno y otro plan de estudios, sobre los contenidos que abordaron en LD del P84 y OPD del P97, sobre la preparación de las prácticas de los alumnos en la escuela primaria, sobre las diferencias y semejanzas en el trabajo entre el P84 y el P97 y sobre la relación con la formación de los futuros docentes, entre otras cosas.

Además del P84 recopilé seis cuadernos de prácticas de alumnos del séptimo semestre y seis reportes de la práctica en primaria de los alumnos de quinto semestre, ambos de la materia de LD. De OPD del P97 recopilé tres diarios de campo de los alumnos del séptimo semestre y tres reportes de prácticas de alumnos del quinto semestre.

Cuadro con los documentos de campo registrados:

No.	CLAVE	FECHA	TIEMPO/MIN.	VIDEO, AUDIO,	REG. AMPLIADO
1	RC/G4S-LD1-Ma3/D1	31-III-95	30	V	X
2	E/Ma3-LD1/D2	03-IV-95	15	A	X
3	RC/G3S-LD1-Ma3/D3	07-IV-95	20	V	X
4	E/F-AI-Ma3/D4	30-VI-95	20	A	X
5	IPA/G4S-Ma3/D5	23-VII-95	6 informes		
5a	CA/G4S-LD1/D5a	08-XII-98	6 cuadernos		
6	E/A-G4SLD1/D6	08-VII-95	10	A	X
7	E/Ma3-LD1/D7	13-VII-95	60	A	X
8	RC/G5S-LD2-Mo2/D8	09-IX-95	30	notas	
9	RC/G7S-LD4-Mo1/D9	14-IX-95	60	A	
10	RC/G7S-LD4-Mo1/D10	28-IX-95	100	A	
11	RC/G7S-LD4-Mo1/D11	02-X-95	60	A	
12	E/G6S-LD3-Mo2/D12	05-XI-95	90	A	X
13	E/G7S-LD4-Mo1/D13	06-XI-95	90	A	X
14	RC/G5S-LD2-Mo2/D14	25-XI-95	60	V, A	X
15	FCS/Aos/D15	26-I-96	60	V	
16	EOE/G8S-LD1/D16	12-II-98	120	A	X
17	VP/Aos-6S-LD3/D17	5-VI-98	60	V	
18	FCS/Aos/D18	2-VII-98	60	V	
19	E/Aos-7S/D19	8-XII-95	30	V	
20	VP/AOS-6S-LD3/D20	12-VII-98	60	V	
21	E/Mo2-OPD1/D21	11-VII-01	60	A	X
22	E/Mo2-OPD1/D22	3-IX-01	90	A	X
23	E/Aos-7S/D23	4-X-01	60	A	X
24	E/Ma3-EE/D24	23-X-01	45	A	X
25	E/Mo4-OPD 3, 4/D25	17-IX-02	60	A	X
26	E-Aos.-7S/D26	04-X-02	120	A	X
27	IPA/Aos-5S/D27	25-VII-03	1 informe		
28	DC/AOS-7S/D28	30-XI-02	3 diarios de campo		
29	IPA/Aos-5S/D29	25-VII-03	1 informe		
30	IPA/Aos-5S/D30	25-VII-03	1 informe		

Claves:

E - ENTREVISTA	LD - LABORATORIO DE DOCENCIA
RC - REGISTRO DE CLASE	EE - ESPAÑOL Y SU ENSEÑANZA
CA - CUADERNOS DE ALUMNOS	Mo. - MAESTRO
EOE - ENCUENTRO ESTUDIANTIL	Aos - ALUMNOS
VP - VISITA A PRÁCTICAS	G - GRUPO
OPD - OBSERVACION Y PRACTICA DOCENTE	FCS- FORO DE CIERRE DE SEMESTRE
S- SEMESTRE	D- DOCUMENTO
IPA: INFORME ESCRITO DE PRACTICAS DE LOS ALUMNOS	V- VIDEO
DC - DIARIO DE CAMPO	A- AUDIO

7. Capítulos de la tesis

El capítulo uno trata sobre el contexto en el cual se llevó a cabo la investigación, en el cual expongo las características de la institución, las licenciaturas que en ella se imparten, cantidad de alumnos en cada licenciatura, la infraestructura física, conformación de la planta docente, la organización de la planta administrativa y de apoyo; y los órganos de trabajo colegiado. Muestro las características del Plan 84 y 97 de educación normal así como las características de las asignaturas de LD del P84 y OPD del P97. Presento la muestra de maestros que tome para este estudio, su formación académica, puestos desempeñados en educación básica, años de servicio y asignaturas impartidas. Finalmente refiero las características de las clases y grupos observados.

En el capítulo dos presento cómo en las clases de LD del P84 y OPD del P97, los maestros de normal, intentan apoyar a los estudiantes en su acercamiento al trabajo escolar en la escuela primaria. Señalo cómo estos intentos se pueden apreciar: en las temáticas, actividades y materiales de lectura abordadas; en las formas de trabajo implementadas; en el clima presentado durante el desarrollo de las clases, y en los recursos didácticos utilizados y recomendados a los estudiantes para sus prácticas, entre otros.

En el capítulo tres, presento cómo los maestros de normal ayudaban en el P84 y ahora en el P97, en el acercamiento a la práctica docente de los estudiantes en la escuela primaria. Muestro cómo los maestros de LD y OPD van coadyuvando a la formación de los estudiantes mediante diversas actividades y sugerencias, antes, durante y después de las prácticas. Abordo la relación entre la normal, las autoridades representativas de la SEP en el estado y las escuelas primarias en relación con las prácticas de los estudiantes y los libros de texto que los estudiantes requieren para planear. Muestro algunas de las referencias de los egresados sobre su formación en la normal en relación con su trabajo actual. Por último, se plantean algunas de las continuidades y discontinuidades encontradas entre el P84 y el P97.

CAPITULO 1

CONTEXTO GENERAL Y LOCAL EN EL CUAL SE REALIZÓ LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo describiré: las características de la escuela normal, de los planes de estudio 84 y 97 —debido a que esta investigación se ubicó en la transición de ambos planes—, de materias seleccionadas de ambos planes para la realización de registros de observación y de entrevistas —Laboratorio de Docencia y Observación y Práctica Docente—, de los maestros del estudio, de los grupos observados y de las clases.

1.1. De la escuela normal

Realicé mi estudio en una escuela normal urbana, ubicada en un estado del centro del país, es una escuela centenaria, que “inició sus tareas académicas en dos secciones: una para hombres y otra para mujeres, mismos que tendrían que comprobar haber terminado su Educación Primaria y tener buena conducta moral” (Ruiz, 2002: 10). Después se convirtió en una escuela mixta al expedirse por el Gobierno del Estado una nueva Ley sobre Educación Normal. Esta escuela normal está conformada por tres unidades, la primera ubicada en la capital del estado, la segunda, en un municipio cercano y la tercera en otro municipio un poco más alejado.

A continuación presento información de la primera unidad, en la cual llevé a cabo la investigación. Esta información es referente a la cantidad de estudiantes atendidos en cada licenciatura y en la carrera técnica de asistentes educativos, personal docente, administrativo y mantenimiento; órganos de trabajo colegiado.

CARRERA O LICENCIATURA EN:		1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003
EDUCACIÓN BÁSICA	PREESCOLAR	182	165	141	130	146
	PRIMARIA	326	300	269	247	194
	FÍSICA	159	150	134	121	105
EDUCACIÓN ESPECIAL	AUDICIÓN Y LENGUAJE	41	35	28	30	35
	DEFICIENCIA MENTAL	67	58	53	48	35
	PROBLEMAS DE APRENDIZAJE	68	54	50	48	48
EDUCACIÓN MEDIA (PLAN 84) Y SECUNDARIA (PLAN 99)	ESPAÑOL	87	73	69	66	56
	MATEMÁTICAS	79	70	65	62	56
	QUIMICA	X	12	12	10	52
	BIOLOGIA	X	X	14	16	16
	FÍSICA	X	X	X	13	12
	GEOGRAFÍA	X	X	X	15	X
	HISTORIA	X	X	14	12	X
	FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA	X	15	15	15	54
	INGLÉS	67	62	59	57	53
	C. NATURALES	80	54	35	23	X
C. SOCIALES	104	68	52	33	X	
ASISTENTES EDUCATIVOS		42	39	33	41	45
TOTAL		1302	1155	1043	987	907

Nota: Estos datos se tomaron del informe sexenal de la entrega-recepción de la Administración Pública Estatal (1997-2003)

Esta unidad cuenta con: auditorio de usos múltiples, sala audiovisual, biblioteca, centro de maestros, cafetería, centro de computo, salón de música, salón de danza, laboratorio, estacionamiento, dos salas para maestros, sala de titulación, sala para apoyos audiovisuales, dos canchas de baloncesto, campo de futbol, pista de atletismo, zona de campamento, treinta y un salones de clase, baños para hombres y mujeres, departamentos de (superación académica, titulación y servicio social; difusión cultural, servicios académicos y profesionales), oficinas (dirección, secretaría académica, secretaría administrativa, apoyos administrativos, recursos humanos y materiales, coordinaciones de licenciaturas, asistentes educativos, representación laboral, archivo y para el programa sepa ingles), plaza cívica y plaza menor, caseta de vigilancia y áreas verdes.

1.1.1. Personal docente, directivo, administrativo y de apoyo¹

La planta docente en la primera unidad, esta conformada por ciento veintiocho profesores que de acuerdo a su contratación y horas de trabajo por mes se clasifica en:

Docentes de base				Total base	Docentes interinos	TOTAL
Tiempo completo (160hrs./mes)	Tres cuartos de tiempo (120-159 hrs./mes)	Medio tiempo (80-129hrs./mes)	Tiempo libre (2-79hrs./mes)			
26	17	28	37	108	20	128

Del total de maestros, tres cuentan con título de doctorado y tres en proceso de obtenerlo, aproximadamente setenta por ciento con maestría relacionada con educación, veinticinco por ciento con licenciatura y un cinco por ciento con estudios técnicos o normal básica.

El personal directivo de acuerdo a su función se compone de la siguiente manera:

Director General	1
Secretario académico y administrativo	2
Coordinadores de Depto. (Investigaciones Educativas, Difusión y Extensión, Superación Académica y Servicios Académicos)	4
Coordinadores de Licenciatura (Preescolar, Primaria, Secundaria, Física, Especial)	5
Responsable comisionado de la carrera de Asistentes Educativos	1

El personal administrativo y de apoyo se compone de sesenta y ocho personas las cuales realizan diferentes funciones como: auxiliares administrativos, secretarias, jardineros, ingenieros en sistemas de cómputo, bibliotecaria y auxiliares de biblioteca, encargados (recursos humanos y materiales, de apoyos audiovisuales, centro de cómputo), mensajero, choferes, vigilantes, personal de intendencia y mantenimiento.

¹ Estos datos que presento se tomaron del informe sexenal de la entrega-recepción de la Administración Pública Estatal (1997-2003) y corresponden a la primera unidad, de las tres que conforman la Escuela Normal.

1.1.2. Órganos de trabajo colegiado

En el P84 en la LEP se realizaban reuniones de academia y reuniones generales de la Licenciatura en Primaria, en las cuales entre los asuntos que se trataban se encuentran: de organización y evaluación de las prácticas, la participación de la normal en eventos externos, la evaluación de los estudiantes y de los profesores; la asignación de asignaturas, entre otros, sin embargo, debido a que los maestros trabajaban en diferentes licenciaturas o son maestros de tiempo libre era difícil reunirse, en este sentido MERCADO (2000) expresa que al implantar el P97 había dificultad por parte de muchos profesores para asistir a estas reuniones "ya que había historias y condiciones que no siempre propiciaban este tipo de trabajo" (124). Además menciona la misma autora, que las actividades de academia "en muchos casos no estaban funcionando en las formas más adecuadas desde el punto de vista académico" (124)

Al inicio de la implantación del P97 se realizaron intentos para formar grupos de trabajo colegiado principalmente en la LEP, sin embargo no se logró consolidar totalmente debido a que la carga de trabajo de los maestros estaba distribuida en diferentes licenciaturas y con su mayor carga horaria frente a grupo, fue hasta séptimo semestre de la primer generación que se logra conformar el colegiado de asesores², actualmente se destina una descarga en horas y se designa el viernes de cada semana para asistir a reuniones de trabajo colegiado³. El trabajo colegiado también se ha adoptado por la licenciatura en educación preescolar, en la cual se implanta en 1999, un nuevo plan de estudios.

Estas condiciones para el trabajo colegiado no son compartidas por otras licenciaturas, las cuales tienen un porcentaje mayor de maestros interinos o de tiempo libre dificultando el colegiado en buena medida, al respecto MERCADO afirma que "para fomentar y mejorar el trabajo colegiado en las escuelas normales todavía es necesario crear las condiciones necesarias para ello ...fueron muchos los casos donde las actividades académicas colectivas fueron realizadas gracias a los esfuerzos y a las posibilidades organizativas de los profesores" (2000:132).

En el desarrollo de este trabajo colegiado se genera mucha información en torno a las actividades sobre la formación inicial de los futuros maestros, la cual es poco analizada, al respecto MERCADO (2000) expresa sobre la valía de los materiales que recogen la realización de las actividades colegiadas pues estos facilitarían "estudios

² En el cual se toman acuerdos sobre los avances de trabajo de los alumnos que realizan prácticas intensivas en la escuela primaria (séptimo y octavo semestre), se proponen formatos para registrar las visitas a prácticas, se proponen lecturas relacionadas con el trabajo de enseñanza, se planean reuniones colegiadas con tutores, asesores y estudiantes, se planea la presentación de avances de documento recepcional por los estudiantes, se asiste a conferencias, se elaboran escritos sobre el proceso de asesoría, se toman acuerdos sobre intercambios con otras normales, entre otras cosas.

³ En estas reuniones de colegiado, además del diplomado de asesores se abordan por semestre: la evaluación de los periodos de prácticas en la escuela primaria, algunos problemas que se presentan en las asignaturas. sobre demandas de los alumnos entorno a su formación.

posteriores sobre los procesos académicos que ahora tienen lugar y que están ya siendo parte de la historia de la formación de maestros en nuestro país”(2000:133).

1.2. De los planes de estudios 1984 y 1997, de la Licenciatura en Educación Primaria

El P84, fue parte de la reforma mediante la cual los estudios de educación normal en 1984, en todos sus tipos y especialidades fueron considerados con el grado de licenciatura en nuestro país, este plan sustituyó al plan de estudios de 1975⁴. El P84 pretendía superar al anterior, en las didácticas, por tanto hacía mayor hincapié en la formación general y no tanto en la relativa al trabajo de la escuela básica, además tenía una orientación dirigida principalmente hacia prácticas de investigación (MERCADO, 1994). Menciona esta misma autora que este P84 estaba orientado a fortalecer la formación científica mediante los cursos en las líneas sociológica, psicológica y de entrenamiento en investigación, entendido este, como observación y análisis de la práctica docente ubicado dentro de la línea de formación pedagógica, llamado Laboratorio de Docencia (SEP,1984; FLORES y JIMÉNEZ, 1990; GONZÁLEZ, 1990; MERCADO, 1994).

El P97 de la LEP, es introducido en 1997 como parte de una reforma integral a la educación normal (SEP, 1998; MERCADO, 2000), este plan se diferencia del P84, principalmente porque propone el desarrollo de las competencias intelectuales que corresponden a todo profesor, enfatiza las que se relacionan de manera particular con el trabajo de los maestros, es decir, el de enseñanza (SEP en MERCADO, 2000)

La reforma curricular del P97, ha sido acompañada por el Programa de Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales. Este acompañamiento de la reforma curricular parece un esfuerzo importante porque en él se realizan varias acciones para mejorar las condiciones de las escuelas normales. A diferencia de la reforma al P84, en la cual no se contó con un programa similar que acompañara su puesta en marcha. Sobre este acompañamiento a la reforma del P97, MERCADO (2000) expresa que:

“El cambio del plan de estudios fue precedido y acompañado de varias acciones: mejoramiento de la planta física de las escuelas, equipamiento de las bibliotecas y renovación de su acervo, instalación de equipo para la recepción de la señal EDUSAT, dotación de guías y materiales para el estudio y el trabajo académico. Este conjunto de acciones –entre las cuales la reforma curricular es el componente más importante– constituye el programa para la transformación y el fortalecimiento académico de las escuelas normales, que ha contribuido a superar el estado crítico en el que se hallaban muchas instituciones” (2000:13)

Señala SCHMELKES (1998) que la reforma a la LEP comienza a ser congruente con los enfoques de la educación primaria⁵ y que de esta manera la reforma curricular de educación primaria no es una acción aislada, sino que es reforzada por un trabajo importante con los docentes en formación.

⁴ Este Plan 75 fue reformulado en 1978, tomando el nombre de Plan de Estudios 1975 Reestructurado (FLORES Y JIMÉNEZ, 1990; ESTRADA 1992; MERCADO, 1994)

⁵ Por ejemplo, el enfoque comunicativo y funcional en la enseñanza del español y el enfoque de resolución de problemas en la enseñanza de matemáticas se abordan en el P97 en las asignaturas de Español y su Enseñanza; y Matemáticas y su Enseñanza, respectivamente.

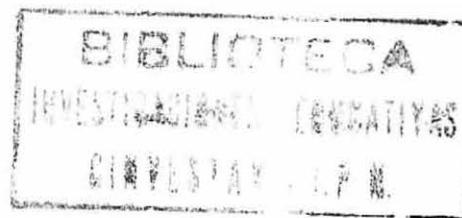
Un aspecto importante planteado por SCHMELKES (1998), es la relación que hay entre los enfoques del P97 y el Plan 93 de Educación Primaria. Esta relación no se dio con el P84 de educación normal desde la currícula, al respecto se señala (en MERCADO, 2000; SEP, 1997) que en este plan se limitó el estudio del currículo básico de la educación primaria. Además, en SEP (1997) se expresa que otro problema expresado en el P84 fue una atención limitada a los conocimientos científicos y pedagógicos necesarios para su enseñanza, en especial de las asignaturas de carácter básico (1997: 18).

1.3. Sobre Laboratorio de Docencia del P84 y Observación y Práctica Docente del P97

En el P84, LD se ubicaba en cinco espacios curriculares desde el cuarto semestre hasta el octavo formando todos ellos en su conjunto, el eje teórico metodológico de la formación profesional del Licenciado en Educación Primaria (SEP, 1984). Además, LD "constituye un espacio integrador de diferentes contenidos del plan de estudios por lo que se orienta al logro casi de la totalidad de los rasgos del perfil de egreso" (SEP, 1984: 3). Asimismo, es "concebido como un centro activo para el análisis y la aplicación interdisciplinaria de los contenidos de las diversas líneas de formación" (SEP, 1984: 10).

A continuación se describen los contenidos que se proponía abordar en cada uno de los cinco espacios de LD del P84 (GONZÁLEZ, 1990), así como el mapa curricular del P84.

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA (PLAN DE ESTUDIOS 1984)							
PRIMER SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE	TERCER SEMESTRE	CUARTO SEMESTRE	QUINTO SEMESTRE	SEXTO SEMESTRE	SÉPTIMO SEMESTRE	OCTAVO SEMESTRE
OBSERVACIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA I	OBSERVACIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA II	INTRODUCCIÓN AL LABORATORIO DE DOCENCIA I	LABORATORIO DE DOCENCIA I	LABORATORIO DE DOCENCIA II	LABORATORIO DE DOCENCIA III	LABORATORIO DE DOCENCIA IV	LABORATORIO DE DOCENCIA V
PSICOLOGÍA EVOLUTIVA I	PSICOLOGÍA EVOLUTIVA II	PSICOLOGÍA EDUCATIVA	PSICOLOGÍA DEL APRENDIZAJE	PSICOLOGÍA SOCIAL		SEMINARIO PEDAGOGÍA COMPARADA	SEMINARIO MODELOS EDUCATIVOS
TEORÍA EDUCATIVA I (BASES EPISTEMOLÓGICAS)	TEORÍA EDUCATIVA II (AXIOLOGÍA Y TELEOLOGÍA)	TECNOLOGÍA EDUCATIVA I	TECNOLOGÍA EDUCATIVA II	PLANEACIÓN EDUCATIVA	DISEÑO CURRICULAR	EVALUACIÓN EDUCATIVA	SEMINARIO ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA
SEMINARIO DE DESARROLLO ECONÓMICO Y POLÍTICO SOCIAL DE MÉXICO I	SEMINARIO DE DESARROLLO ECONÓMICO Y POLÍTICO SOCIAL DE MÉXICO II	PROBLEMAS ECONÓMICOS Y SOCIALES DE MÉXICO I	PROBLEMAS ECONÓMICOS Y SOCIALES DE MÉXICO II	EL ESTADO MEXICANO Y EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL	SOCIOLÓGICA DE LA EDUCACIÓN	COMUNIDAD Y DESARROLLO	SEMINARIO IDENTIDAD Y VALORES NACIONALES
ESPAÑOL I	ESPAÑOL II	LITERATURA INFANTIL	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA I	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA II	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA III	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA IV	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA V
MATEMÁTICAS	ESTADÍSTICA	INVESTIGACIÓN EDUCATIVA I	INVESTIGACIÓN EDUCATIVA II				SEMINARIO ADMINISTRACIÓN ESCOLAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA
EDUCACIÓN PARA LA SALUD I	EDUCACIÓN PARA LA SALUD (HIGIENE ESCOLAR)	EDUCACIÓN FÍSICA I	EDUCACIÓN FÍSICA II	COMPUTACIÓN Y TECNOLOGÍA EDUCATIVA	ORGANIZACIÓN CIENTÍFICA DEL GRUPO ESCOLAR (PSICOLOGÍA EDUCATIVA II)	PROBLEMAS DE APRENDIZAJE	SEMINARIO DE ELABORACIÓN DEL DOCUMENTO RECEPTOR
APRECIACIÓN Y EXPRESIÓN ARTÍSTICAS I	APRECIACIÓN Y EXPRESIÓN ARTÍSTICAS II	APRECIACIÓN Y EXPRESIÓN ARTÍSTICAS III	CREATIVIDAD Y DESARROLLO CIENTÍFICO	EDUCACIÓN TECNOLÓGICA I	EDUCACIÓN TECNOLÓGICA II	DIFERENCIAL I	DIFERENCIAL II



En LD I se contemplaba abordar:

a). La educación primaria como factor de cambio y desarrollo social, su carácter formativo, sus funciones –técnica, humanística y social-, como antecedente a la educación Media y Superior, sus objetivos generales, la calidad de la formación lograda y los factores que la determinan.

b). Las opciones pedagógicas vigentes en la práctica docente como expresión de modelos de docencia y la aproximación a la construcción de un modelo de docencia.

c). Las tareas específicas de la instrumentación de la práctica docente, su relación con las opciones pedagógicas y las modalidades de instrumentación, los fundamentos teórico-metodológicos de la instrumentación didáctica, planeación y diseño de estrategias de aprendizaje, instrumentación de los programas de educación primaria.

d). La tarea específica de la operación de la práctica docente –El interés del niño como fuente de aprendizaje, las ideas espontáneas y los errores del niño como factores de aprendizaje, el aprendizaje de la ciencia como sistematización de la experiencia, la interacción humana como medio social de aprendizaje, elementos para la construcción de una estrategia general para la realización de una experiencia de aprendizaje-.

En LD II se planteaba analizar las diversas situaciones de la práctica docente de tercer y cuarto grado de educación primaria a partir de tres problemas eje ¿Cómo se deben emplear los instrumentos normativos, metodológicos y materiales de la práctica docente para mejorar su operatividad?, ¿Qué acciones se deben fundamentar, planear, ejecutar teórica y metodológicamente para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje de cada una de las asignaturas programáticas?, ¿Cuál es el valor educativo de los proyectos de interacción dinámica escuela-comunidad y en que forma deben ser aprovechadas las experiencias obtenidas en la fundamentación, ejecución y evaluación de los planes de esta naturaleza?. Estos problemas eje implicaban al estudiante, hacer una investigación diagnóstica y integrar un proyecto de docencia, analizar resultados, elaborar una memoria de los proyectos de docencia desarrollados con propuestas para mejorar la calidad de la práctica educativa, sistematizar, coordinar y dirigir el proceso educativo.

En LD III, los contenidos se refieren a desarrollar el pensamiento científico, crítico y creativo en el niño de quinto y sexto por parte de los estudiantes normalistas. Por un lado, desde los factores (psicológicos, organizativos, sociales y didácticos) que influían en la planeación curricular, así como desde los criterios teórico metodológicos; por el otro, desde el análisis y tratamiento de situaciones de docencia (GONZÁLEZ, 1990)

Para ello, establecía tres problemas eje: ¿Cómo influyen los factores de planeación curricular, psicológico organizativos, sociales y didácticos en la práctica docente? ¿Cuáles son los criterios teórico metodológicos que fundamentan la planeación, ejecución y planeación de proyectos tendientes a promover este pensamiento y que implicaciones psicológicas, didácticas, organizativas y sociales tienen? ¿Qué estrategias deben implementarse considerando los programas de

estudio de educación primaria, así como las condiciones psicológicas, organizativas, naturales y sociales?

En LD IV, los contenidos se referían a abordar causas y factores que facilitan u obstaculizan la construcción del conocimiento en el niño de primero y segundo, analizar, fundamentar y construir situaciones de docencia para estos grados (GONZÁLEZ, 1990).

Se formulan tres problemas eje: ¿Cuáles son las interrelaciones sociohistóricas, epistemológicas, y psicopedagógicas que inciden en el proceso de aprendizaje?, ¿Qué estrategias le permitirían replantear las formas de abordaje que se utilizan en los procesos de aprendizaje?, ¿Cómo propiciar que el futuro docente articule los supuestos teórico-metodológico en la instrumentación y operación de su práctica?

En LD V se especificaba la revisión, análisis y ubicación de proyectos de la práctica docente a partir de tres problemas eje, ¿Cuáles son los elementos que permiten precisar esos proyectos, valorar su significado y relevancia a fin de que sustenten la propuesta de aprendizaje y el desarrollo de la práctica docente?, ¿Qué estrategias pueden proponerse para superar la práctica educativa en la escuela primaria?, ¿Qué estrategias de planeación, ejecución y evaluación se proponen para superarla?

Por otra parte, OPD del P97, es un espacio curricular destinado a:

“Organizar, programar y conducir las observaciones y las prácticas en la escuela primaria, asegurando el acercamiento sistemático al trabajo en el aula, al ambiente y entorno escolares... El acercamiento al trabajo docente en condiciones reales es continuo y gradual. Se inicia en los primeros semestres a través de la observación asesorada, incluyendo su entorno; avanza con base en observaciones y en el desarrollo con un grupo escolar, dentro y fuera del aula; continúa con experiencias de enseñanza, por medio del diseño y aplicación de propuestas didácticas sobre contenidos específicos; culmina con el último año de educación normal, con el desempeño frente a grupo durante un ciclo escolar” (SEP, 97: 63-64).

A continuación muestro el mapa curricular del P97

LICENCIATURA EN EDUCACION PRIMARIA (PLAN DE ESTUDIOS 1997)							
PRIMER SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE	TERCER SEMESTRE	CUARTO SEMESTRE	QUINTO SEMESTRE	SEXTO SEMESTRE	SÉPTIMO SEMESTRE	OCTAVO SEMESTRE
BASES FILOSÓFICAS LEGALES Y ORGANIZATIVAS DEL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO	LA EDUCACIÓN EN EL DESARROLLO HISTÓRICO DE MÉXICO I	LA EDUCACIÓN EN EL DESARROLLO HISTÓRICO DE MÉXICO II	SEMINARIO DE TEMAS SELECTOS DE HISTORIA DE LA PEDAGOGÍA Y LA EDUCACIÓN I	SEMINARIO DE TEMAS SELECTOS DE HISTORIA DE LA PEDAGOGÍA Y LA EDUCACIÓN II	SEMINARIO DE TEMAS SELECTOS DE HISTORIA DE LA PEDAGOGÍA Y LA EDUCACIÓN III	TRABAJO DOCENTE I	TRABAJO DOCENTE II
PROBLEMAS Y POLÍTICAS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA	MATEMÁTICAS Y SU ENSEÑANZA I	MATEMÁTICAS Y SU ENSEÑANZA II	CIENCIAS NATURALES Y SU ENSEÑANZA I	CIENCIAS NATURALES Y SU ENSEÑANZA II	ASIGNATURA REGIONAL II		
PROPÓSITOS Y CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA	ESPAÑOL Y SU ENSEÑANZA I	ESPAÑOL Y SU ENSEÑANZA II	GEOGRAFÍA Y SU ENSEÑANZA I	GEOGRAFÍA Y SU ENSEÑANZA II	PLANEACIÓN DE LA ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE		
DESARROLLO INFANTIL I	DESARROLLO INFANTIL II	NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES	HISTORIA Y SU ENSEÑANZA I	HISTORIA Y SU ENSEÑANZA II	GESTIÓN ESCOLAR		
ESTRATEGIAS PARA EL ESTUDIO Y LA COMUNICACIÓN I	ESTRATEGIAS PARA EL ESTUDIO Y LA COMUNICACIÓN II		EDUCACIÓN FÍSICA I	EDUCACIÓN FÍSICA II			
		EDUCACIÓN FÍSICA I	EDUCACIÓN ARTÍSTICA I	EDUCACIÓN ARTÍSTICA II	EDUCACIÓN ARTÍSTICA III		
ESCUELA Y CONTEXTO SOCIAL	INICIACIÓN AL TRABAJO ESCOLAR	OBSERVACIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE I	OBSERVACIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE II	OBSERVACIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE III	OBSERVACIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE IV	SEMINARIO DE ANÁLISIS AL TRABAJO DOCENTE I	SEMINARIO DE ANÁLISIS AL TRABAJO DOCENTE II

Presento los contenidos que se proponen en OPD constituida por cuatro espacios curriculares de la línea de acercamiento a la práctica docente en el P97 (SEP, 1999a, 1999b, 1999c y 2000).

En OPD I se señala abordar dos bloques temáticos: En el primero, las características del grupo y el desarrollo de la clase; el dominio de los contenidos y las estrategias de trabajo; la comunicación eficaz con los alumnos del grupo, la atención de situaciones imprevistas y los conflictos en el aula. Para ello, se plantean lecturas sobre: relatos de maestros de primaria, el desarrollo de la clase, los aspectos básicos de la comunicación en el aula, los elementos indispensables para el plan de trabajo. En el segundo, la planeación y la distribución de tareas colectivas e individuales en el grupo; el establecimiento del orden y la distribución del tiempo y espacio en el aula; la formulación de instrucciones en el desarrollo de la clase, las formas de atención a problemas individuales en los alumnos. Se abordan lecturas sobre los niños y el trabajo escolar, el significado de orden en el aula, las instrucciones de trabajo en el salón de clase. Tomando en cuenta sus prácticas –dos periodos⁶ de una semana cada uno-, se realizan actividades de análisis sobre quiénes son los niños del grupo, sobre la organización y el desarrollo de la clase; sobre la competencia didáctica.

En OPD II se plantean dos bloques: En el primero los temas son: Estrategias básicas para la enseñanza en el aula: la narración y la lectura con los niños y la resolución de problemas; Aspectos indispensables para el desarrollo de la clase: organización de actividades, comunicación con los alumnos, atención a las reacciones de los niños y uso de materiales educativos; Planeación didáctica y organización de los contenidos de enseñanza de diversas asignaturas. Se abordan lecturas relacionadas con cada tema. En el segundo, se propone abordar. El grupo escolar: su diversidad, las actividades colectivas y las aportaciones individuales de los alumnos; Las actividades escolares fuera del aula: propósitos, características y su carácter formativo; La atención diferenciada a los alumnos y el desarrollo del trabajo en el grupo escolar. Se abordan lecturas y se realizan actividades de análisis sobre las experiencias de observación y práctica en las escuelas primarias sobre los alumnos del grupo en el trabajo escolar, y la organización y desarrollo de la clase. Se reflexiona además sobre el desarrollo de la competencia didáctica. Se realizaron dos periodos de prácticas de una semana cada uno.

En OPD III se proponen cuatro bloques, en el primero se hace una sistematización y evaluación del aprendizaje adquirido en su formación docente detectando problemas, causas, repercusiones y retos, se abordan lecturas relacionadas con las habilidades docentes que se desarrollan en el trabajo con los niños. En el segundo se prepara a los estudiantes para las jornadas de observación y práctica con lecturas que tratan sobre el ambiente y orden, la enseñanza, la preparación de las lecciones, la gestión en el aula, la elaboración del informe y recolección de datos. Se realiza una visita a la escuela primaria para solicitar contenidos y se lleva a cabo la planeación para las prácticas. En el tercero se señalan las actividades a realizar en las jornadas de observación y práctica. En el cuarto, se realizan actividades para analizar detalladamente las experiencias, los

⁶ De los periodos de práctica en cada espacio curricular, el primero se realiza aproximadamente mes y medio después de iniciarse el semestre y el segundo se lleva a cabo aproximadamente, mes y medio antes de terminar el semestre.

avances y los retos que los estudiantes deben superar en el trabajo con grupos escolares. Se abordan lecturas sobre: la realización del trabajo escolar, registros de observación de clases de primaria, el conocimiento de los alumnos y la enseñanza en el medio rural. Se realizan dos periodos de observación y práctica, uno de una semana y el otro de dos.

En OPD IV se plantean cuatro bloques, en el primero se realizan actividades para preparar las jornadas de observación y práctica, identificando las habilidades adquiridas y las que se requiere fortalecer; Se abordan lecturas sobre las condicionantes contextuales de la motivación por aprender, la formación del programa semanal y cotidiano, el rol del maestro en la organización del aprendizaje en la educación primaria, informe de actividades y plan de clase; y la evaluación en educación primaria. En el segundo, se plantean recomendaciones que los estudiantes tienen que considerar durante la estancia en la escuela primaria. En el tercero, se realiza el análisis de las experiencias en la escuela primaria referidas al desempeño docente y, a las habilidades que los estudiantes ponen en juego para propiciar aprendizajes, se abordan lecturas sobre: las condicionantes personales de la motivación por aprender, el maestro y el alumno, las estrategias de enseñanza y aprendizaje; y las características de escuelas efectivas. En el cuarto, se incluyeron actividades para analizar los resultados obtenidos al trabajar con grupos escolares, los retos en cada grado y con cada asignatura. Se abordan lecturas sobre: el registro de observación de una clase de matemáticas e informes de actividades. Se realizaron dos periodos de observación y práctica en la escuela primaria, el primero de una semana y el segundo de dos.

1.4. De los maestros del estudio

Para hacer este estudio elegí a tres maestros y una maestra que impartieron la materia de LD en el P84 y que distingo como Mo1, Mo2, Ma3 y Mo4.

ASIGNATURAS IMPARTIDAS, ESTUDIOS REALIZADOS, AÑOS DE SERVICIO	MAESTROS DEL ESTUDIO			
	Mo1	Mo2	Ma3	Mo4
Impartió LD del P84	Si	si	si	si
Ha impartido OPD del P97	No	si	no	si
Ha impartido otras asignaturas del P97	No	si	si	no
Años de servicio aprox. en la institución	34	21	15	16
Estudios realizados	- Normal Básica - Normal Superior - Maestría en Pedagogía	- Normal Básica - Normal superior - Maestría en Ciencias de la Educación	- Psicología - Especialidad en Infancia y Aprendizajes Escolares - Maestría en Psicología de la Infancia	- Normal Básica - Normal Superior
Puesto desempeñado en educación básica	- Profesor de primaria - Director - Supervisor de zona - Jefe de sector	- Profesor de primaria - Director - Supervisor de zona	En escuela primaria particular con orientación pedagógica basada en Freinet.	- Profesor de primaria - Director - Supervisor de zona - Jefe de sector

Entre los rasgos que tome con la finalidad de tener una muestra heterogénea están: diferente formación profesional y de posgrado, antigüedad variable en la normal, diversidad en su experiencia en educación básica.

El tiempo de ingreso a esta escuela es variable en cada maestro, incluso dos de ellos (Mo1 y Mo2) experimentaron el trabajo con planes anteriores al P84.

En el capítulo dos y tres me refiero más al trabajo docente de la Ma3 y del Mo4 respectivamente, en comparación con los otros maestros del estudio, porque la información fue más rica y abundante, lo cual me permitió mayor amplitud y profundidad en el análisis.

1.5. De los grupos observados

Para este estudio observé dos grupos. Al primero durante tres semestres, al cursar LD I, II y III. Al segundo un semestre al cursar LD IV. A estos grupos los identifiqué como A, A1, A2 (donde A, A1 y A2 son el mismo grupo en tres diferentes semestres) y B es el segundo grupo. Los grupos estaban conformados de veinte y veinticuatro alumnos respectivamente, cuya edad oscilaba entre los veinte y treinta años de edad aproximadamente, la proporción de mujeres en estos grupos era mayor que de hombres⁷.

En OPD no realice observaciones de grupos, sólo entrevistas a maestros y alumnos.

1.6. De las clases y las prácticas en la escuela primaria

En el LD del P84 se tenían dos sesiones de clase a la semana, cada una estaba integrada por tres módulos (de cincuenta minutos cada uno). Las prácticas en la escuela primaria se llevaban cada jueves de la semana, además dos periodos intensivos, uno de una semana y el otro de quince días (aproximadamente, el primero al mes de haber iniciado el semestre y el segundo un mes antes de terminarlo).

En OPD las sesiones de clase a la semana varían, tres en OPD I y II, y cuatros en OPD III y IV, una sesión consta de dos módulos de cincuenta minutos cada uno. Las jornadas de observación y práctica varían dependiendo del semestre. Por ejemplo, en el primer semestre se realizan seis visitas –una al mes– de observación a diferentes tipos de escuelas primarias (urbanas, ubicadas en la periferia de la ciudad, rurales de organización completa, multigrado e indígenas). En el segundo, tercer y cuarto semestre se realizan dos semanas de observación y práctica en dos periodos. En el quinto y sexto semestre se realizan dos periodos, el primero de una semana y el segundo de dos. En el séptimo y octavo semestres se realizan cinco periodos de prácticas intensivas durante el ciclo escolar, los cuales duran dos, ocho, tres, cinco y siete semanas respectivamente, entre un periodo y otro de prácticas se llevan a cabo en la escuela normal: El Seminario de Análisis de la Práctica, asesorías a los estudiantes para la elaboración del documento recepcional, se realiza la preparación de prácticas para el siguiente periodo, además se imparten talleres y conferencias de apoyo a los estudiantes.

⁷ Sin embargo, es muy diferente la proporción de hombres y mujeres según el tipo de Licenciatura de que se trate. Por ejemplo, en preescolar el 100% son mujeres, en primaria aproximadamente un 5% son hombres, en física el 70% aproximadamente son hombres.

CAPITULO 2

LA PRÁCTICA DE LOS DOCENTES EN LAS CLASES EN EL P84 Y P97 DE EDUCACIÓN NORMAL

En este apartado, presento cómo en las clases los maestros de normal, al parecer, intentan ayudar a los estudiantes en su acercamiento al trabajo escolar en la escuela primaria, lo cual se pueden apreciar en: las temáticas abordadas; las formas de trabajo; el clima desarrollado y en los recursos didácticos utilizados y recomendados para sus prácticas, entre otros.

Para el desarrollo de este capítulo, me baso en información que proviene de ocho entrevistas y la observación de siete de clases, las cuales se hicieron a tres maestros y una maestra¹, quienes entre las asignaturas que impartieron están: Introducción al LD y LD I, LD II, LD III, LD IV y LD V del P84² de la LEP en la escuela normal, de estos cuatro maestros, tres continuaron impartiendo asignaturas del P97³. También me basé en información de cuatro entrevistas a estudiantes de la LEP del P84 y P97 y cinco informes de prácticas de la materia de Introducción al LD del P84 y dos de OPD del P97.

2.1. Temas tratados en clase en LD del P84 y OPD del P97 para apoyar a los estudiantes en su práctica en la escuela primaria

De los temas de LD del P84 observados que se trataban en clase y aquellos que los maestros en entrevista refieren que abordaron se encuentran, por un lado, los relacionados con los contenidos curriculares que se enseñan en una escuela primaria y por otro, temas que tienen que ver con la formación para la enseñanza. Entre los primeros están por ejemplo: los derechos de los niños, el uso del agua en la vida diaria, el uso del metro en la medición de longitudes, temas de español como la narración, la descripción y el cuento; la escritura de una carta, ejercicios de caligrafía y cantos para primer año de primaria. Entre los segundos se encuentran: la planeación de clases para realizar prácticas en la escuela primaria, técnicas Freinet, dinámicas de grupos, la organización del grupo escolar. Además, entre estos temas abordados, se tienen aquellos que se refieren a cuestiones más específicas como: el método de proyectos o la técnica de guiones. También, temas que se refieren a cuestiones más globales como: la visión freinetiana de la enseñanza, la perspectiva constructivista o los modelos pedagógicos.

¹ Los datos de los maestros se presentan en capítulo 1. En el desarrollo de este apartado, al maestro uno lo designaré como Mo1; al maestro dos como Mo2, a la maestra tres como Ma3 y al maestro cuatro como Mo4.

² Dicho plan de estudios estuvo vigente de 1984 a 1997 y en el año 2000 egresa la última generación de este plan.

³ El Mo2 ha impartido en el P97, "OPD I", la Ma3 "Español y su Enseñanza I y II", y el Mo4 "OPD III y IV". Este P97 es implantado en 1997 y esta vigente, en el 2001 egresó la primera generación.

A continuación presento cómo con los temas que refieren los maestros abordaban en clase y los que en observaciones trataron, al parecer pretendían apoyar el acercamiento de los estudiantes al trabajo escolar en la escuela primaria.

2.1.1. Modelos pedagógicos

Expresa la Ma3 que en clase de LD presentó a los estudiantes algunos modelos pedagógicos y su relación entre los diferentes interactuantes –docente, escuela, método, alumnos y contenidos–. Entre estos modelos se refirió a la “escuela tradicional”, la “escuela activa”, la “escuela constructivista”, la “escuela tipo Summerhill” y al Programa de Actividades Culturales de Apoyo a la Escuela Primaria (PACAEP).

Ma3: Por ejemplo, empezamos con la escuela tradicional y en lugar de presentar textos que la critican, abordamos textos que la recuperan, trabajamos muchos contextos indígenas, veíamos cómo los antiguos educaban a los niños y cómo en las culturas prehispánicas se tenía en cuenta a la naturaleza y una visión de mundo diferente a la que ahora tenemos. La idea era rescatar grandes valores de la escuela tradicional, un poco para desmitificar, quitar prejuicios y que los estudiantes entiendan que no por ser tradicional es malo, sino ver cuáles son los problemas que hay ahí. (E/Ma3-LDI/D7)

Al parecer, la Ma3 pretendía, por un lado, presentar a sus alumnos otra visión de “la escuela tradicional” pues decía “abordamos textos que la recuperan”, “trabajamos muchos contextos indígenas” en los que según la Ma3 resaltaban valores como: el respeto y el cuidado de la naturaleza. Por otro lado, decía que veía en clase “la escuela tradicional” con la intención de que sirviera a los estudiantes como referente para observar y analizar el trabajo escolar en la escuela primaria.

Después de abordar “la escuela tradicional”, la Ma3 comentó que trataba de contrastarla con el modelo de la “escuela tipo Summerhill”, pues para ella son dos modelos opuestos⁴. Luego dijo, que abordó la “escuela activa”, explicó que principalmente a Freinet, debido a la vigencia de las aportaciones a la educación de este pedagogo y a la experiencia que la Ma3 dice ha tenido al trabajar en una escuela de este tipo. Comenta que continuó con el constructivismo y al final presentó el PACAEP, —por considerar a este programa como una alternativa posible de trabajar en las escuelas primarias—.

Ma3: Al abordar los modelos pedagógicos se culmina con una introducción al Programa de Actividades Culturales de Apoyo a la Escuela Primaria, porque una de las dificultades era que los estudiantes se iban a practicar con la idea de que es difícil tener una práctica alternativa en la escuela primaria. También tenía el problema de que cuando en una clase se hablaba de una cosa y al mandarlos a escuelas cercanas se encontraban con realidades muy diferentes, al regresar decían que en clase veíamos la fantasía. Cuando me encontré a PACAEP, lo incorporé como contenido de la materia, porque es un programa que nos puede dar evidencias de la posibilidad de trabajar de una manera diferente en escuelas públicas. (E/Ma3-LDI/D7).

⁴ Se refiere a que los alumnos en la escuela tradicional no tienen libertad para hacer lo que quieran y en la escuela de Summerhill el margen es más amplio.

Con la presentación de los modelos pedagógicos, la Ma3 al parecer, procuraba que los estudiantes contaran con alternativas que les apoyaran en su trabajo escolar en la escuela primaria en los periodos de prácticas. Al respecto, los estudiantes —en sus informes de observación y práctica— usaban estos modelos como referente, presentando comparaciones entre lo que en dichos modelos se prescribe y lo que encontraban al acercarse a observar y practicar en la escuela primaria. Por ejemplo, en dos reportes de prácticas se encuentran referencias que los estudiantes hacen al respecto:

Aa: Con esta experiencia comprobé algunas teorías e inquietudes que tenía. Por ejemplo, que realmente uno no puede (tal vez nunca se podrá) arrancar de raíz el tradicionalismo y tampoco imponer al cien por ciento la escuela nueva, ya que las dos van de la mano, con lo cual se desmitifica el concepto de tradicionalismo dejando de pensar que éste es malo, claro que aplicado en extremo no es tampoco bueno en un sentido estricto, es importante tomar en cuenta algunos principios básicos: a) Orden pero con respeto, b) Palabra con sentido y, c) Jefatura sin autoritarismo e imposición (IPA/G4S-Ma3/D5).

Aa≠ Descubrí y comprobé que la escuela tradicional no es tan "mala" como se piensa comúnmente, aunque en el semestre pasado habíamos hablado del tema, todavía no estaba muy segura, sin embargo, ahora que lo comprobé entendí que se tienen que usar algunas cosas de la educación tradicional en algunos momentos, descubrí también que la educación nueva tiene sus fallas. Por ejemplo, puede llegar uno a perder el control de los alumnos si se les da demasiada libertad, que caigan en el libertinaje y después no los podamos encauzar a las actividades (IPA/G4S-Ma3/D5).

Estos modelos pedagógicos al parecer, apoyan a los estudiantes como referente en sus primeros acercamientos a la práctica docente para observar lo que ahí sucede. Sin embargo van modificando las concepciones en el trabajo cotidiano, es decir, que los estudiantes al continuar con sus estancias cortas en la escuela primaria, mediante las prácticas, van avanzando en su conocimiento sobre el quehacer docente y con base en éste, van confirmando o rechazando elementos de un modelo u otro. Además van encontrando que no todo lo observado o realizado en la práctica encaja con lo que prescriben.

Por otro lado, manifiesta la Ma3, que los estudiantes hacían comentarios como "en clase vemos la fantasía". Explica que este tipo de comentarios le orientaron para incorporar nuevos contenidos a su programa, entre ellos el PACAEP, con el cual se proponía, que los estudiantes conocieran una propuesta alternativa que según ella es posible trabajar en las escuelas primarias, al respecto expresó

M3: PACAEP nos puede dar evidencias de que se puede trabajar de una manera diferente en escuelas públicas. (E/MA3-LD1/D7).

Me parece interesante señalar, el hecho de que la M3, buscaba alternativas — como PACAEP— para dar respuesta a las inquietudes de los estudiantes que los acercaran al trabajo escolar en la escuela primaria.

La incorporación de diversos contenidos a LD, por parte de M3 y los otros maestros del estudio, era posible de acuerdo a la interpretación que cada uno hacía del programa curricular. Por ejemplo, el tema de los modelos pedagógicos

desarrollado en clase, en el programa se presentaba como contenido temático de la siguiente manera.

"Las opciones pedagógicas vigentes en la práctica docente de educación primaria como expresión de modelos de docencia. Aproximación a la construcción de un modelo de docencia para educación primaria" (FLORES Y JIMÉNEZ, 1990:132).

La interpretación⁵ del programa difería en cada maestro, esta acción expresa DOYLE (en SACRISTÁN, 1988), que para el profesor, el *currículum* "despierta significados que determinan los modos de adoptarlo y usar la propuesta curricular que recibe" (209). Además, los maestros de acuerdo a sus saberes docentes (MERCADO, 2001) incorporaron temas transformando el contenido del programa curricular, desarrollando otro programa en el ejercicio cotidiano, sustentado en los conocimientos que ellos tienen sobre la enseñanza. Por ejemplo, el Mo1 y el Mo2 expresan cómo fueron incorporando nuevos contenidos a la materia de LD.

Mo1: Yo no me apego al programa porque entonces no estaría abordando contenidos o aspectos que veo están viviendo los maestros de primaria, ...intento darles a los muchachos lo que esta sucediendo en la primaria para que no lleguen ajenos, pues desde 1984 a la fecha no se han modificado los programas de las materias de la normal (E/G7S-LD4-MO1/D13).

En cuanto al Mo2 en entrevista expresa que él les esta enseñando a planear de acuerdo a los cambios actuales en educación básica refiriéndose a la reforma curricular que se dio alrededor de 1993.

Mo2: En este primer momento me interesa que la planeación que los estudiantes llevan, no vaya como tradicionalmente se llevaba, había una división que decía área, cuando eran áreas y luego contenido, venía un bloque de actividades y otra serie de apartados. Ahora que se cambió a asignaturas, lleva asignatura, contenido y les estoy enseñando a que en este primer momento manejen las actividades pero con diferente enfoque, de conocimiento, de habilidades, de actitudes y de destrezas, etc.(E/G6S-LD3-Mo2/D12)

Entre los temas —los cuales abordaré más adelante— que el Mo1 y el Mo2 incorporaron se encuentran: estudio de materiales especiales, actividades y recursos para trabajar con primer y segundo de primaria, dinámicas de grupo, desarrollo de temas curriculares de la escuela primaria, técnica de guiones para trabajar con grupos multigrado, organización de contenidos programáticos de primaria.

La incorporación de temas por parte de los maestros permite mostrar de manera particular en LD, la flexibilidad de ir construyendo un programa con contenidos orientados, al parecer, a apoyar el acercamiento al trabajo escolar con conocimiento que los maestros consideran les son útiles. También en OPD del P97 se encuentra la incorporación de otros contenidos, además de los propuestos por el programa curricular. Por ejemplo el Mo2 expresa.

Te voy a enseñar documentos que le he dado a los profesores la zona escolar donde trabajo entonces yo lo multipliqué y se los di a los estudiantes, sobre este documento

⁵ Así lo expresa la Ma3 en entrevista, refiriendo que el programa era interpretado por cada maestro de manera diferente.

estamos trabajando, son lecturas de análisis y evaluación al seguimiento escolar, son materiales que toda mi zona tiene. Otro es un recetario para trabajar valores, en conjunto, padres de familia, alumnos o maestros. Otro más es un libro de juegos educativos, juegos básicos para el español, juegos y estrategias para formar equipos. (E/Mo2-OPD1/D21)

2.1.2. Presentación de perspectivas de enseñanza

En este apartado expongo las perspectivas de enseñanza encontradas en las observaciones de clase y las expresadas por los maestros para orientar a los estudiantes en la realización de su práctica, entre ellas están: el desarrollo de micro-enseñanzas, las técnicas Freinet, la técnica de guiones y actividades relacionadas con los derechos humanos.

2.1.2.1. Micro-enseñanzas

En LD del P84, la Ma3 expresa en entrevista que para acercar a los estudiantes a la escuela primaria, trabajó primero “análisis de la práctica docente” de manera empírica, después decidió apoyándose en referentes teóricos; sin embargo menciona que no era suficiente con sólo analizar la práctica sino que consideró necesario, apoyar a los estudiantes en el aspecto didáctico; al respecto expresa:

“Después de trabajar análisis de la práctica lanzábamos a los estudiantes a sus prácticas y resulta que les faltaba una capacitación didáctica. Como que la capacitación didáctica es una necesidad imperiosa en casi todos espacios de su formación, eso de alguna forma me llevó a introducir en LD más micro-enseñanzas” (E/Ma3-LD1/D7).

Refiere la Ma3 de sus clases, que introdujo “micro-enseñanzas”, como los guiones⁶, con el objeto de apoyar a los estudiantes en su capacitación didáctica por lo que antes de las prácticas revisaba cómo habían hecho su plan de clase y qué actividades pusieron y si eran congruentes con el tema a desarrollar. Además, expresa que en estas presentaciones de micro-enseñanzas, entre los mismos estudiantes también se cuestionaban o se hacían críticas sobre aspectos que ya ella revisaba.

“A los estudiantes, antes de lanzarlos a la práctica se les presentaba en clase un problema y decíamos: tú cómo lo resolverías o ellos dirigían una clase y todos los demás nos comportábamos como niños, el objeto era que estas micro-enseñanzas de alguna manera les dieran pistas para ir entrando poco a poco a la práctica. Las micro-enseñanzas, les han ayudado un poco para que descubran cuáles problemas tienen. Por ejemplo, en una ocasión hicimos una simulación con guiones con la finalidad de que los estudiantes recibieran una crítica sobre cómo los estaban elaborando, a lo que

⁶ Los guiones elaborados por los estudiantes para sus prácticas —en informe de fin de semestre—, son fichas de media carta que contienen instrucciones para realizar actividades de alguna asignatura. Por ejemplo, en un guión para ciencias naturales de quinto grado se presentan el dibujo del aparato reproductor masculino y los nombres de los órganos que lo conforman, una instrucción y tres preguntas que dicen: observen y contesten lo siguiente, Qué es todo el conjunto de órganos que ven en el dibujo, qué funciones tienen, quién tiene en su organismo este aparato: a) los hombres, b) las mujeres, c) ambos.

expresaban: este guión no tiene sentido porque está muy confuso o porque las instrucciones no son para que un niño trabaje independientemente; las instrucciones pueden llevar al niño a salirse del salón o provocarle confusión. En fin, este tipo de microenseñanzas ha ayudado un poco a orientar a los estudiantes para su práctica" (E/Ma3-LDI/D7).

Este método de microenseñanzas, utilizado por la Ma3, de acuerdo a NERICI (1980), fue creado por la Universidad de Stanford y utilizado como:

- a) Experiencia preliminar y práctica de enseñanza;
- b) Instrumento de investigación, con el fin de comprobar los efectos de un determinado adiestramiento en condiciones controladas;
- c) Medio de adiestramiento de docentes en ejercicio."(NERICI, 1980: 392)

De estas tres aplicaciones, la Ma3 usaba este método como "experiencia preliminar y práctica de enseñanza", aplicando las tres primeras etapas del esquema general de la microenseñanza planteadas por este autor —instrucción, enseñanza y evaluación crítica—. Es decir, la primera etapa se daba cuando, para la clase, los alumnos preparaban un tema, diseñaban guiones para la práctica o la Ma3 planteaba a los estudiantes resolver un problema de enseñanza. La segunda etapa, cuando en clase se llevaba a cabo la exposición del tema, se mostraba el guión diseñado o se planteaba la forma de resolver el problema de enseñanza. La tercera al expresar las críticas, por parte de la Ma3 y los estudiantes, a la exposición, presentación del guión y solución del problema.

Un elemento de análisis presente en el ejemplo, consiste en las decisiones tomadas por la Ma3, entre ellas, la decisión de analizar empíricamente las prácticas de los alumnos en sus primeros acercamientos, considerar que el análisis empírico de la práctica no era suficiente para preparar a los estudiantes en sus primeros acercamientos al trabajo escolar y decidir la incorporación de referentes teóricos para dicho análisis, finalmente decide incorporar el aspecto didáctico mediante microenseñanza, señalando que con el análisis de la práctica no se lograba capacitar a los estudiantes en lo didáctico.

Sobre las decisiones de los maestros en su trabajo de enseñanza MERCADO (2002) expresa que éstas, "son parte de los saberes docentes cuya construcción no sólo implica procesos cognitivos individuales, sino que se inscriben en el proceso histórico local de la relación cotidiana entre maestros y [alumnos]" (2002: 98), además, señala que "en esa historia los maestros van ...reelaborando sus creencias pedagógicas y sus valoraciones sobre los contenidos y las formas de enseñar entre, otras cosas" (2002: 98). Al parecer, la Ma3 en el marco de ese proceso histórico local fue valorando, según ella, qué contenidos y qué forma de enseñarlos preparaban más a sus estudiantes para el trabajo escolar en la escuela primaria.

En el caso del Mo1 y el Mo2, también tomaban decisiones en torno a ver en clase qué temas apoyan a los estudiantes en su formación. Por ejemplo, el Mo1 dijo en entrevista, que de acuerdo al tema que los estudiantes elegían para elaborar su documento recepcional, él les apoyaba en clase con algunas ideas.

"El viernes trabajé el eje de reflexión sobre la lengua para apoyar a Enrique que está haciendo su tesis sobre el teatro escolar, entonces le dije de acuerdo con los bloques y el

programa escolar, en dónde entra la dramatización y la escenificación. Y así en clase les doy ideas" (E/G7S-LD4-MO1/D13).

El Mo2 refiere, que al saber por parte de los estudiantes que no había claridad en fundamentos teórico metodológicos en los que se apoyaban para desarrollar sus prácticas, decide apoyarles.

"Veo la necesidad de correlacionar /se refiere a los contenidos/ porque los alumnos andan perdidos, inmediatamente después les voy a dar un tiraje sobre metodología y didáctica general para que empiecen a ubicarse porque resulta que iban a practicar sin ninguna dirección. Les pregunté, cómo daban clase y con qué fundamentos teórico metodológico, me dijeron que así nada más, entonces les dije: allá afuera /refiriéndose al trabajo de los maestros en servicio/ se trabaja empíricamente, es muy importante que ustedes lleven un marco teórico-metodológico" (RC/G5S-LD2-Mo2/D14).

Otro elemento de análisis en el ejemplo, es la experimentación, al respecto MERCADO (2002) se refiere a actividades que ponen a prueba los profesores de primaria para el logro de un objetivo, sobre ésta, se observó como la Ma3 fue probando temas luego de conocer las expresiones de los estudiantes provenientes de sus prácticas, valorando si éstos eran o no viables en su formación: *"Después de trabajar análisis de la práctica lanzábamos a los estudiantes a sus prácticas y resulta que les faltaba una capacitación didáctica", "eso de una forma me llevó a introducir en LD más micro-enseñanzas"*. En el Mo1, la experimentación se encuentra al parecer, al ensayar en clase dinámicas de grupo, al presentar o representar cómo aplicarlas en primaria. En el Mo2, la experimentación se presenta al organizar y presentar en clase contenidos programáticos de primaria, en donde los estudiantes organizan los contenidos de las asignaturas, los relacionan y presentan una clase simulando al profesor y a los niños de primaria.

Al experimentar, la Ma3, el Mo1 y el Mo2 comparten, al parecer, el objetivo de preparar a los estudiantes para su práctica o futuro trabajo profesional, los estudiantes participaban exponiendo, emitiendo críticas y/o recomendaciones que al parecer consideraban les servían para su formación docente.

2.1.2.2. Técnicas Freinet

2.1.2.2.1. Método de proyectos

La Ma3 formula que tiene la inquietud de apoyar a los estudiantes en didácticas específicas y que para ello cuenta con un fichero documental para trabajar las técnicas Freinet. Sin embargo, dice que por falta de tiempo no le ha sido posible trabajar con ese fichero, de manera que al conocer PACAEP incorpora algunos de sus elementos como contenido de su materia, porque en ese programa se parte del método de proyectos, el cual incluye algunas técnicas Freinet que le interesaba presentar a sus alumnos.

Ma3: Tenemos cuatro años trabajando con PACAEP y apenas últimamente empezamos a ir a un albergue infantil que esta en un municipio del estado, ahí los estudiantes reciben, por la mañana, el curso de PACAEP y por las tardes atienden a los niños. Existe un programa estatal, en el cual, una escuela primaria solicita —al Instituto del Deporte y

Recreación— que uno o más grupos de niños, tengan una estancia de quince días en el albergue infantil —en el cual se aplica este programa—. En este albergue, los niños reciben clases normales con sus maestros, las cuales son complementadas con recreación, campamentos, visitas a una zona arqueológica y talleres como: artes plásticas, teatro, danza, máscaras, etc. En estos talleres participan los estudiantes normalistas enseñando a los niños actividades que aprenden en el curso de PACAEP, esta experiencia —de trabajar con los niños— representa para los estudiantes, uno de los primeros acercamiento con un grupo de primaria. (E/Ma3-LDI/D7)

Ma3: Los muchachos tienen un acercamiento con los niños muy estrecho, y con un montón de actividades, se dan cuenta que dar clases no nada más es estar frente a grupo dentro del salón, sino que también implica clases-paseo u otro tipo de actividades, teniendo la oportunidad de estar en un ambiente bastante accesible porque es la primera vez que se enfrentan a un grupo, entonces como que es un acercamiento pequeño, son como ayudantes de los del campamento y al mismo tiempo están recibiendo la capacitación del PACAEP. (E/MA3-LDI/D7)

La Ma3 en el P97 imparte la asignatura de Español y su Enseñanza (E.E.) y comenta que aborda el método de proyectos con los estudiantes

Ma3: Como los estudiantes están trabajando con grupos muy heterogéneos, veo pertinente el método de proyectos. El método de proyectos permite trabajar con grupos multigrado o con grupos muy heterogéneos y tomar en cuenta los intereses de los niños y los contextos específicos (E/Ma3-EE/D24).

Sobre este tema que es visto en esta asignatura por la Ma3 y abordado en LD del P84, me llama la atención que al parecer la Ma3 lo siguió considerando como un tema que apoyaba a los estudiantes en su trabajo docente. Además, expresa que ha sido un tema de interés por algunos estudiantes que le han seguido consultando, incluso, egresados.

Ma3: A mí me buscan mucho los estudiantes para preguntarme sobre el método de proyectos. Estudiantes de otras generaciones. Por ejemplo, una chica que incluso no es de esta generación, que es del plan 84, me habla para decirme que está atorada. Estudiantes que me están hablando por correo electrónico me dicen que no saben como entrarle a este asunto, preguntándome sobre el método de proyectos (E/Mo3-EE/D24).

Un elemento de análisis presente, es la incorporación de contenidos al programa de LD, con los cuales la Ma3, al parecer, pretendía apoyar a sus estudiantes para trabajar con un grupo de niños de primaria, tratando que este primer acercamiento fuera accesible, pues en el contexto —un albergue— que no era propiamente una escuela, los estudiantes tenían la oportunidad de recibir un curso —PACAEP— y aplicarlo de inmediato.

Un rasgo a destacar, al agregar contenidos al programa, que consideran apoyan a la formación de los estudiantes, es el referente de donde provienen, es decir, la Ma3 incorporó un contenido para la formación docente, el cual, tiene referente en su experiencia, pues expresó que en otro momento, había trabajado en educación básica, en una escuela tipo Freinet, en la cual abordó el método de proyectos que ahora en el PACAEP se intentaba abordar. De acuerdo con MERCADO (2001) las percepciones que los maestros expresan sobre su trabajo y las acciones que emprenden "son producto de construcciones sociales históricas, ya que

presentan huellas provenientes de distintas épocas y ámbitos sociales con las cuales dialogan las percepciones individuales" (2001: 4).

Además, la Ma3, parece considerar que aún siendo otro plan de estudios y una asignatura diferente a la que impartió en el P84, el método de proyectos es un contenido necesario en la formación de los estudiantes y lo incorpora a su propuesta de trabajo, al respecto ROCKWELL Y MERCADO (1986) sostienen que los maestros en su quehacer docente, integran propuestas de trabajo formuladas desde distintos ámbitos sociales en diferentes momentos históricos.

2.1.2.2.2. Correspondencia inter-escolar

La Ma3 en entrevista, expresó que esta temática la presentó en clase a sus estudiantes, para que la llevaran a cabo en la escuela primaria, dice que sus alumnos antes de iniciar sus prácticas, hacían una visita para realizar un estudio situacional de la escuela y la comunidad;⁷ y para solicitar al maestro(a) de grupo los contenidos programáticos que trabajarían durante el periodo de las prácticas.⁸ En esta visita, los estudiantes atendiendo a su petición, solicitaban a los niños —del grupo— que escribieran una carta dirigida a un niño o niña de otra escuela. Al regresar de esta visita a la normal, los estudiantes en clase hacían intercambio de cartas con un compañero (a) que visitó otra escuela y que practicaría con un grupo de niños del mismo grado o grado cercano. Posteriormente cuando los estudiantes regresaban a la escuela primaria a iniciar sus prácticas llevaban las cartas que intercambiaron y les entregaban a los niños que habían escrito carta.

Ma3: La intención es que la correspondencia inter-escolar sea real, muchas veces los maestros de primaria ponen a los niños a escribir cartas pero de una manera muy rígida y nada más como ejercicio. El propósito es, que los niños, utilizando situaciones reales, se interesen y se motiven en la lectura y la escritura, que aprendan en la materia de español a comunicarse de todas las maneras posibles en una situación real. Aprovecho que los estudiantes están en diferentes escuelas y entonces motivan a los niños, "tengo mis compañeros que están trabajando en otras escuelas también con otros niños, entonces vamos hacer intercambio y tú le vas a escribir a un amigo secreto, porque en realidad no sabemos quien es". Esta es la primera vez que los estudiantes practican con un grupo.
(E/Ma3-LDI/D2)

La Ma3 con el intercambio de correspondencia inter-escolar, intenta al parecer, que los estudiantes en sus prácticas impulsen a los niños a escribir utilizando un motivo más real y que se comuniquen de manera escrita con otros niños. Además, parece presentar a sus estudiantes un nuevo panorama para que vean otras posibilidades que pueden utilizar en la enseñanza de la lecto-escritura, al

⁷ Este estudio situacional consistía en recabar información sobre los recursos con los que contaba la escuela y la comunidad, con la finalidad de tomar en cuenta esta información para su planeación (se aborda más ampliamente en el capítulo tres)

⁸ De acuerdo al informe de los alumnos, las prácticas se realizaron en dos periodos de una semana, el primero aproximadamente a medio semestre y el segundo aproximadamente quince días antes de finalizar el semestre.

mismo tiempo, les recomienda echar mano de su creatividad para facilitarse el trabajo en la escuela primaria.

Ma3: Muchas veces los estudiantes ponen de pretexto los materiales "que no tenemos dinero para comprar materiales". Les digo "no tienen por que tener dinero, simplemente que se las ingenien y vean cómo le hacen". Parte es conseguir material de re-uso, ver todos los papeles que tenemos por ahí tirados en la oficina, les he insistido mucho que vayan a papeleras, fábricas, editoriales. (E/Ma3-LDI/D7)

También la Ma3 expresó en entrevista, que daba sugerencias a sus estudiantes, las cuales parecían provenir de su propia experiencia. A este respecto relató en entrevista lo que hacía:

Ma3: Cuando estaba en la escuela Freinet íbamos a papeleras y a editoriales, nos regalaban libritos, cartones y hacíamos maravillas con eso, no teníamos que gastar ni un quinto. (E/Ma3-LDI/D7)

Con esta técnica —intercambio de correspondencia inter-escolar—, la Ma3 por un lado parece apoyar a los estudiantes en el abordaje de contenidos curriculares de la materia de español y por otro intenta hacer más fácil su práctica en la primaria al apoyarles con actividades y sugerencias, no obstante, ha expresado en entrevista que al iniciar el intercambio de correspondencia con niños de diferentes escuelas no siempre se ha continuado durante el periodo de prácticas, señala que algunas veces sí y en otras sólo se inicia pero por algún motivo se interrumpe. Sobre este aspecto, una de sus alumnas en entrevista comenta:

Aa: Lo malo fue que el intercambio de cartas no funcionó como se pretendía, al parecer los niños no se entusiasmaron con la idea. Por ejemplo, mi compañera de prácticas y yo, teníamos sexto año, entonces los niños decían "a mí me toco un niño y yo no quiero a un niño, yo quería que me escribiera una niña", entonces, se fue perdiendo el interés y para la segunda semana de prácticas algunos niños ya no contestaron, otros sí, pero finalmente empezaron a desanimarse. (E/A-G4S-LDI/D6)

La correspondencia inter-escolar fue un contenido incorporado al programa de LD por parte de la Ma3 de igual manera sucedió con algunos contenidos incorporados por el Mo1 y el Mo2. Estos contenidos que formaban parte de sus saberes docentes y que incorporaban a su práctica cotidiana, al parecer provenían de su experiencia. Por ejemplo, la Ma3 trabajó en un Colegio Freinet aproximadamente seis años, ahí tomo un seminario para maestros sobre la pedagogía Freinet, y desarrolló varias funciones entre ellas, maestra de segundo y tercer grado de primaria. Posteriormente impartió un curso taller de técnicas Freinet en la Universidad Pedagógica Nacional, esta experiencia le permitió incorporar saberes docentes que aplica en la formación de sus alumnos, al respecto MERCADO (1991) menciona que:

"Los saberes que sustentan la labor docente generalmente se encuentran implícitos en las prácticas específicas. En la enseñanza cotidiana, y desde la propia historia e intereses de quienes la realizan, se combinan los saberes provenientes de distintos momentos históricos y ámbitos sociales" (1991: 60)

En este sentido la Ma3 incorporó a sus clases contenidos que provienen de saberes, los cuales se fue apropiado durante su vida profesional y al parecer, consideró que eran pertinentes para apoyar a sus alumnos en su formación.

En OPD del P97 la correspondencia inter-escolar ha reportada por los estudiantes, como una práctica utilizada por los maestros de primaria, al respecto expresa MERCADO(2001) que el intercambio de cartas de niños de primaria con mediación de los maestros, le ha sido reportado por maestros de distintas regiones del país, además expresa, que esta práctica al parecer proviene de la época de la escuela rural mexicana de la década de los veinte y treinta del siglo veinte. En ese sentido, parece expresarse una práctica docente en la cual se localizan saberes docentes reconstruidos y articulados por la Ma3 para trabajar con los estudiantes, en los cuales se encuentran voces que desde MERCADO (2002), provienen de otro momento histórico y de experiencias de docencia pasadas.

2.1.2.3. Actividades relacionadas con los derechos humanos

La Ma3 expresó en entrevista, que incorporó actividades relacionadas con los derechos humanos⁹ como parte de los contenidos de LD, cuyo fin era apoyar la formación de los estudiantes en torno a que aprendieran a organizar el grupo escolar en la escuela primaria.

Ma3: Le estaba dando mucha importancia al abordaje de los contenidos del aprendizaje, a su tratamiento, lo que es el currículo explícito. Y me faltaba abordar el currículo oculto, que se refiere a cómo se organiza el grupo. Si lo llevaba un poco pero por falta de tiempo no lograba armarlo como quería. Cuando me encuentro a Amnistía Internacional, veo lo que traen, era justo lo que andaba buscando, entonces, lo incorporo. Los muchachos de Amnistía Internacional han estado colaborando, nos sentamos un rato para discutir lo que manejan ellos, lo que manejo yo e integrarlo. (E/Ma3.LD1/D7)

Menciona la Ma3 que el programa de LD consta de dos partes, una es el manejo de contenidos, el cual ella estaría trabajando y la otra es la organización del grupo. De ésta última se encargarían las personas de Amnistía Internacional

Además, la Ma3 expresa que considera a LD como la asignatura indicada, para incorporar estas actividades, debido por un lado, a que en ésta se contempla mayor tiempo que en las demás de la currícula y por el otro, por el tipo de contenido del programa, también porque según ella, es la titular de la asignatura, por tanto quien puede compartir el espacio.

Ma3: Al trabajar diversas alternativas en la Escuela Tradicional estaba buscando propuestas específicas y encontré esta de Amnistía Internacional que es sobre derechos humanos. La idea es trabajar de manera que los estudiantes organicen sus clases con atención a los derechos de los niños. Los niños tienen derecho a no aburrirse, a no ser agredidos, tienen derecho a un tipo de cosas. Al principio fue un curso separado de los contenidos de la materia, después llegamos a la conclusión de que valía más integrarlo, entonces no nada más hablar de derechos humanos sino abordar una clase, que eduque a los niños en el mutuo respeto. (E/Ma3-LD1/D2)

⁹ Para incorporar estas actividades, expresa la Ma3 que se hizo un convenio entre Amnistía Internacional y la Normal.

En estas actividades relacionadas con los derechos humanos, en las clases de LD, se les presentaban a los alumnos, juegos, cantos, dinámicas grupales. En entrevista (E/F-AI-Ma3/D4) a la Ma3 y a los encargados del curso expresaron que fue poco el tiempo que se reunieron para planear cómo relacionar los contenidos de LD con los derechos humanos debido a que el semestre ya había iniciado, entre los puntos que relacionaron están: Los derechos de los niños y el juego enfocado a favorecer la confianza, la autoestima, el conocimiento, la resolución no violenta de conflicto. Manifiestan que la relación la hicieron principalmente con las ideas que sustentan algunos pedagogos que abordan los intereses de los niños, de respetarlos como personas y valorar el trabajo en equipo. Además dijeron que: les faltaron más cruces e interrelaciones de los contenidos por ser la primera experiencia, además del poco tiempo para planear.

Me parece importante señalar de la Ma3, el esfuerzo para una interrelación que no he sabido que se haga o se intente en otros cursos, también, la Ma3 pareció confiar como parte de sus expectativas en otras gentes para ir llenando el contenido del programa y considerar al LD como el espacio que dentro de sus contenidos podía dar cabida a contenidos provenientes de otro espacio.

Con la incorporación de este tipo de actividades relacionadas con los derechos humanos a LD, la Ma3 al parecer, abre la discusión respecto a considerar si estos contenidos refuerzan la formación de los estudiantes como docentes en la escuela primaria, que parece ser lo central de LD.

El quehacer docente de la Ma3, al parecer iba más allá de sólo dar su clase, pues de acuerdo con sus ideas fue generándose más trabajo del que sería necesario o indispensable, porque al incorporar más actividades a su materia le implicó, una labor de gestión al participar en la realización de un convenio Amnistía Internacional-Normal y otra de planeación e interrelación conjunta.

Un elemento de análisis que está presente en este ejemplo, es la preocupación manifiesta de la Ma3 por mejorar la formación de sus estudiantes, de apoyarles en aspectos que según ella estaba dejando de lado *“Y me faltaba abordar el currículo oculto, que se refiere a cómo se organiza el grupo. Sí lo llevaba un poco pero por falta de tiempo no lograba armarlo como yo quería”*. Esta preocupación es mostrada en su trabajo de enseñanza al incorporar contenidos de otros espacios como parte de su asignatura, *“Al trabajar diversas alternativas en la Escuela Tradicional estaba buscando propuestas específicas y encontré esta de Amnistía Internacional que es sobre derechos humanos”*. “veo lo que traen, era justo lo que yo andaba buscando, entonces los incorporo”. Dicha preocupación de la Ma3 también se presenta con maestros de primaria, al respecto, expresa MERCADO (2002) que los maestros de primaria expresan preocupaciones acerca de “mejorar” su enseñanza de acuerdo a las necesidades de aprendizaje que consideran que a sus alumnos les son de utilidad para su vida, estas preocupaciones se manifestaban en su trabajo de enseñanza al implementar diversas actividades” (2002).

Estas preocupaciones en torno a enriquecer la formación de los estudiantes también son mostradas por el Mo1 y el Mo2 en las diversas actividades que realizan. Por ejemplo, ambos han expresado la preocupación de preparar a los estudiantes en uso de los materiales de primaria —libros del alumno, ficheros, avance programático, etc.— y al respecto realizan varias actividades.

Mo1: Yo hago ajustes, yo trato de darles lo último, /saca su cuaderno del portafolio un documento/ este fascículo, ya casi lo di, aquí ando /muestra el fascículo en la última página/, aquí esta el programa que voy a dar durante el año, voy a compartir los textos del Plan 93, asignatura de español y matemáticas de primero y segundo. Aquí vas viendo que todo está acorde con lo que sucede en la realidad y con la teoría. Les regale a todos los libros de texto gratuito, los de primero y segundo, y les he estado consiguiendo de los demás grados, yo quiero que los recorten, quiero que los manejen, para que cuando lleguen a su práctica pues ya no se les hace raro, si el maestro les dice a ver has esto, ya van preparados y adelante. (E/G7S-LD4-Mo1/D13)

Mo2: Son muchos los libros que tiene que manejar el maestro de primaria, entonces una de las actividades es que organicen el trabajo de todo el año, algunos le llaman mapa curricular, yo le llamo cuadro de alcance y secuencia. Empezamos con esto, de tal manera que los estudiantes fotocopiaron el programa y luego ya lo van armando, llevando una secuencia. Hay dos formas de armar este trabajo, uno lo sacamos del avance programático y el otro del programa, los alumnos ya ordenaron este vaciado de tal forma que ahorita están presentando ante el grupo un tema, en el cual pueden empezar en matemáticas y terminar en geografía, sin rupturas, estos son los primeros ensayos.

En un primer momento les dije que si no podían globalizar, pueden hacer la correlación de los contenidos pero conforme vayan teniendo la práctica, se van ir metiendo a la globalización. La primera actividad es ésta, que ni los maestros en servicio hacen. De hecho, esta actividad es de la asignatura de Contenidos de Aprendizaje de la Educación Primaria y yo la estoy haciendo en Laboratorio y le digo a la maestra que imparte Contenidos, agréguese, porque ahorita yo conozco el teje y maneje de lo que está sucediendo en la modernización, entonces en el análisis de contenidos hay que dar un giro de 180 grados (RC/G5S-LD2-Mo2/D14)

Otro elemento de análisis presente, es la posibilidad de la Ma3 al llevar ideas y propuestas para la enseñanza desde otros ámbitos (MERCADO, 2002), como son las actividades de derechos humanos, esto muestra de acuerdo a DESCOMBE (en MERCADO 2002) que el aula no es un espacio cerrado como se le ha concebido muchas veces, es un espacio que está sujeto a expectativas particulares de comportamiento, además expresa (en ROCKWELL, 1985) que “los participantes no separan totalmente su experiencia en el aula de todas las demás influencias de su vida social, el aula cerrada no puede ser, en este sentido, un sistema social completamente separado” (105). De igual manera en el Mo1 y el Mo2 se encuentran ideas y propuestas de trabajo que principalmente son del ámbito de educación básica, —entre ellas el proyecto escolar, los enfoques de enseñanza de español y matemáticas, materiales que llegan a educación básica— siendo éste su referente principal pues ambos han trabajado por mucho tiempo en este contexto.

En OPD del P97 no se han incorporado otras actividades como parte de los contenidos de la asignatura, como sucedió en LD del P84 en esta escuela, pero sí se imparten cursos y talleres para apoyar la formación de los estudiantes, en algunos momentos de su carrera, entre ellos están: el rincón de lecturas, enseñanza de la lecto-escritura, enseñanza de las matemáticas, PACAEP; entre otros.

2.1.2.4. Técnica de guiones¹⁰ para trabajar con grupos multigrado.

El Mo2 expresa en clase de LD III (RC/G5S-LD2-Mo2/D8) que la técnica de guiones la abordaran el próximo semestre antes de ir prácticas a escuelas primarias multigrado en la zona serrana del estado, dice que elaboraran guiones de trabajo en los cuales dan instrucciones a los niños para desarrollar actividades sobre los contenidos escolares de las diferentes asignaturas de primaria, refiere que el propósito de trabajar con guiones es que los niños trabajen de manera individual o en equipo. Manifiesta que lo que se trata es que los niños se hagan más autodidactas, sean creativos.

Además, dice el Mo2 que considera esta técnica, como una forma de trabajo en las escuelas multigrado, con ella se propone que los estudiantes aprendan a trabajar con grupos conformados por niños de diferentes grados escolares a partir de que los niños saben leer y escribir.

La técnica de guiones, el Mo2 la sigue trabajando en Asignatura Regional II del P97, además imparte la asignatura de OPD I en el P97e impartió LD en el P84.

Mo2: Yo la estoy dando con un poquito más de amplitud, de lo que nos funcionó aquí en el estado en los años setenta en la escuela unitaria, ahí se trabajó con guiones, que es una técnica argentina que trajo el profesor Luis F. Iglesias. No sé si a nivel nacional funcionó esta técnica, pero aquí estuvo trabajando muy bien, sin embargo con los planes sexenales le dieron por los suelos. Actualmente esta técnica se está viendo en sexto semestre pues los alumnos realizan prácticas en la zona serrana, ahí ellos ven cómo un maestro trabaja con varios grupos. Además, esta técnica se da porque aquí los normalistas cuando egresan, inician su trabajo en una escuela multigrado. Anteriormente los estudiantes no estaban preparados, todavía hay en la zona serrana un alto número de maestros que durante el día están citando a los alumnos en diferentes momentos porque no pueden a tenderlos juntos, no saben cómo hacerle, entonces aquí se les dice a los estudiantes, ustedes no lo hagan así, tienen que trabajar con todos los alumnos juntos de primero a sexto, en horario normal de ocho a trece horas y por la tarde actividades extraescolares para establecer una relación con la comunidad. (E/Mo2-OPD1/D22)

Esta técnica de guiones que el Mo2 relata que impartió como contenido en la materia de LD del P84 —el cual no aparece planteado en el programa curricular— es considerada por él como un contenido necesario en la formación de los estudiantes, explicando que de manera inmediata les es útil para sus prácticas en escuelas multigrado y posteriormente cuando egresan, pues según él, la mayoría de ellos empiezan su trabajo profesional en una escuela multigrado.

Un elemento de análisis que está presente en la descripción de este tema que expresa abordó el Mo2, es una de las voces (MERCADO, 1994) provenientes de una propuesta pedagógica de los años setenta y que se constituye como uno de los saberes docentes (MERCADO, 2002) en la formación de los estudiantes en la enseñanza en escuelas multigrado, me refiero a la técnica de guiones, que el Mo2 incorporó como parte de los contenidos en LD y que ahora ha continuado abordando en el P97.

Me parece importante señalar, que las prácticas realizadas por los estudiantes en el P84 y ahora en el P97 en escuelas multigrado en la zona serrana, es una experiencia formativa porque les permite, por un lado, permanecer durante el periodo

¹⁰ Para abordar esta técnica el Mo2 expresa que se apoya en el autor argentino Luis F. Iglesias.

de prácticas en la comunidad, conocer las características de ésta y tratar de relacionarla con la escuela y por el otro, conocer y acercarse al trabajo docente en donde el maestro de grupo tiene que atender desde dos hasta seis grados y en algunos casos ser director comisionado, implicando que pedagógicamente el maestro de grupo incorpore formas de trabajo y desarrolle saberes docentes (MERCADO, 2002) que le permitan trabajar con más de un grupo a la vez, de manera que el Mo2 al apoyar a los estudiantes con la técnica de guiones está facilitando una herramienta de trabajo docente en escuelas multigrado.

Otro elemento de análisis encontrado es, el propósito de las acciones, de acuerdo a OLSON (en MERCADO, 2002), las actividades que el profesor realiza son entendidas en relación con el sentido que éstas tienen para los alumnos, Mo2 expresa que al abordar la técnica de guiones se pretendía que los estudiantes, antes de sus prácticas en escuelas multigrado, aprendieran una de las técnicas para trabajar con grupos conformados por niños de diferentes grados escolares. Además, dice que ésta técnica de trabajo, los estudiantes la van a necesitar al egresar, debido a que en su mayoría inician su trabajo profesional en escuelas multigrado.

2.1.3. Estudio de materiales especiales

En LD el Mo1 escribió para sus alumnos dos fascículos¹¹, el primero —abordado en clase— trata sobre actividades de organización previas a las prácticas de los estudiantes en la escuela primaria y el segundo expresa —en entrevista— que se refiere a los métodos de lecto-escritura.

Al abordar en clase el primer fascículo, el Mo1 empieza repartiéndolo a los estudiantes por orden de lista, les explica que este documento lo elaboró tomando como referencia que ellos abordarían en sus prácticas la lecto-escritura¹². También les comenta que a este documento él le llama anteproyecto, porque cada año lo somete a consideración de los estudiantes y del coordinador de la Licenciatura en Primaria.

Se observó en clase que después de repartir el fascículo, el Mo1 empieza a leerlo y luego pide a los estudiantes que le ayuden, va interrumpiendo para comentarlo.

Sobre lo abordado en el fascículo están los siguientes puntos:

- *Anteproyecto sobre el instructivo de prácticas*: En esta parte se expresó que las prácticas serían en la escuela anexa a la normal y en escuelas oficiales previamente seleccionadas por el Departamento de Prácticas¹³ y los maestros de LD y *Contenidos de Aprendizaje*. El número de practicantes por escuela primaria estaría condicionado por el número de grupos de primero y segundo. Las prácticas serán permanentes (cada jueves) y continuas (2

¹¹ Es un cuadernillo del tamaño de media carta de ocho páginas.

¹² En el programa curricular de la materia de LD IV y V se proponía que los estudiantes practicarían en primero y segundo, además se abordarían contenidos de lecto-escritura en LD IV y contenidos de matemáticas en LD V.

¹³ En el P84, este departamento se encargaba de organizar las prácticas, las visitas de los maestros, hacer oficios para solicitar a las escuelas primarias permiso para que los alumnos practicasen. Con el P97 este departamento desapareció y se nombró al Mo4 como encargado de hacer los trámites ante las autoridades —supervisores y directores— para solicitar los permisos para las prácticas de los estudiantes.

semanas al semestre), los estudiantes se presentarían a la escuela de prácticas quince minutos antes de la hora de entrada y permaneciendo en ella el período señalado, excepto en causa que les impida faltar, si faltan sin aviso previo o justificación quedarán sujetos a lineamientos y sanciones, en caso de enfermedad avisarán a la escuela de prácticas o a la normal, podrán hacer su plan de clase de acuerdo a la propuesta que elijan y además presentarán los materiales didácticos antes de su práctica.

- *Hoja de observaciones al maestro y al grupo*: En esta hoja se pedía a los estudiantes preguntar al maestro de primaria si tenía lista de asistencia y con base en ella formular su propia lista, preguntar si los niños tenían y utilizaban sus libros, si los tenían forrados, observar si el maestro llevaba su plan de clase, si manejaba material didáctico, si llevaba un método de escritura en caso de ser el primer año, si llevaba proyecto de grupo, si aplicó prueba diagnóstica o de exploración al inicio del curso. Además preguntarle cuál es el número de niños: reprobados, con preescolar, puntuales, inquietos, impedidos física o mentalmente, zurdos. Con esta información los estudiantes harían una descripción del grupo de práctica.

- *Distribución y aprovechamiento del tiempo*: Se presentaba un cuadro y se les pedía a los estudiantes registrar de acuerdo a momentos de un día de clase —Recepción del grupo, iniciación de la actividad docente (motivación), adquisición, elaboración, fijación, evaluación, pausa pedagógica, recreo, regreso de recreo, correlación con los contenidos, desarrollo de otra asignatura menos difícil y formular tareas; organizar salida del salón (despedir a los alumnos)— las actividades correspondientes a cada momento y los minutos destinados a cada actividad.

- *Educación primaria Plan 93*: En esta parte se mostraba a los estudiantes la distribución de tiempo de trabajo (en horas anuales y semanales por asignatura) en el primer y segundo grado, destacando que a la lectura, escritura y a la expresión oral se dedica el 45% del tiempo escolar con objeto de asegurar que los niños logren una alfabetización firme y duradera. Otra asignatura que se destaca es matemáticas, a la cual se dedicará la cuarta parte del tiempo del trabajo escolar, se refiere que en la enseñanza de esta asignatura se pondrá mayor énfasis en la formación de habilidades para la resolución de problemas y desarrollo del razonamiento matemático a partir de situaciones prácticas.

- *Plan de clase*: Se presentaba a los estudiantes las partes y la información que debería contemplar un plan de clase como: determinar fines y metas, prever etapas y tiempo en el que se desarrollaran, tomar decisiones ante situaciones complicadas de resolver, repartir actividades y responsabilidades y evaluar resultados valorando esfuerzos, se señalaba que los datos que un plan de clase debería llevar son: nombre de la escuela, clave, domicilio, turno, fecha de práctica, número de alumnos (hombres y mujeres), nombre del maestro de grupo, nombre del director y visto bueno.

Un elemento de análisis en la presentación de este fascículo a los estudiantes es, uno de los saberes docentes (MERCADO, 2002) que al parecer el Mo1 intenta sea incorporado para planear la práctica, se refiere al conocimiento de los alumnos, “*Los estudiantes preguntarían al maestro de grupo cuál es el número de niños reprobados, con preescolar, puntuales, inquietos, impedidos física o mentalmente, zurdos*”, “*preguntar al maestro si aplicó prueba diagnóstica o de exploración al inicio del curso*”, aunque no es un conocimiento de los estudiantes al que refieren MERCADO, LUNA Y GALVÁN (en MERCADO, 2002) que es un conocimiento que los maestros incorporan de los alumnos construido a lo largo del tiempo en que comparten con ellos diversas tareas implicadas en la enseñanza. Es más bien, un conocimiento que los estudiantes construyen en un primer acercamiento al salón de clases, basado en preguntas al maestro de grupo y que les serviría como referente para las prácticas, sobre todo en la planeación de actividades y utilización de recursos.

Sobre el conocimiento de los niños, en OPD del P97 los estudiantes en entrevista expresan, que en la visita que realizan a la escuela primaria para pedir

contenidos intentan apropiarse de las características de los niños de manera que en la planeación les sean útiles para diseñar actividades. Sobre el conocimiento del maestro acerca de los niños y su desempeño en clase, en la asignatura *Iniciación al trabajo escolar*, la cuál es previa a OPD I, los estudiantes abordan el texto (LUNA, 1994), en el cual se destaca las formas en que los maestros conocen a cada uno de los alumnos y la importancia de utilizar ese conocimiento para organizar la enseñanza así como las habilidades que se requieren para atender y resolver los problemas particulares de los niños que se reflejan en el aula.

Otro elemento de análisis en la presentación del fascículo, es la preocupación del Mo1 relativa a que los estudiantes incorporen conocimientos antes de la práctica sobre varios aspectos, entre ellos: los elementos que lleva un plan de clase, sobre las actividades del maestro de grupo, el conocimiento de los alumnos; sobre los momentos y actividades de un día de clase en relación con el tiempo, entre otros. Esta preocupación en la Ma3 se muestra cuando, antes de la práctica, solicitaba a sus alumnos elaborar un estudio situacional, que consistía en explorar la comunidad, la escuela y el salón de clases para conocer previamente los recursos del entorno y considerarlos para apoyarse en ellos durante las prácticas.

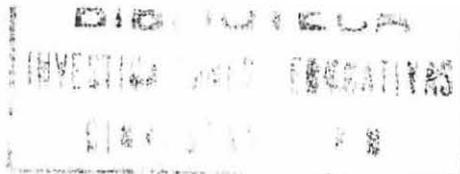
El Mo1 y la Ma3 al parecer, intentan que los estudiantes desarrollen uno de los saberes docentes (MERCADO, 2002) considerados pertinentes para la enseñanza, la planeación, al intentar que incorporen a ésta, conocimientos que les apoyen. En cuanto al Mo1, al proporcionar a los estudiantes un documento que los orienta sobre aspectos relativos a: qué aspectos observar y qué información recuperar mediante entrevistas al maestro y alumnos en una primera visita a la escuela de prácticas; los momentos y actividades de un día de clase; qué datos incluir en el plan de clase. En el caso de la Ma3, al intentar que los estudiantes conocieran antes de su planeación los recursos del contexto local, de los cuales pudieran echar mano para desarrollar su práctica.

2.1.4. Actividades y recursos para trabajar con primero y segundo de primaria

2.1.4.1. Dinámicas de bienvenida

En clase de LD IV del P84, el Mo1 presenta a los estudiantes dinámicas que podrían aplicar en los primeros días de clase en la escuela primaria. Dirigiéndose a ellos les dijo "vamos a hacer un círculo mágico", enseguida les pidió acomodarse en círculo:

Mo1: "Vamos ver, cómo podríamos empezar a romper el hielo, a poner una dinámica de socialización, a hacer sentir que el niño en esa escuela, en ese salón, sienta el afecto, que tiene un aliado el cual va a ser su amigo y le va a enseñar muchas cosas desconocidas. A veces, especialmente el maestro en primero y segundo año recibe un libro en blanco, no porque el niño no tenga conocimientos, sino porque hay muchos aspectos que le son extraños, si lleva experiencias, sabe a veces contar. Cuántas veces se dice en los libros de textos gratuitos, en los actuales, de tomar en cuenta la experiencia del niño, sus conocimientos y, a partir de éstos, lograr su aprendizaje. Después de platicar con los niños y de hacerles grato su estancia en el salón, que sientan un clima de amistad y nos puedan contar al terminar el primer día de estrés, cómo se sintieron. Porque el niño se encuentra ante una familia desconocida, con la cual va estar de todo el año, va a tener amiguitos y enemiguitos, porque algún niño siempre va ser belicoso, violento y le va a pegar a varios niños, no se diga a aquellos que tienen una tara física, esos niños son muy perseguidos, el



manquito, el cojito; ahí es donde el maestro de grupo va tener que aplicar la psicología práctica para evitar esos problemas". (RC/G7S-LD4-Mo1/D9)

El Mo1 al parecer, antes de exponer la dinámica, trató que sus estudiantes conocieran la importancia de propiciar un clima en el cual los niños se socialicen, se familiaricen en sus primeros días en la escuela. Enseguida pidió a tres de ellos pasar al frente, el Mo1 en momentos trata al parecer, de representar al profesor de primaria:

Mo1: "A ver niños", se les dice por su nombre, "vengan por un globito, yo quiero que me hagan favor de inflame este globito", el globo es un juguete muy especial, vamos aprovecharlo, vamos a adornar el salón, ya hasta se me olvidó yo tenía por ahí un payasito, luego lo vemos, "a ver quien infla primero el globo". (RC/G7S-LD4-Mo1/D9)

Los estudiantes inflan el globo tratando de simular ser niños de primero o segundo de primaria, después el Mo1 les indica:

Mo1: ¿Notan que trae algo adentro? ¡Ah que interesante!, a ver inflenlo un poco más, ahora, a ver quien lo rompe primero, a ver lean ese mensaje. (RC/G7S-LD4-Mo1/D9)

Comenta el Mo1 a los estudiantes que si son niños de segundo sí pueden leer el mensaje, pero si son de primero, el maestro de grupo se los lee. Los mensajes de los globos de acuerdo al orden al romperlos, era: "niños", "bienvenidos", "a primer grado", luego el Mo1 ordenó estos mensajes poniendo primero al estudiante del mensaje "bienvenidos", enseguida al de "niños" y finalmente al del mensaje "a primer año", posteriormente pide a los estudiantes leer el mensaje, en voz alta frente al grupo.

Mo1: Fijense, a poco no podríamos poner esa actividad en la escuela primaria, no es problema. Gracias a los niños que hicieron favor de pasar al frente. (RC/G7S-LD4-Mo1/D9)

Además, entre otras dinámicas que en clase el Mo1 recomendó a sus alumnos están:

La del gafete, la cual consiste según él, en elaborar un gafete con el nombre de cada niño para que se lo coloquen en un lugar visible, expresa que la finalidad es la socialización de los niños en los primeros días de clase. Esta dinámica con frecuencia ha sido utilizada por los estudiantes en sus prácticas –tanto en LD del P84 como en OPD en el P97–

Otra dinámica que recomienda a los estudiantes, expresa, la aprendió de uno de los maestros en servicio, la cual consiste en llevar un pastelito y hacer una fiesta de bienvenida, dice, primero se hace un "círculo mágico", se va preguntando el nombre a los niños y se les da una rebanada de pastel, se lleva música y hasta bailan.

Un elemento presente de análisis en la presentación de dinámicas de bienvenida, es el interés mostrado por el Mo1 por presentar a los estudiantes recursos que les apoyen en sus prácticas, sobre todo insiste en crear un clima de confianza para los niños en sus primeros días en la escuela. En este interés mostrado, el Mo1 se apoya de la simulación para presentar cómo trabajar una dinámica de bienvenida, los estudiantes participan intentando comportarse como niños de primaria. Además el Mo1, al parecer, intenta involucrar a los estudiantes en la actividad, de acuerdo con MERCADO

(2002) se aprecia la presencia de uno de los saberes docentes, el cual consiste en involucrar a los alumnos en la tarea propuesta.

Un segundo elemento de análisis encontrado, son las ideas que el Mo1 va compartiendo con los estudiantes, que al parecer, provienen de su experiencia como profesor, al respecto MERCADO (2002), expresa que en el trabajo de enseñanza de los maestros de primaria se encuentran voces provenientes de ámbitos laborales extraescolares de donde ellos llevan ideas y acciones. Por ejemplo, el Mo1 en las actividades que va realizando, dialoga con voces provenientes de su experiencia laboral en tareas de enseñanza en la escuela primaria, "una de las dinámicas la aprendí de un maestro en servicio". En este sentido, MERCADO expresa que, "la experiencia se convierte en una construcción colectiva e histórica del trabajo docente, ya que en ella se sintetizan experiencias no sólo propias y del presente sino de otros maestros, de otras prácticas docentes remotas en el tiempo" (2002: 59).

Un tercer elemento de análisis encontrado en la presentación de las dinámicas es, la simulación, la cual como recurso para la formación docente se ha utilizado también por el Mo2 para presentar clases organizando contenidos de la educación primaria y por la Ma3 al llevar a cabo micro-enseñanzas y guiones con el propósito de apoyar a los estudiantes en el aspecto didáctico.

Estos elementos de análisis encontrados en la actividad del Mo1 —el interés mostrado para que los estudiantes lleven recursos que les apoyen en sus prácticas, las ideas compartidas con los estudiantes, que al parecer, provienen de su experiencia; y la simulación como recurso para la formación docente— se han encontrado en OPD del P97 en los temas que refieren los maestros, abordan en clase.

2.1.4.2. Ejercicios de percepción visual y ejercicios de caligrafía

En clase de LD IV del P84, el Mo1 explicó a sus alumnos la necesidad de realizar ejercicios que preparen a los niños en el aspecto perceptivo pues según él es una etapa necesaria para el aprendizaje de la lecto-escritura¹⁴, al respecto dijo:

Mo1: La primer etapa de cualquier método de lecto-escritura, es la etapa preparatoria, se requiere un proceso de preparación o maduración de los sentidos con el cual el niño pueda saltar al aprendizaje de la lecto-escritura. La percepción dentro de los métodos ya sea analítico o sintético, se empieza con ejercicios graduales, de tal manera que, el despertar de los sentidos, le lleve al niño a ser analítico. (RC/G7S-LD4-Mo1/D9)

También, el Mo1 mostró a los estudiantes, cuatro hojas con ejercicios que según él apoyaban a los niños en la percepción visual. En un primer momento organizó a los alumnos en cuatro equipos de seis y siete personas, repartió a cada equipo una hoja y les pidió resolver el ejercicio, para ello les dio tres minutos, y les dijo que nombraran a un representante de equipo para que pasara al frente a explicar. En un segundo momento un alumno de cada equipo pasó al frente a explicar en que consistió el

¹⁴ En el séptimo semestre de la LEP del P84 en la asignatura de LD, los estudiantes practicaban en primero o segundo año de primaria y en esta asignatura se les apoyaba principalmente en la enseñanza de la lecto-escritura.

ejercicio. Del primer equipo pasa una alumna y expresa que en el dibujo de su hoja descubrieron una joven, una viejecita y una niña acostada, enseguida el Mo1 explicó:

Mo1: Es una viejecita y una joven galante que trae una pluma, pieles. Este trabajo se presentaría a los niños tres minutos, después se les quita y se les pregunta: cómo está la pluma, si está convexa o está recta, si trae alguna gargantilla, sobre su saco de piel, su peinado. Cuando nosotros estudiamos algo, nuestra observación nos lleva a datos no reales, de eso existen muchos problemas. Por ejemplo, se pensó que el centro del universo era la tierra, el heliocentrismo, se hicieron hipótesis. Si ustedes meten un lápiz en el agua, se va a ver como quebrado, como desviado, entonces nuestros sentidos nos engañan, por tanto cuando estudiemos hagámoslo de forma metodológica, con un método científico, que someta nuestra hipótesis a los momentos de la observación, del registro, del análisis, de la investigación, la evaluación y después sale el principio y la ley. (RC/G7S-LD4-Mo1/D9)

Al parecer, el Mo1 intenta que los estudiantes ejerciten la observación en los niños, pues les dice cómo aplicar el ejercicio utilizando cuestionamientos para que el niño vaya desarrollando esta habilidad.

El segundo ejercicio lo realiza otro equipo y una alumna explica que en el dibujo tenían que hallar quince errores y en otro dibujo de la misma hoja tenían que descubrir el camino que llevará a una ballena a encontrar su ballenato. Sobre estos ejercicios el Mo1 comenta que:

Mo1: Hay periódicos que sacan mucho estos dibujitos, son buenos porque educan a la vista de los adultos pero también a los niños necesitamos madurarlos en ese aspecto. (RC/G7S-LD4-Mo1/D9)

Del ejercicio tres desarrollado por otro equipo, un alumno expresa que hay dos dibujos, en el primero se pide dibujar cuatro líneas curvas para hacer correr a dos caballos y en el segundo, se solicita encontrar errores de lógica, los cuales va señalando:

Ao: En primer lugar tenemos que arriba de la casa en el techo está un borreguito, el número dos un bote de pintura que está en la cocina, número tres tenemos una botella arriba del árbol como si fuera fruto, número cuatro un caracol arriba de una nube, número cinco un tecolote arriba del balón, número seis una pera que cuelga, (...) número ocho están jugando voli con un balón de fut-bol americano, número nueve una persona esquiendo en un lago, número diez en medio del lago hay un teléfono, número once los tenedores en el árbol, número doce hay una vela en la cocina, es de noche y hay sol. (RC/G7S-LD4-Mo1/D9)

Del último ejercicio una alumna del equipo que lo resolvió dijo que era una práctica para relacionar dos objetos:

Aa: Por ejemplo, un platillo lo relacionamos con el marciano, la cruz roja con la camilla, el queso con la vaca. (RC/G7S-LD4-Mo1/D9)

Al terminar de explicar la alumna, el Mo1 expresa refiriéndose a los cuatro ejercicios:

Mo1: Estos dibujitos están relacionados con otros similares en el libro de texto, el cual solamente trae dos o tres ejercicios que no son suficientes, hay que darle al niño otros diseños que le provoquen más la observación y la investigación. Que el niño descubra su

mano izquierda y derecha, lo que esta arriba y abajo. Cuando ustedes practiquen van a tener mucho material e ideas para preparar su clase. La intención es darles los recursos didácticos. Por ejemplo, en el libro de texto de español hay un ejercicio en el cual hay un bosque y dice: descubra las ranas que están escondidas. Solamente trae ese ejercicio y pensando que nosotros los maestros necesitamos más ideas, intento con estos ejercicios, motivarlos. (RC/G7S-LD4-Mo1/D9)

El Mo1 con estos ejercicios de percepción visual, previos para el aprendizaje de la lecto-escritura, intentaba al parecer, motivar a los estudiantes¹⁵, presentarles ideas y actividades de apoyo en la enseñanza de la lectoescritura. Además, el Mo1 al parecer, conoce los libros de texto pues expresa *"los dibujitos están relacionados con el libro de texto, los cuales solamente traen dos o tres ejercicios pero no son suficientes, hay que darle al niño otros diseños que le provoquen más la observación y la investigación."*

También en clase de LD IV el Mo1 muestra a los estudiantes tres libretas con ejercicios de caligrafía, les propone que los apliquen con los niños de primer año, para desarrollar en ellos el movimiento neuromuscular. El Mo1 presta a los estudiantes sus libretas de ejercicios para que las copien.

Al parecer el Mo1 con estos ejercicios de caligrafía, intentaba que los estudiantes llevaran a sus prácticas, actividades para trabajar con los niños de primer año específicamente en la adquisición de la lecto-escritura.

Un elemento de análisis presente es la preocupación del Mo1 por llevar a los estudiantes actividades que les apoyen para sus prácticas con niños de primero y segundo grado de primaria, sobre todo, ejercicios de maduración para la adquisición de la lecto-escritura, de acuerdo con MERCADO (2002) una de las preocupaciones de los docentes de primaria es que la enseñanza tenga sentido para los alumnos niños. De manera similar el Mo1, le atribuía sentido en cuanto a que las prácticas de los estudiantes se realizaban con los primeros grados, en los cuales la enseñanza de la lecto-escritura es una de las actividades principales.

Los ejercicios de preparación para la lecto-escritura como los que el Mo1 trabajaba en clase y recomendaba a los alumnos para aplicarlos en sus prácticas en primer año en el P84 han sido reportados por parte de algunos estudiantes del séptimo semestre del P97 que realizan sus prácticas en primer año, expresando que aplican, junto con el tutor, en las primeras semanas, diversos ejercicios de maduración para incorporar a los niños en el proceso de adquisición de la lecto-escritura.

A diferencia de LD del P84 en el cual desde la currícula se proponía apoyar a los estudiantes para abordar la enseñanza de la lecto-escritura en el séptimo semestre, en OPD del P97 se señala por maestros y estudiantes como un vacío en la currícula.

Mo4: En los programas de OPD hay algunos vacíos, uno de ellos es la didáctica de la lecto-escritura, no la maneja y cuando los muchachos llegan a practicar con un primer grado se encuentran el vacío, es por eso que se ha visto la necesidad de instaurar algunos talleres que apoyen a los muchachos en este aspecto. (E/Mo4-OPD 3 y 4/D25)

¹⁵ Algunas alumnas al parecer se interesaron en estos ejercicios, pues al final de la clase se acercaron al Mo1 para pedirlos prestados y sacar copias.

Al respecto los estudiantes de cuarto semestre del P97 (ciclo escolar 2002-2003), en una reunión de revisión de prácticas, ante los maestros y el coordinador de la licenciatura de primaria, expresaron que cuando han realizado sus prácticas en primer grado, se encuentran con la dificultad de apoyar a los alumnos en la enseñanza de la lecto-escritura y que hasta el momento en ninguna asignatura cursada han abordado métodos o propuestas para su enseñanza.

Este vacío también es señalado por la Ma3 en entrevista

"Un tema que está muy ausente en Español y su Enseñanza, es el de los métodos de lecto-escritura, o sea, como que le dan mucha importancia al asunto de los conocimientos previos y al ambiente alfabetizador, pero la didáctica específica en la nueva propuesta para enseñar a leer escribir queda completamente vacío, entonces ahí los chicos están desesperados". (E/Ma3-EE/D25)

En reuniones de colegiado (ciclo escolar 2000-2001) otros maestros que señalan este vacío en el P97 son los asesores de los estudiantes de séptimo y octavo.

Para subsanar este vacío en la formación se han realizado conferencias, impartidas por maestros en servicio, las cuales se han dado en estancias que los estudiantes del séptimo y octavo semestre tienen en la escuela normal, ya que realizan sus prácticas intensivas en la escuela primaria.

2.1.4.3. Canciones para primero y segundo de primaria

En clase de LD IV, el Mo1 muestra a los estudiantes un casete con canciones¹⁶ para niños, y les pide que lo copien y lo tengan como apoyo cuando trabajen en sus prácticas o cuando ya estén en servicio.

"La próxima clase, Traigo los coros grabados para primero y segundo, estos son de la SEP, cuando se hizo el programa integrado nos dieron dos casetes en un seminario. Les voy a dar, por equipo, fotocopias de algunos coros porque son muchos, y les voy a dar la técnica de cuatro o cinco coros, quiero ver la didáctica y su aplicación, primero los vamos a leer para aprendérmolos y después vamos a ver cómo los cantamos entre todos, voy traer mi grabadora". (RC/G7S-LD4-Mo1/D10)

Algunos de los alumnos del Mo1 en entrevista expresaron, que los cantos que les proporcionó, son apropiados según ellos, para niños del medio rural, porque son más tranquilos y aceptan más lo que el maestro les lleve. La concepción y conocimiento de los estudiantes sobre los niños del medio rural parece muy limitada, pues no hay una reflexión sobre la diversidad de características que presentan los niños de este contexto.

El conocimiento de los estudiantes sobre de las características de los niños del medio rural en el P97 parece ser más apoyado a que tengan un acercamiento sobre más real. En OPD III cuando los estudiantes van prácticas a escuelas del medio rural abordan una lectura (MERCADO, 1998) que les apoya en el conocimiento de éstos niños, al respecto esta autora presenta las diversas acciones que el profesor realiza para conocerlos, relacionarse con ellos, ganarse la confianza y conocer sus

¹⁶ Menciona el Mo1, que este casete de cantos, se lo dieron en la Unidad de Servicios para la Educación Básica, cuando surgió el Método Global de Análisis Estructural.

características para trabajar con ellos, menciona la autora que en cada escuela y comunidad las características de los niños difieren, así como sus características culturales. Al hacer esta lectura los estudiantes establecen relaciones entre las características que ellos se apropiaron de los niños en su práctica y lo planteado por la autora, lo cual les permite reflexionar sobre las características de los niños y la diversidad que se manifiesta en el grupo escolar.

Un elemento de análisis presente en el ejemplo, es la preocupación del Mo1 por apoyar a los estudiantes, con recursos didácticos e ideas para trabajar con los niños de los primeros grados, además de explicarles cómo trabajarlos y cómo adaptarlos. Al respecto, MERCADO (2002) expresa que muchas de las preocupaciones de los maestros se relacionan con en el trabajo de enseñanza es decir, el Mo1 al parecer intentaba que los estudiantes llevaran recursos para su práctica inmediata en los grados de primero y segundo.

Hay una concepción del Mo1 sobre la elaboración de material didáctico que me parece importante destacar y que al parecer puede dar significado a esa preocupación que se encuentra de apoyar a los estudiantes con ideas, de llevarles recursos didácticos cuando presenta un tema.

"Estoy intentando, evaluar a los estudiantes con una exposición de material didáctico, una opción que tengo es evaluarlos con un trabajo de investigación, pero no, quiero evaluarlos con su material, porque el que hace material es que ya preparó la clase, entonces ya tiene idea de lo que va hacer. Yo llevo material porque ya organice los contenidos que voy a dar y me voy a apoyar en él." E/G7S-LD4-Mo1/D13

Me llama la atención que el Mo1, esa idea que trata de transmitir, de motivar a que la adopten los estudiantes, la aplica en el desarrollo de sus temas. Me parece viable en la formación de maestros tratar de que los estudiantes de acuerdo a lo que el Mo1 expresa, preparen su clase, organicen contenidos, tengan idea de qué hacer, se apoyen en recursos, de acuerdo a la representación de lo que el maestro tiene de lo que es una tarea y de cómo desarrollarla implica la existencia o no de materiales o los que son necesarios, el modo de usarlos y por tanto la rentabilidad didáctica de los mismos. (Gimeno, 1988)

2.1.5. Organización de contenidos programáticos de primaria

En clase de LD III, el Mo2 enseñó a los estudiantes a organizar los contenidos de primaria en cuadros que llamaba "cuadro de alcance y secuencia". Este tipo de cuadro, con este mismo nombre, reporta Macías (1990) lo vio en un salón de clase pegado en la pared, en el cual el profesor de primaria ponía entre líneas generales, las unidades curriculares de todo el año, los objetivos y los tiempos en los cuales va abordar el programa. En esta actividad, los estudiantes auxiliados por el Mo2, organizaron, ordenaron y relacionaron los contenidos de los programas de las asignaturas de educación primaria y del plan de estudios 1993 de primaria, después expusieron clases —simulando ser maestro y niños de primaria— ante el grupo. Por ejemplo:

En clase los estudiantes abordaron el tema del agua relacionándolo con contenidos de español, matemáticas, historia. Los estudiantes se acomodaron en equipos de cuatro o

cinco personas y otro equipo de 4 alumnas —A1, A2, A3, A4— coordinan la clase, simulando al maestro y los estudiantes simulando ser niños de un grupo de cuarto año, iniciaron la clase pegando en el pizarrón una lámina.

La A1 empieza preguntando a los estudiantes, sobre lo que hicieron el fin de semana y después habla del ciclo del agua, dibuja una montaña en el pizarrón y les explica cómo se forman los charcos, los manantiales, los arroyos, los ríos, la procedencia del agua en el hogar, sus usos y cuidados.

La A2, pide a los estudiantes que cierren los ojos y que “imaginen la ciudad de los mexicanos en 1325, su vestimenta, actividades a las que se dedicaban, la utilización del agua en la vida ellos”. Los alumnos pasan a representar por equipos el uso del agua en el cultivo, para labores domésticas y aseo personal.

La A3, toma la palabra comentando que “la necesidad del agua ha sido de siempre”, pregunta a los alumnos qué harían si no tuvieran agua en la escuela, entre lo que le responden dicen, que escribirían una carta al gobernador, entonces se les pide que hagan una carta dirigida al gobernador solicitándole agua, los alumnos leen las cartas por equipo. Después A4, les pregunta sobre lo que tienen en común las cartas, algunos le contestan que la fecha, a quién está dirigida y el mensaje, luego les explica las partes de una carta.

Sobre el tema del agua A1, les dice a los alumnos “sería bueno que en la carta incluyeran la cantidad de tubería que se necesita para que pongan agua potable en la escuela”, les da una tira de papel para que hagan un metro y salgan a medir en dónde van a querer tomas de agua. Los alumnos hacen un metro por equipos y salen del salón a medir.

Este ejercicio de correlación de contenidos, al parecer, está orientado por parte del Mo2 a que los estudiantes antes de ir a prácticas supieran cómo organizar los contenidos programáticos de manera que cuando los maestros de la escuela primaria les asignaran contenidos a desarrollar en el periodo de prácticas pudieran organizarlos. De manera similar al Mo1 y la Ma3, hay en el Mo2 el propósito de que los estudiantes desarrollen, en este caso, la habilidad de planear y saber manejar los materiales de la escuela primaria.

Un elemento de análisis en el ejemplo, es la anticipación sobre la organización de contenidos de enseñanza que el Mo2 intenta que los estudiantes hagan, al respecto MERCADO (2002) refiere que hay una anticipación permanente por parte de los profesores sobre los requerimientos necesarios para la enseñanza y al parecer el Mo2 intenta que los estudiantes vean la organización de contenidos como un requerimiento necesario para la enseñanza.

En la formación de maestros, la simulación del maestro y los niños de primaria, es un recurso utilizado también por la Ma3 y el Mo4, en este ejemplo, el sentido de utilizar la simulación es para revisar cómo los estudiantes hicieron la organización de contenidos y cómo los correlacionaron. Es decir, realizar una actividad de entrenamiento antes de las prácticas en la escuela primaria. En este caso, como en la utilización de la simulación para la presentación de micro-enseñanzas con la Ma3, ha permitido a los estudiantes experimentar, corregir, recibir retroalimentación de sus compañeros antes de su acercamiento al trabajo cotidiano en la escuela primaria. Sin embargo, la práctica de la simulación no siempre podría recomendarse debido a que es insustituible la experiencia práctica, la cual para lo nuevos docente es una fuente de aprendizaje y consolidación como profesor.

La correlación de contenidos de diferentes asignaturas y grados es una habilidad importante para el trabajo docente, principalmente en escuelas donde por sus características el profesor tiene que atender a varios grados a la vez y al parecer el Mo2 toma en cuenta para tratarlo como un tema en la formación inicial.

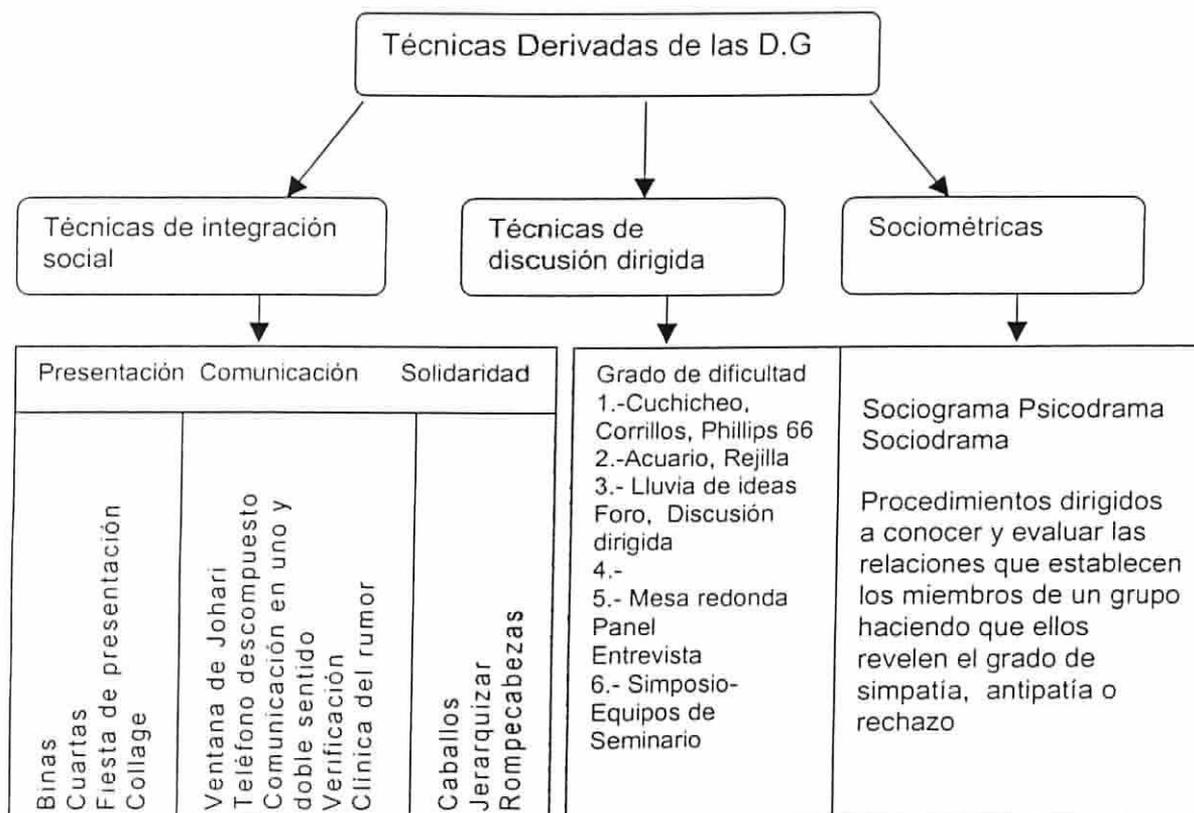
En el P97 algunos estudiantes reportan en la planeación y sus prácticas la correlación de contenidos. También el Mo4 expresa en entrevista que en clase explica a los estudiantes como hacer la correlación de contenidos.

En cuarto semestre los alumnos empiezan a practicar con todas las asignaturas, hacemos un intento de correlacionar, vamos a ver con qué materia, *pues con matemáticas*, cuál es tu tema, *pues la suma de fracciones*, cuál es el propósito, *suma de fracciones*, no, *suma de fracciones es un temota*, al desarrollar el avance programático te debe ir diciendo los propósitos. Si dice por ejemplo, *realizar problemas donde se aplique la suma de fracciones*, *no pues de un pedazo de algo*, que más, *pues de un terreno, del tiempo*, ves como ya estas dando con qué empezar a trabajar y puedes relacionarlo, si es el tiempo, el cuerpo humano, si es un terreno, o con geografía o ciencias naturales, puedes empezar con matemáticas, poner un jueguito donde digas cuanto es un tercio, luego relacionar con la siguiente materia. Vamos a hacer la suma de fracciones, dónde vamos a poner un tercio de una hora, pues diez minutos los vamos a dedicar a jugar, cuanto es dos tercios de una hora, pues veinte minutos, entonces ya estas pasando a medidas del tiempo, Por ejemplo, un padre de familia que tiene un terreno, les va a dar a sus tres hijos de acuerdo a sus edades, dos tercios a uno, un tercio a otro, etc, y estas entrando a la familia, pero resulta que uno es bien berrinchudo, no acepta y ahí entra a la formación familiar y quién la forma, y de ahí fuiste sacando para meterte a tu tema de ciencias naturales, de geografía o de historia, eso es relacionar. (E/Mo4-OPD 3 y 4/D25)

Este ejercicio de correlacionar parece considerarse importante en la formación de los estudiantes en ambos planes de estudio.

2.1.6. Dinámicas de grupo

En clase de LD el Mo1 presentó a los estudiantes el tema dinámicas de grupo, inició poniendo en el pizarrón una lámina denominada "Técnicas Derivadas de las D.G."



El Mo1 comentó a los estudiantes que presenta esta clasificación debido a que le pareció la más interesante, de la gran cantidad de autores que las abordan, además, les dice que se las muestra de manera sintética expresando que las técnicas son las formas y estrategias de cómo los profesores queremos dar las clases, manifiesta que

"Las técnicas más adecuadas para la educación primaria, que es nuestro campo de acción, son las de integración social, si les ponemos a nuestros niños técnicas muy complejas a lo mejor no nos van a entender". (RC/G7S-LD4-MO1/D10).

También señala a los estudiantes que para utilizar las técnicas tendrán que tomar en cuenta el grado escolar y el nivel.

Frente a los estudiantes y apoyándose, para exponer, en la lámina, el Mo1 inicia con las técnicas de integración social precisando que entre ellas están, las de presentación

Mo1: En las de presentación, podemos juntarnos por binas, dos niños, por cuartas, cuatro niños o una fiesta de presentación, les he comentado que el primer día en que ustedes van a practicar, en primer y segundo año no debe ser tan formal el conocimiento, debemos de ir en una forma gradual para comprender a esos niños que vienen de diferentes casas, medios, situaciones económicas, inclusive a lo mejor tengamos niños con dificultades. Hay muchas maneras de hacer la fiesta de presentación, en la clase anterior inflamos globos y al romperlos salieron varios mensajes: "bienvenidos niños a primer año, a segundo, a sexto", etc. La técnica de Collage, es una forma de trabajo donde se manualiza con recortes. Y cada uno de ustedes va a aplicar estas técnicas a su manera y de acuerdo a su creatividad. (RC/G7S-LD4-Mo1/D10)

Llama la atención que el Mo1, hace referencia a dinámicas que ha aplicado en otras clases como *la fiesta de presentación*. Otro aspecto que me parece importante resaltar, es que el Mo1 al exponer las dinámicas de grupo trata de mostrar a los estudiantes cómo pueden aplicarlas con sus alumnos y qué aspectos tomar en cuenta "*conocer primero a los niños e ir integrándolos de forma gradual*".

El Mo1 aborda las técnicas de comunicación explicando a los estudiantes la ventana de Johari.

Mo1.: De acuerdo a la ventana de Johari hay cuatro ventanas, la primera comprende lo que se sabe, la segunda lo que saben mis compañeros y yo, la tercera lo que sabe la institución, los eruditos, los escritores, y la cuarta lo que no sabemos. A mí me parece muy importante esa ventana porque eso nos sucede, cuando ustedes egresan, salen con mucha teoría y conocimientos pero cuando van al grupo, a la realidad dicen: *¿Cómo?, ¿Qué pasó?, Yo quisiera saber redactar un oficio*; ya tengo años escuchando eso, también van conmigo algunos maestros que están trabajando, sucede que no conocen la documentación real y dicen: *quiero cambiar de plaza, estar en tal lugar o pelear mi prima vacacional*; entonces les digo cómo hacerle. Se la pasa uno en teoría y hay que brincar a las necesidades reales. Para ustedes que están próximos a ser maestros, en ese juego de Johari en la ventana de la cuarta parte, lo que ni siquiera el catedrático sabe, porque cuántos cambios está habiendo ahorita, antes el maestro recibía los programas y después de diez años veía qué cambios había, pero seguía igual, el primer día de clase: abre tu libro niño, vamos a ver la lección uno, "bienvenidos niños a la escuela", esta escuela llamada Constitución Benito Juárez, al siguiente día "el segundo día de clase", y el último día, "adiós a la escuela", era un libro tradicionalista, hoy ¡no!, la revolución del pensamiento ha cambiado tanto que necesitamos no enseñar para diez

años, ni para cuatro, ni para cinco, sino para estar siempre actualizados, para reconocer permanentemente los procesos, históricos, económicos y sociales del país. (RC/G7S-LD4-Mo1/D10)

Me llama la atención que el Mo1, al parecer, trata de que los estudiantes vean la importancia de seguir aprendiendo sobre el trabajo docente, señalando que en su formación se le ha dado prioridad al saber teórico y que es ineludible insertarse en las necesidades reales del trabajo docente expresando que es relevante una enseñanza que desarrolle en los alumnos la habilidad de aprender de manera permanente. Esta concepción de educar para estar siempre actualizados expresada por el Mo1 es llamada por DELORS (1996) educación a lo largo de la vida, en la cual plantea la importancia de una actualización permanente del saber que permita adaptarse realmente a las necesidades de las sociedades modernas.

Presenta ahora el Mo1, el teléfono descompuesto:

"Dicen que el director de la normal tiene veinticinco años, no es cierto, oye tu crees que me dijeron que tiene treinta y cinco, qué crees que tiene cuarenta y cinco; En el teléfono descompuesto, empezamos de alguna manera socialmente, sin que le demos el nombre. El teléfono descompuesto significa que más o menos le ponemos colita y patitas a la información". (RC/G7S-LD4-Mo1/D10)

El Mo1 al parecer trata de apoyarse con ejemplos para que los estudiantes tengan idea de cómo aplicar esta técnica, además trata de motivarlos alzando y dando matices al tono de voz, como si preguntara o respondiera.

Técnica de comunicación en uno y en doble sentido:

"Si hacemos binas, nos comunicamos de dos en dos, "a ver dime todo lo que quieras de la normal, que tanto sabes, los alumnos se comunican cinco minutos, hasta que el conductor lo señale. Decir todo lo que se sabe, es el primer paso, luego comunicarse en doble sentido y finalmente la retroalimentación, ¡ah! pues no sabía eso". (RC/G7S-LD4-Mo1/D10)

De la técnica de verificación el Mo1 expresa:

Es una forma de evaluar, cómo verifico yo que mis dinámicas de grupos están favoreciendo el proceso de aprendizaje en el grado donde me ubiquen en la escuela primaria. (RC/G7S-LD4-Mo1/D10)

Finalmente sobre las técnicas de comunicación el Mo1 presenta la clínica del rumor

"Se pasa información de orejita, si ustedes recuerdan en otra clase les puse un dibujo de una dama galante. Por ejemplo, si este dibujo se los presentara aquí, primero sacaríamos a tres alumnos del salón, al resto del grupo le enseñaría el dibujo, luego entrarían los alumnos que salieron y los que estaban dentro les platican lo que vieron, "el maestro presentó un personaje que se ve como que trae una pluma, muy elegante, no, no es cierto" y empieza a crecer el rumor, pero es una especulación, decía un maestro hace muchos años, que los pueblos son bebés en cultura y adultos en chismes, y eso en los ranchos se lleva así, si alguien cuando era chico se acuerda lo que ahí sucede". (RC/G7S-LD4-Mo1/D10)

Me llama la atención que el Mo1 se va apoyando de ejemplos para mostrar la forma de aplicar las técnicas, además va incorporando referentes de otros espacios y momentos de historia personal

Técnicas de solidaridad (caballitos, jerarquizar, rompecabezas)

Mo1: La **técnica de caballitos**, son obras de trabajo rápido. La **técnica de jerarquizar** se refiere a ordenar, acomodar, valorar, sobre todo cómo sabemos en un grupo, cuántos niños podrían tener la capacidad de sacar diez, nueve, u ocho. **Rompecabezas**, están en nuestro libro de texto, haremos en clase una práctica de recortar en los libros, porque hay dos recortes, el que hace el niño y que hace el padre de familia cuando le ayuda. Fijense, estuve ayer en la zona escolar que me corresponde como supervisor y vi, que todavía algunos maestros, no captan la idea, no han investigado bien los materiales que se les dieron en julio y agosto, entonces entre los materiales está un libro de texto para recortar, al maestro se le ha dicho en la capacitación que no simplemente el niño recortará, sino, qué tanto se controla dentro de una línea, es un control neuromuscular. Esta práctica de recortar les va a servir a ustedes para trabajar con el grupo, además ya por ahí tienen un cuaderno que propongo con ejercicios para que los niños recorten, con ideas que he buscado, no son mías, siempre aprovecho lo que he visto de mis compañeros maestros. La forma de un rompecabezas es recto, curvo y mixto, primeramente ver en el niño que tan derecho se va, ver si puede dar la curvita, luego regresar a la línea recta, esa habilidad se tiene que desarrollar poco a poco, ojalá que los maestros en servicio así como ustedes, entiendan la importancia del control neuromuscular, pues sirve para muchas cosas. (RC/G7S-LD4-Mo1/D10)

Me llama la atención que el Mo1 subraya a los estudiantes la recomendación de desarrollar en sus alumnos el control neuromuscular e incluso dice que les prestó un cuaderno de ejercicios para que lo ejerciten con sus alumnos, al parecer, esta recomendación es traída de los cursos que les dan a los maestros de primaria y que la considera valioso para los alumnos en formación

Técnicas de discusión dirigida. Sobre estas técnicas, el Mo1 comenta a los estudiantes que son para quinto o sexto y otros grados superiores.

"**Philips 66**, se llama así porque en seis minutos, seis alumnos trabajan un tema, pero esas ya son técnicas para quinto o sexto año, son ya más complejas" (RC/G7S-LD4-Mo1/D10)

Al presentar la **técnica del acuario** con rejilla el Mo1 saca de su portafolio un pescadito de cartón y una caña de pescar, hecha con un palito de aproximadamente cincuenta centímetros, la cual traía un hilo y un ganchito simulando un anzuelo.

"Dentro de un acuario, voy a poner mis pescaditos, a ver fijense bien en esta técnica. Para presentarla en clase con los niños, prevengo y pongo una mesita al frente y les presento un pescadito o muchos, si ustedes observan la caña de pescar se hace de cualquier carrizo con un ganchito. De alguna manera vamos a motivar a los niños, que cada vez que practiquemos llevemos una novedad, además, pongo a los pescaditos un apoyo ¿sí?, (los pone sobre una base de cartón para que no se caigan), les sugiero poner una cajita con piedritas y decirles a los niños *¡vámonos de pesca!*, entonces en una clase en la que abordemos los colores, *"vamos a ver, todos van a ser azules y rojos, el equipo de los rojos contra los azules, ¡a ver que pase un azul"* y va a tratar de pescar, el pez tiene un huequito, su boca esta escalonadita para que pueda entrar el anzuelo, *"pero, ¡vamos a ver el pescadito!, ¡creo que atrás trae un mensaje, a ver qué dice, ¡ah dice!, el maestro le hará una pregunta: Dibuja un cuadrado, una rueda, un triángulo"*, cuando el niño no sabe leer, el maestro le ayuda. La cuestión es que ustedes puedan abordar cualquier materia, además de motivar a los niños, *nos vamos de pesca o saben qué, vengo bien emocionado porque fui al mercado y vi unos pescadotes y les hice unos pescaditos"*, siempre hay que ser novedosos y con un periódico, gabardina o lo que se tenga, los tapan y los destapan para que el niño se imagine, que unos corales, lo que esta en el fondo del mar, ranitas, algas, y los pescaditos pegados ahí entre las piedritas, después se les dice *"ya se pueden parar, nos*

vamos a formar en dos equipos, que tal si hoy los hombres son rojos y las mujeres son azules, no que sí que sí”, los niños son combativos, entonces, dejamos a cada cual su caña de pescar y que tal que en lugar de ser preguntas son adivinanzas, en su libro de texto vienen adivinanzas, entonces “a ver si los rojos sacan una adivinanza que la contesten los azules” o a la inversa”, todo es cuestión de ir combinando” (RC/G7S-LD4-Mo1/D10)

Me parece valioso señalar la forma práctica que el Mo1 fue presentando esta técnica, cómo fue sugiriendo y recomendando a los estudiantes maneras de aplicarla para abordar diferentes contenidos.

La forma de abordar este tema en el cual el Mo1, se apoya de diversos materiales, simula ser profesor de primaria, ejemplifica la aplicación de las técnicas con niños de primaria, sugiere y recomienda a los estudiantes modos de aplicarlas con diferentes contenidos, entre otras cosas, va orientada al parecer a que los estudiantes tengan ideas que les apoyen para realizar sus prácticas principalmente en primero y segundo de primaria, es una forma de presentar un tema, desde mi punto de vista muy encaminada a la formación de nuevos maestros. Además, el Mo1 incorpora saberes docentes de su experiencia de otros espacios y momentos históricos —ideas de cursos que se dan a maestros de primaria, comentarios de profesores que fueron sus compañeros de trabajo, problemáticas que algunos maestros le han planteado, entre otras—.

En el contexto de la formación inicial de nuevos profesores, de acuerdo a la noción de historicidad de HELLER (1987), se muestra el carácter histórico de las prácticas docentes y la concepción de hombre como sujeto histórico, al ir imprimiendo el Mo1 a su trabajo cotidiano, saberes que se apropió en otros momentos y ámbitos sociales.

2.1.7. Desarrollo de temas curriculares de la escuela primaria

2.1.7.1. La narración, la descripción y el cuento

El Mo1 expresa que este tema es trabajado en clase de LD, menciona que les llevó a los estudiantes imágenes en hojas de tamaño oficio:

“Una imagen en donde el gato está observando en una pecera a un pececillo que está nadando, la pecera está sobre una mesa y al lado hay un escritorio y un banquito. En la segunda imagen, el gato se acerca con deseo de devorar al pez, metiendo la mano en la pecera, la cual se cae y se rompe. En la tercera imagen, esta rota la pecera en el suelo y el pez está brincando, al parecer, se está muriendo por falta de su medio ambiente, el gato ni siquiera se lo comió, sino que se espantó al caerse la pecera”. (E/G7S-LD4-Mo1/D13)

Con base a estos dibujos el Mo1 menciona que les pide a los estudiantes hacer una narración, una descripción o un cuento, iniciando con "había una vez" o una narración diciendo cómo sucedió y/o ponerles nombre a los personajes.

Mo1: Los hice reflexionar, les dije vamos a ver quién me puede hacer un cuento, me narra o me describe. Un cuento donde le ponga personajes o diga había alguna vez, como empiezan los cuentos o una narración como una persona que está observando todo lo que sucedió y hace la narración, es decir un narrador puede hacer o puede llamarle al gato algún nombre, le puede poner nombre al pescado y si no nada más me lo escriben en una carta o un texto. Así lo hice y me salió muy bien el trabajo, los muchachos así como son de

tremendos, me sacaron trabajos muy bonitos, estuve preguntando en forma salteada y no en forma ordenada porque son muchos, serían veinticuatro ejemplos, me leyeron su trabajo y me parecieron muy buenos, tan buenos o mejor que los que yo llevaba de ejemplo... sí hay capacidad, sí hay creatividad de los muchachos. (E/G7S-LD4-Mo1/D13)

Con este tema que aborda el Mo1, con el tema "intercambio de correspondencia inter-escolar" abordado por la Ma3, el ejercicio de correlación de contenidos que desarrollan los estudiantes con el Mo2, entre otros temas, los maestros, al parecer, intentan apoyar a los estudiantes para abordar contenidos curriculares de primaria, en áreas específicas como español o matemáticas.

Otro elemento de análisis es la apreciación sobre el trabajo de los estudiantes *"Los muchachos así como son de tremendos, me sacan trabajos muy bonitos... les pregunte salteado y me leyeron su trabajo y me parecían muy buenos o mejor de lo que yo llevaba de ejemplo... sí hay capacidad, sí hay creatividad de los muchachos"*

Expresa el Mo1 que en éste como en otros temas, intentaba siempre llevar materiales

"Yo hago mi material y se los llevo, intentando que aprendan ya no teóricamente, porque de esa manera a veces a los muchachos se les olvida más pronto y si lo hago práctico como que es una vivencia. Después se les da la teoría o la vinculación con la teoría, con relación al tiempo, a los objetivos, a lo que se intenta alcanzar, así le hago, siempre llevo material, si no llevo material en láminas, lo llevo en hojas. (E/G7S-LD4-Mo1/D13)

Al parecer, hay una concepción sobre el aprendizaje de los estudiantes en relación con los recursos didácticos *"Yo hago mi material y se los llevo, intentando que aprendan ya no teóricamente, porque de esa manera a veces a los muchachos se les olvida más pronto y si lo hago práctico como que es una vivencia"*. Esta concepción el Mo1 en entrevista ha expresado que revisa a los estudiantes antes de sus prácticas los recursos didácticos que van a utilizar.

2.1.8. Referentes de maestros y alumnos sobre lecturas abordadas en clase de Observación y Práctica Docente

Para realizar las prácticas, menciona el Mo4 en entrevista, que hay una fase de preparación en la cual abordan lecturas propuestas en el programa de OPD¹⁷.

Hay lecturas previas a estas prácticas, algunas sugieren qué hacer. Entonces los estudiantes van incorporando conocimientos de cómo hacer sus planes de clase y el plan de trabajo para su práctica con un grupo de alumnos de primaria. (E/Mo4-OPD 3 y 4/D25)

De estas lecturas que se realizan en el salón de clase, el Mo4 menciona que el programa de la asignatura las propone de dos tipos, las cuales, desde su punto de vista clasifica como:

Lecturas de experiencias de maestros, muy válidas, porque el estudiante descubre cosas que le empezaron a suceder en sus prácticas, pero que ha habido profesores a los que

¹⁷ Esto se hace también en las otras asignaturas de la línea de acercamiento a la práctica docente del P97 –Escuela y Contexto Social; e Iniciación al Trabajo Escolar-.

también les han ocurrido, por lo tanto conocen cómo las resolvieron. Hay también lecturas que son estudios científicos, en donde un autor hace un trabajo de recopilación o investigación y lo plasma como un deber ser. (E/Mo4-OPD 3, 4/D25).

De acuerdo a la clasificación que hace el Mo4 sobre las lecturas propuestas, parece tener inclinación por las lecturas que tratan experiencias de maestros de primaria, pues de éstas, destaca rasgos que según él, considera apoyan a los estudiantes de manera inmediata, para la realización de sus prácticas y posteriormente para su desarrollo profesional.

A mi me gusta mucho una lectura que está en primer semestre que se llama Xixilton¹⁸, es una experiencia de unos maestros recién egresados de la normal nacional que fueron destinados a Chiapas, bueno ese es un tipo de lecturas en donde los muchachos ven experiencias reales, aunque sean de épocas atrasadas pero descubren que tienen vigencia aún. Otra es la lectura denominada Amelia¹⁹, que inclusive, se imprimió en un documento que se distribuyó allá en mil novecientos setenta y tantos a todos los maestros del país. (E/Mo4-OPD 3 y 4/D25)

Sobre el segundo tipo de lecturas, el Mo4 sólo menciona algunos aspectos que éstas abordan

Hay una lectura que los estudiantes acaban de leer que es sobre planeación, hay otra sobre cómo conducir a un grupo, en la cual el autor va diciendo cómo son los niños, cómo hay que atenderlos. Esta lectura, como que es un trabajo de investigación de una persona que va diciéndole al estudiante, aguas con esto, ten cuidado aquí y acá. Hace sugerencias relacionadas con la atención a los niños en torno a conductas y sobre las diferencias en su capacidad. (E/Mo4-OPD 3 y 4/D25)

Me llama la atención que el Mo4, sobre el segundo tipo de lecturas, menciona sólo rasgos sobre la organización y atención del grupo escolar. Al parecer, muestra más interés por lecturas de experiencias de maestros que van exponiendo su forma de enseñar en la práctica, que por las lecturas que según él son investigaciones o recopilaciones, mencionando que los estudiantes empiezan a relacionar sus vivencias de los primeros acercamientos al trabajo docente, con las experiencias mostradas en estas lecturas. Este interés parece que proviene de la valoración que el Mo4 da a la experiencia docente en la formación de futuros maestros.

Desde mi punto de vista esta valoración de la experiencia en la formación docente también ha sido expresada por el Mo2, la cual se relaciona, al parecer, con la experiencia docente que ambos maestros han adquirido en diferentes funciones desarrolladas –que van desde profesor de primaria hasta jefe de sector-. Esta visión que se evidencia por el Mo2 y Mo4 al resaltar el aprendizaje de la docencia en lecturas

¹⁸ Esta lectura de PALACIOS (1992) "Xixilton, Paraje de ilusiones y experiencias también" es mencionada en entrevista por dos estudiantes, de la cual dicen, les permitió entender implicaciones del trabajo docente como: la relación que se da entre el maestro y los alumnos más allá de la enseñanza, cómo los profesores recién egresados empiezan a trabajar en una escuela primaria indígena y cómo el profesor se dirige a la autoridad máxima de la comunidad – cuando es la primera vez que se llega a ella- para que lo presente ante los habitantes como el nuevo maestro.

¹⁹ Esta lectura de SANTOS VALDÉS en SEP (1998) trata sobre cómo una maestra de primaria implementa una la forma de trabajo con niños de primer grado enfocándose en los primeros meses del ciclo escolar organizar a los niños, formar hábitos y aplicar actividades de maduración.

de experiencias de maestros y en otros momentos al referirse a su experiencia o al trabajo escolar en escuelas primarias, esta valoración sobre la experiencia docente es compartida por ESTEVE (en SEP, 1998) al afirmar que se aprende a ser profesor por ensayo y por error, sorteando dificultades, construyendo su propia identidad profesional, dominando técnicas básicas, resolviendo problemas de disciplina y adaptando los contenidos al nivel de conocimiento de los alumnos, entre otras.

Sin embargo, me parece importante señalar que de las lecturas a las que refiere el Mo4 sobre trabajos de investigación que son plasmadas por el autor como un deber ser, hay lecturas que presentan investigaciones sobre los procesos involucrados en la enseñanza o en el aprendizaje que considero son básicos para la formación de futuros maestros, estas lecturas desde la visión de MERCADO (1994) son estudios que permiten a los estudiantes conocer, entre otros aspectos, algunas de las herramientas de acción y de pensamiento referidas específicamente al oficio de la enseñanza. Además, expresa la autora que “los conocimientos producidos en este tipo de estudios deberían ser parte importante en la formación científica de los maestros, ya que se refieren al aspecto más especializado de su futuro trabajo” (29)

Me llama la atención que los estudiantes no establecen una clasificación entre las lecturas, se refieren a ellas mencionando que les han apoyado en varios aspectos²⁰ –como: en la planeación de actividades para la práctica, la organización y desarrollo del trabajo escolar en el aula; en la importancia de formarse como profesores en la práctica, en cómo utilizar estrategias para la enseñanza, entre otras cosas. Además, es también relevante cómo algunos estudiantes en sus documentos recepcionales, o en la presentación de su examen, relacionan referentes de lecturas con el trabajo escolar que realizaron en su práctica en la escuela primaria.

2.1.8.1. Sobre la planeación y la organización del trabajo escolar en el aula

Sobre este aspecto; al parecer los estudiantes van incorporando saberes docentes (MERCADO, 2002) que además de las lecturas en clase, provienen de estancias cortas de prácticas — de una a dos semanas —, de recomendaciones que les hacen los profesores de primaria. Por ejemplo, una estudiante, en un informe escrito sobre sus prácticas menciona:

A: Una lectura que recuerdo y considero que es importante en la formación docente es la de Ballesteros y Usano²¹, aborda aspectos elementales en la formación docente, como: ¿Que es una lección?, ¿Cómo abordarla?, ¿Para qué la voy a enseñar?. En ella pude conocer lo que acontece previo y posterior a una clase. Me di cuenta que al principio, cuando sólo iba a observar en la escuela primaria, desconocía muchos detalles sobre la elaboración de una planeación y cómo llevarla adecuadamente a la práctica. Es decir, que para lograr un aprendizaje eficiente, poco a poco fui tomando conciencia sobre las influencias existentes para que un docente trabaje de cierta manera, lo cual, me permitió

²⁰ Al parecer los estudiantes señalan de las lecturas a portes que les permiten incorporar saberes sobre el trabajo escolar, No encontré inclinación de los estudiantes por uno u otro tipo de lecturas de la clasificación que hace el Mo4.

²¹ BALLESTEROS Y USANO (en SEP, 1998) Este autor también es citado por otra estudiante que expresa en su informe de prácticas se apoyo en él para la planeación y registro de su primera práctica.

darme cuenta de la crítica destructiva que yo hacía de los profesores de primaria y he podido ir ampliando y modificando mi perspectiva sobre el trabajo docente. (IPA/Aos-5S/D27)

Me llama la atención cómo esta estudiante con algunos referentes teóricos que va incorporando al parecer, va tratando de modificar la forma de conocer el trabajo docente de los profesores de primaria, dándose además cuenta de su propio cambio²². Es decir, en sus primeros semestres de la carrera, cuando empiezan a observar el trabajo docente de los profesores de primaria, algunos estudiantes se refieren a él con una crítica que poco les aporta para su formación, sin embargo, en posteriores acercamientos con lecturas que hacen referencia al trabajo docente, les van ayudando a elaborar una concepción orientada a conocer el trabajo cotidiano que realiza el profesor de primaria y no sólo cuestionarlo o enjuiciar

A: Me he dado cuenta que en el salón de clases hay diversas problemáticas a resolver, debido a que cada niño es diferente porque viene de contextos familiares y sociales desiguales y por tanto, el maestro tiene que adaptar las actividades a sus necesidades y perspectivas. Por ejemplo, en una práctica en la escuela primaria me asustó la manera cómo la maestra regañaba a dos pequeños, a uno lo dejó parado en una esquina y a otro lo mandó a su casa, me dijo que si uno no toma ese papel los niños no nos respetarían y me quedó muy grabado, sin embargo, después de abordar algunas lecturas²³ sobre el trabajo docente me di cuenta que el profesor puede utilizar otros recursos para apoyar a los alumnos. (IPA/Aos-5S/D28)

Al parecer, esta estudiante no emite un juicio de inmediato cuando se acerca a conocer el trabajo docente va estableciendo relaciones entre lo que aprende y las lecturas abordadas en clase. Se va formando al parecer, en algunos estudiantes, ideas previas de qué hacer en situaciones similares a las observadas que en algunas ocasiones concretizan cuando regresan de prácticas.

A: En una práctica, un niño se la pasaba brincando y distraendo a sus compañeros, me acerque a preguntarle, ¿cómo vas en tu actividad?, respondiendo que no traía lápiz, le conseguí uno y me retiré, sin embargo continuaba inquietando y distraendo a quienes tenía cerca, pregunté nuevamente ¿ya terminaste?, diciendo que no. Platique un rato sobre sus juegos y deportes preferidos y noté que le emocionaba platicarme de ello y le propuse ¿Qué te parece si al terminar tu actividad salimos a jugar un rato? me miró y contesto entusiasmado que si y corrió a su lugar dispuesto a trabajar, finalmente salimos a jugar. Comprendí la importancia de usar otras estrategias donde no predomine la ira o el coraje, conocer el origen de la conducta de los niños antes de juzgarlo o castigarlo. (IPA/Aos-5S/D30)

Me parece importante señalar el cambio de concepción sobre cómo ver el trabajo docente, de las acciones prácticas que esta estudiante está aplicando en sus prácticas fundamentadas en su formación teórica, en las relaciones que va

²² Este cambio es también compartido por otros estudiantes que expresan que los referentes teóricos sobre el trabajo docente les han ayudado a conocer ver el trabajo docente y acercarse a él con una apertura para aprender.

²³ Entre los autores de las lecturas que menciona están: TONUCCI (en SEP, 1999b), MERCADO (en SEP 1999c) PÉREZ ESTEVE (en SEP, 1999b) FREY, GERHART (en SEP 1999b), MANNEN, MAX VAN (en SEP, 1999c)

estableciendo entre la formación teórica y la formación práctica²⁴, esta acción parece ser un indicio que permite vislumbrar que por parte de algunos estudiantes se está superando esta separación señalada por MERCADO (1994) en la cual expresaba sobre la formación en el P84.

“La formación teórica para la docencia se sigue encontrando separada de la enseñanza, entendida sólo como la parte práctica. Romper esa separación requeriría que las prácticas de los estudiantes se apoyaran en el conocimiento de los productos de investigación educativa que toman como objeto de estudio a la enseñanza y al aprendizaje en el aula... Asimismo, vincular ese conocimiento sobre el trabajo en el aula con las prácticas de los estudiantes, implicaría concebirlas como ejercicios en donde se aprende y no sólo se aplica lo que ya se conoce” (29)

2.1.8.2. Sobre la importancia de formarse como profesores en la práctica

Los estudiantes en OPD antes de realizar las prácticas efectúan lecturas de documentos sobre acciones que el docente realiza en torno al trabajo escolar²⁵. Por ejemplo, una estudiante expresa en un informe de prácticas:

“En el primer semestre el contacto con los niños es a través de la observación, leemos documentos de experiencias y narraciones de algunos maestros que nos permiten entender lo que implica el trabajo docente como las relaciones entre profesores y alumnos, la influencia del contexto cultural y familiar en el trabajo de los alumnos, nos muestran la continua relación entre padres de familia y maestros” (IPA/Aos-5S/D30)

De manera paralela cuando ya inician estancias cortas de práctica, abordan lecturas que muestran a la práctica como una fuente de aprendizaje de la docencia. En informe de prácticas, otra estudiante, menciona que la lectura de ESTEVE (en SEP, 1999^a)²⁶ le ayudó a conocer más sobre el trabajo docente.

“Esta lectura me sirvió de mucho porque descubrí algunos detalles que desconocía de la docencia y pienso que a través de la experiencia y la convivencia con los niños y con cada uno de los factores que integran la escuela es como el profesor va desarrollando habilidades, destrezas y actitudes para mejorar su vida profesional y también la personal, así como de las personas que le rodean”. (IPA/Aos-5S/D27)

Sobre este aprendizaje de la práctica los estudiantes en informe de prácticas expresan cómo van superando deficiencias que detectaron al realizar su práctica y mencionan experiencias que les tensionaron al enfrentar las primeras prácticas y lecturas que les han apoyado para ir superando limitantes.

A: En una visita de observación a una escuela se me permitió entrar a un salón a observar y la maestra de grupo aprovechó mi llegada y se salió dejándome con el grupo. Era la

²⁴ En informes de prácticas elaborados por estudiantes y en entrevistas expresan esta relación entre la formación teórica y la enseñanza.

²⁵ Entre los autores que menciona están PALACIOS (en SEP, 1997),

²⁶ Trata sobre cómo la práctica docente en condiciones reales va ayudando al profesor a apropiarse de conocimientos y habilidades para resolver problemas sobre la disciplina, el manejo y adaptación de contenidos, entre otras.

primera vez que me enfrentaba a un grupo y además no iba preparada para tal situación. Puedo decir que fue una experiencia muy desagradable, sentía nervios, se notaba mi inexperiencia y el grupo se me salió de control. De esta experiencia aprendía a ir preparada aunque solo fuera a observar, en cada visita llevaba canciones, juegos y actividades (IPA/Aos-5S/D29).

Esta experiencia de enfrentarse a la práctica para un estudiante en donde no va preparado, al parecer, requiere de apoyo de manera gradual, al respecto GONZÁLEZ (1995) menciona al concebir las prácticas como una ocasión para seguir aprendiendo a enseñar hace necesario insistir en la importancia de la preparación previa y el apoyo durante y después de las experiencias de prácticas.

Sobre este aprendizaje de la docencia en la práctica MERCADO (1992) señalaba la importancia que ésta tenía para la formación de los futuros maestros y para ello proponía la creación de espacios curriculares de acercamiento sucesivo a la práctica escolar, que van desde la observación hasta estancias de ayudantía con maestros de grupo como tutores²⁷.

Este proceso de formación desde la curricula parece que está estructurado para que los estudiantes vayan teniendo un acercamiento gradual en su acercamiento al trabajo escolar. Sin embargo me llama la atención la diversidad de reacciones de los maestros de primaria al recibir estudiantes practicantes y cómo van provocando en los estudiantes una diferente manera de ir accediendo a la práctica en la escuela primaria. En entrevista (E/Aos-7S/D23) los estudiantes expresan que hay profesores de primaria que durante sus prácticas les prestan sus materiales, les hacen observaciones para que mejoren, les permiten trabajar con el grupo sin interferir, sin embargo, dicen que hay otros que les proponen cambiar a la forma de trabajo que ellos utilizan.

2.1.8.3. Sobre la incorporación de estrategias para la enseñanza,

Entre las estrategias mencionadas en informe de prácticas por estudiantes que les sugieren algunos documentos abordados están: el juego, el trabajo en equipos, al respecto una alumna expresa:

A: Combinar el juego con el aprendizaje será mucho más significativo, esto lo comprobé cuando iniciaba la clase o en alguna asignatura, a los niños les parecía divertida. Entre los juegos que puse están "la canasta de frutas, cielo mar y tierra y el barco se hunde" por lo que me llamó la atención lo que dice Tonucci "jugando el niño conoce el mundo y desarrolla sus facultades cognitivas". El juego lo incorporaba a mi planeación, que la hacía muy detallada, porque en las primeras prácticas no conocía bien a los alumnos y me sentía nerviosa al desconocer sus actitudes y conductas. (IPA/Aos-5S/D27)

Me parece importante señalar que algunos estudiantes ante la indeterminación de las situaciones que se suscitan en el transcurso del proceso docente van incorporando recursos que les apoyen. Sobre la indeterminación de estas situaciones DIKER Y TERIGI (1997) mencionan la necesidad de tender a una práctica reflexionada que permita estabilizar el análisis de aspectos sustantivos de situaciones cambiantes. Aunque no parece darse una reflexión ante las situaciones cambiantes en los

²⁷ Este acercamiento gradual de práctica al parecer está curricularmente diseñado en el P97 (SEP, 1997) para que los estudiantes al egresar ya llevan esta experiencia práctica real en el trabajo escolar.

estudiantes, sí parece tenerse en cuenta lo que BROMME (en DIKER Y TERIGI, 1997) expresa que habrá que aprender a estabilizar la imprevisibilidad sobre la base de un conocimiento creciente de los tipos de situación que es esperable se produzcan en clase.

Sobre la indeterminación de situaciones cambiantes en la práctica, SCHÖN (1992) se refiere a que en la práctica hay un espacio o área indeterminada que forma parte de la práctica misma y que la formación no puede dar cuenta, es en ésta, en la cual el profesional construye el conocimiento al desarrollar la práctica misma.

Sobre las lecturas que se abordan en clase, dice el Mo4 en entrevista, que ha hecho algunas modificaciones para que los estudiantes hagan un reporte

“En un principio me dedicaba con los estudiantes a hacer una ficha de lectura, desde saber hacer la ficha porque a veces no sabían, después hicimos un resumen, pero me encontré que para su elaboración tomaban textualmente de la lectura párrafos de aquí y de acá, concluí que mejor me hicieran un comentario con una estructura como si fuera un trabajo, el cual tendría que llevar introducción, desarrollo y conclusiones. En este comentario evalué rasgos como puntualidad en la entrega, presentación, redacción en forma analítica o crítica según como se los pida”. (E/Mo4-OPD 3 y 4/D25)

Al parecer, el Mo4 intenta que los estudiantes se esfuercen por desarrollar habilidades que apoyan su formación docente como: la reflexión, el análisis, entre otras. Además, los estudiantes parecen mostrar interés por estas lecturas que abordan aspectos del trabajo docente, de incorporar saberes necesarios para la enseñanza (MERCADO, 2002). Expresa esta autora que se da un proceso de apropiación de los saberes necesarios para la enseñanza, algunos de ellos, como es el caso, son adquiridos mediante la información relacionada con la enseñanza.

2.2. El clima en las clases como contexto para el acercamiento a la práctica docente

Sobre el clima en clase, me refiero al ambiente en el que se desarrollan las clases, es decir si los estudiantes están atentos o no a las participaciones, si toman o no apuntes, si escuchan o ignoran al maestro, si muestran interés o desinterés, entre otros.

Los grupos oscilan entre los quince a treinta estudiantes, que van de diecinueve a los veinticinco años aproximadamente. Administrativamente se pide a los maestros tomar la asistencia, pero cada uno lo maneja de diferente manera, dependiendo del clima y la relación con los alumnos, hay maestros que toman la asistencia al inicio, otros piden a un alumno registrarla, otros sólo registran quién faltó.

Las clases generalmente son por módulos²⁸ de una hora-cuarenta minutos, en ellas, según lo expresado por los estudiantes en entrevista, hay ciclos en los que hay tensión, es decir que hay momentos en donde los profesores cuestionan o invitan a la participación o se da la exposición por parte de los estudiantes. En otros momentos hay más relajación, en los cuales los alumnos bromean, salen y/o entran del salón.

El Mo1 en LD generalmente exponía utilizando material didáctico y los estudiantes estaban muy atentos, cuando el maestro utilizaba laminas para exponer,

²⁸ Tres a la semana para OPD I y II y cuatro para OPD III y IV. En LD se tenían dos sesiones de clase a la semana cada sesión estaba integrada por tres módulos de cincuenta minutos cada uno.

apuntaban, aunque estuvieran hojeando y observando algún libro de texto, estaban también atendiendo la clase y cuando el maestro preguntaba en su respuesta se notaba que estaban involucrados e interesados, cuando el maestro bromeaba se reían junto con él, cuando utilizaba algunas dinámicas para que participaran, pasaban al frente, en otros casos pasaban a explicar el resultado de trabajos en equipo.

En las clases de LD, el Mo1 exponía utilizando el pizarrón, el grupo parecía muy participativo, incluso interrumpían para preguntarle. En otras clases con el Mo2 los estudiantes por equipo coordinaban la clase, desarrollando temas de una escuela primaria y simulando ser niños de primaria.

En las clases con la Ma3, había casos en los que pedía atención a la participación de los alumnos en turno, se reían cuando había anécdotas que expresan sus compañeros o levantaban la mano para participar con sugerencias.

De parte de los estudiantes del P84 como del P97 como que hay un permiso implícito de acercarse a los maestros, de pedirles apoyos, como asesorías, bibliografía prestada o algunos recursos didácticos que mencionaban o utilizaban en clase. Sobre ese permiso que los alumnos se otorgan MACÍAS (1990) expresa, que en las escuelas primarias en México hay una interacción social muy fuerte entre maestros y alumnos en comparación con la que se ve en escuelas de Estados Unidos.

En clase se propician determinados climas o ambiente en donde los alumnos pueden bromear con los maestros, se ríen, incluso las bromas están basadas en el conocimiento mutuo.

Los alumnos expresan que hay maestros que son buenos en alguna materia y que ellos deberían impartirla, aunque reconocen que estos cambios son administrativos y que ellos no pueden hacer gran cosa, expresando que lo que pueden hacer es aprovechar lo que el maestro les ofrece. Por ejemplo, expresaban que el Mo1 les decía que les podía dar sugerencias para su trabajo de tesis y entonces varios de ellos le solicitaban les apoyara, decían del Mo2 "como es jefe de sector, lo aprovechamos en los cursos que hay en las escuelas para los maestros en servicio y vamos como invitados y tomamos el curso".

El ambiente que se presenta en clase no es independiente de las formas de trabajo que los maestros utilizan, éste depende de que temas se estén tratando, de como sea el maestro, Por ejemplo el Mo1 que ha dado clase en educación primaria, al parecer en algunos momentos trataba a los estudiantes como niños de primaria, les decía "bueno niños, niñas también, bueno lo digo con cariño".

Esta interacción muy fuerte, muy intensa incluso entre los alumnos, bromas entre ellos, algunas, las comparten con los maestros.

El ambiente no parece estar totalmente relajado, de que los alumnos hagan lo que les da la gana, todo esta centrado en el trabajo, aun las bromas tienen relación, hay una actitud de estudiante en el que no se ven alumnos retadores o en pleito con la autoridad, en general se les ve una actitud de asumir, de aceptar lo que se les esta enseñando, están relajados pero a la vez metidos en el trabajo, escribiendo, viendo al maestro o el cuaderno del otro compañero, a veces están hojeando un libro. En general, el ambiente es de estar metidos en la actividad, solicitan al maestro que les preste material, cumplen con tareas, participan cuando se les pide, etc., todo va como muy relacionado con el trabajo, presente, futuro de sus vidas.

Otras posiciones o visiones de los alumnos del P84 se dieron en momentos en donde ellos podían tomar distancia, que era en espacios como entrevistas y foros, en

donde la participación era más abierta, un espacio dedicado a que hablaran, que se expresaran; al menos eso les decían y ellos lo usan, expresando en ocasiones que los maestros deberían enseñarles más basándose en lo que se necesita en la práctica.

En clase vi que hay una interacción muy cercana entre los maestros y los alumnos, donde interactúan mucho en los momentos que ellos deciden incluso, como que no es una clase en sentido que llaman algunos tradicional, que doy mi clase y me voy sino que como que hay una cercanía de la broma, de la consulta y ¡oiga maestro!, al final de la clase hay búsqueda del maestro, como que le demandan constantemente. Se dan relaciones de confianza en el sentido expresado por MCDERMOTT "la confianza como una cualidad de las relaciones entre la gente, como un producto del trabajo para lograr un fin compartido" (1992:3). Sin embargo esta relación al menos por lo expresado por los alumnos no siempre se lograba.

Este clima de trabajo incluso cambia con un mismo maestro de una clase a otra, expresan los alumnos, que había momentos en clase en los que con el Mo2 había mucha participación y en otros, con ese mismo maestro, se caía en la repetición de lo que se decía en semestres anteriores:

José Antonio: En un principio en clase se notaba mucha participación, pero muchas veces caíamos en la repetición de volver a decir lo mismo de los semestres anteriores. Ya en este último semestre nos cambiaron de maestro, no sé si la repetición que se dio en clase, sea tal vez porque a este maestro, lo tuvimos varios semestres y con el nuevo profesor cambio un poco la dinámica, estuvimos trabajando en equipos. (E/Aos-7S/D23)

Al parecer los estudiantes están atentos a la forma como los organiza el profesor para trabajar en clase, lo que expresa y van estableciendo diferencias en el clima de trabajo entre un mismo maestro y en comparación con otro.

Se va modificando en el clima de trabajo en cada salón de clases y la forma en la que se propicie el aprendizaje tiene que ver con la manera de cómo se vaya construyendo la interacción de alumnos y maestros y entre los mismos alumnos. Al respecto MCDERMOTT (1977) menciona que la interacción entre los maestros y alumnos en el aula puede acelerar o frenar el aprendizaje.

En OPD del P97 mencionan algunos estudiantes, que este clima de trabajo va cambiando a lo largo de su estancia en la normal, dicen que los primeros grados el clima es de participación, se hablaban, se unían para solucionar problemas, se tenían confianza para disculparse si se cometía un error, se daba entre ellos la retroalimentación, es decir había apoyo para intercambiar ideas. Otros alumnos mencionan que al iniciarse cómo grupo no se dio ese ambiente de confianza y que no se constituyeron como grupo. Estas formas de cómo se va dando el clima en el salón de clase, al parecer permite conocer que los estudiantes aunque conviven en un mismo grupo perciben de manera diferente el clima de trabajo.

Además mencionan los estudiantes en entrevista, que este cambio de clima en clase se debió también a la formación de subgrupos que fueron obstaculizando según ellos el trabajo en equipos.

Imelda: A veces cuando nos juntábamos en equipos con determinadas personas, ahí empezaba el problema porque no coincidían en ideas o *sabes tu no me caes bien y no trabajo*. (E/Aos-7S/26)

Sobre la conformación de equipos menciona FREY (1963) que se da un proceso de conformación en donde sucede de manera similar lo que Imelda menciona al trabajar en equipos, menciona el mismo autor que el profesor tiene que ayudar a los alumnos a adquirir la capacidad de convivencia, a reconocer rasgos como la sociabilidad, la tolerancia, la autocrítica y la consideración.

Además expresan sobre la formación de nuevos subgrupos, que en séptimo semestre en el cual están en periodos más prolongados de práctica en la escuela primaria, se van formando nuevos subgrupos de acuerdo a la escuela de práctica, esto, debido a que comparten inquietudes comunes por estar en la misma escuela, y también porque en algunos casos comparten el mismo asesor del documento recepcional y hay orientaciones o actividades que de manera común realizan.

Mencionan también los estudiantes que algunos compañeros se obstaculizaban en las exposiciones de clase interfiriendo con plática y entre ellos, trataban de llamarles la atención pidiéndoles que escucharan a quien estaba exponiendo. Al parecer en el salón de clase se va dando una autorregulación en los mismos estudiantes para ir conformando un clima que permita atender al desarrollo de los contenidos y las actividades inmediatas relacionadas con su formación. Se va dando al parecer una cierta flexibilidad para conformar nuevos grupos de acuerdo a los contextos de la práctica y a los compromisos de trabajo académico que se va estableciendo cuando trabajan su documento recepcional con el asesor asignado.

Otro aspecto, que se fue dando como parte del ambiente de trabajo en clase, que en entrevista expresan los estudiantes, es la competencia

Ao: "Desde el primer semestre quienes manifestaron ser participativos fueron dados a conocer y se burlaban de quienes se equivocaban y malamente éstos que se equivocaban ya se callaban y esto se fue dando hasta el grado que en los últimos semestres a éstos alumnos la participación les costaba mucho trabajo y lo peor aun que cuando pasaban a exponer se equivocaban y se ponían muy nerviosos, vi a una compañera que una vez al pasar al pizarrón se puso a llorar y causo gran impresión entre los compañeros. Al respecto, un maestro (el Mo2) dijo: el maestro que no sabe hablar fuerte y seguro, el que no prepara clases, se lo acaban los alumnos. (E/Aos-7S/D23)

Sobre esta cultura competitiva que se va dando en los estudiantes y que va formando parte del ambiente en clase, al parecer permite que se vaya dando una caracterización entre ellos: como los que participan más o los que son más callados. Esta caracterización se va construyendo y al parecer, los estudiantes en los últimos semestres tienen claro que la dificultad de participar es mayor si no la enfrentan desde los primeros semestres. Sobre esta cultura competitiva, McDERMOTT (1977) menciona que hay problemas relacionales que subyacen en lo profundo de nuestra cultura, donde los sistemas escolares se diseñan para clasificar capaces e incapaces.

Lourdes: Cuando se avanza en los semestres ese ambiente es muy crudo ya nada más es para los que sobresalen, para los que desde un principio participaron. (E/Aos-7S/D23)

Me llama la atención que contra esta cultura competitiva que según McDERMOTT subyace en el sistema escolar y del cual no se es muy consciente, los estudiantes del P97 parecen tenerlo claro en los últimos semestres, mencionando

que pudieron fomentar más la participación, de apoyarse si se equivocaban, que el maestro pudo haberlos motivado o alentado más a participar.

Aos: No se fomentó la participación para aquellos que no lo hacían, no nos decíamos, este compañero va atrasado, no participa, o que se equivoca, echarle la mano... aquí en el salón como estudiantes es un espacio para equivocarnos para cuando estemos con nuestros alumnos tengamos un mínimo de errores... creemos que el maestro debe y tiene la obligación de propiciar la motivación y el interés en nosotros como alumnos. Además, faltó aprovechar a los maestros..., acercarnos más a preguntarles, pocos fuimos los que lo hicimos, por su parte en ellos, hay una gran disponibilidad para resolvernos dudas, hacemos comentarios personales, incluso, fuera del salón". (E/Aos-7S/D23)

Al parecer por parte de los profesores hay como una actitud de apoyo de resolver dudas, incluso de pedir a los estudiantes que les pregunten

Rosalba: No se dan preguntas, no porque el maestro no vaya a contestar, sino que, no hay ese deseo, de preguntar, yo me acuerdo mucho que algunos maestros nos lo hacían ver, "es que ustedes no tienen esas ganas de aprender, de explotarnos", nos decían, "qué más quieren saber". (E/Aos-7S/D23)

Al parecer algunos profesores que han tenido experiencia en primaria piden a los alumnos que les pregunten cuestiones de la práctica cuando el acercamiento al trabajo escolar, por las prácticas cortas, ha sido muy superficial en los primeros seis semestres de la carrera, por lo tanto la experiencia es todavía muy reducida y el referente de la práctica no es muy fuerte como para establecer cuestionamientos concretos de situaciones cotidianas que enfrenta el maestro de primaria, este referente sobre el trabajo docente adquiere mayor significado cuando los alumnos tienen estancias mas largas de permanencia en la escuela primaria y trabajan junto con un profesor experimentado como sucede en séptimo y octavo semestre.

Parece ser que los estudiantes se muestran ante el profesor como poco interesados y asumen como cierto esas pocas ganas de querer saber, que el profesor pretende mostrar ante el poco cuestionamiento.

José Antonio: Muchos estudiantes se quedaron con la costumbre de que el maestro lo va a decir todo, en la misma Universidad /este alumno dice que también estudia por la tarde en la Universidad/ hay maestros que llegan y te dicen ¿dudas?, aquí están los libros para consultar, yo soy su asesor, aquí ya venimos a un nivel más alto, a asesorías, no venimos a que yo doy clases y ustedes no entienden, esa temporada ya se acabó. Aquí en la Normal, los estudiantes están acostumbrados a que todo se les de, también aquí es una cosa en conjunto, es decir se pregunta a todo el grupo y se responde. (E/Aos-7S/D23)

La cuestión del por qué los estudiantes no pregunten mucho a los maestros sobre la práctica o participen poco sobre lo que es el trabajo docente, al parecer, tiene relación con la poca experiencia que tienen sobre la práctica docente, desde el punto de vista de MERCADO (2002), el cual comparto, es que la experiencia práctica impacta más al profesor, es decir que es un saber que por su referente práctico y características particulares, se lo apropia, lo hace más suyo. Esta apropiación del referente práctico por parte de los estudiantes, al parecer, se encuentra en mayor medida en su discurso en los exámenes recepcionales, pues los estudiantes han

estado un ciclo escolar participando en las mismas actividades e incluso las mismas responsabilidades que asume un profesor de primaria.

Un rasgo que los estudiantes destacan en entrevista sobre el clima en el salón de clase es la individualidad.

Lourdes: Lo que vi es que somos muy individualistas, porque si yo estoy planeando para quinto, yo no le quiero pasar a otros ideas de planear o de apoyar, como que cada quién, yo planeo mis clases y los que no saben a mí no me interesa. (E/Aos-7S/D23)

José Antonio: El burlarse de los compañeros que pasan al frente a exponer y/o que se equivocan ocasiona individualismo en el sentido de que yo se y no le doy importancia a lo que expresa el otro. (E/Aos-7S/D23)

Al parecer el clima en el salón de clase no es siempre el mismo, va cambiando de acuerdo a múltiples factores, entre ellos: la afinidad e ideas entre los alumnos; la asignación de escuelas de prácticas, la competencia y participación, entre otras. Las diversas situaciones que van viviendo los estudiantes junto con los profesores implican que se conozcan tanto dentro como fuera del salón de clase, incluso como compañeros en una escuela, y que interactúen. Sobre esta interacción que se va dando MCDERMOTT (1977) menciona que la interacción entre los maestros y alumnos en el aula puede acelerar o frenar el aprendizaje. De tal manera que el clima que se propicie en un grupo tiene implicaciones en su formación docente y en su acercamiento al trabajo escolar en la escuela primaria.

Conclusiones

Algunas de las conclusiones que considero importante señalar en este capítulo son las siguientes:

Incorporación de otros contenidos a los programas curriculares

Se encontró, que tanto en LD del P84 como en OPD del P97, además de los temas planteadas en los programas, los maestros de normal incorporan a clase otros temas que provienen de sus saberes docentes (MERCADO, 1991, 2002), los cuales al parecer, están orientados a desarrollar en los estudiantes competencias y habilidades en el oficio de enseñar y que son considerados por los maestros como necesarios para su formación. Por ejemplo, enseñar a los estudiantes a correlacionar contenidos, la técnica de guiones como herramienta para practicar en escuelas multigrado, el método de proyectos, entre otros.

Se dio una interpretación del programa de LD por parte de los maestros, esta acción desde la expresión de DOYLE (en SACRISTÁN, 1988), para el profesor, el *currículum* "despierta significados que determinan los modos de adoptarlo y usar la propuesta curricular que recibe" (209). En base a esta interpretación los maestros fueron incorporando los temas a abordar, conformándose en el trabajo cotidiano una orientación en la formación de los estudiantes que no corresponde a la aspiración curricular de formar para la investigación (SEP, 1997).

Decisiones de los maestros orientadas a apoyar la formación de los estudiantes

Se encontró que los maestros toman decisiones para ir incorporando cambios en los temas para acercar a los estudiantes al trabajo docente en la escuela primaria. Por ejemplo, la Ma3, decide analizar empíricamente las prácticas como referente en los primeros acercamientos, después consideró que el análisis empírico de la práctica no era suficiente para prepararlos decidiendo la incorporación de referentes teóricos para dicho análisis, finalmente incorpora el aspecto didáctico mediante micro-enseñanzas, señalando que con el análisis de la práctica no se lograba capacitar a los estudiantes sobre dicho aspecto.

En el caso del Mo1 y el Mo2, también tomaban decisiones en torno a ver en clase qué temas apoyaban a los estudiantes en su formación. Por ejemplo, el Mo1, se basaba en el tema que los estudiantes elegían para elaborar su documento recepcional y les apoyaba en clase con algunas ideas.

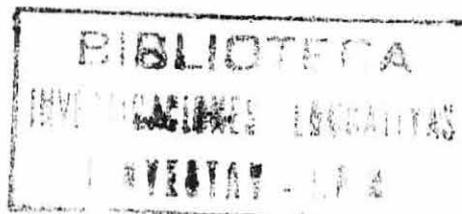
El Mo2 refiere, que al encontrar que en los estudiantes que no había claridad sobre los fundamentos teórico metodológicos en los que se apoyaban para desarrollar sus prácticas, decide apoyarles sobre este aspecto ayudándoles a diseñar actividades orientadas al desarrollo intelectual, actitudinal, entre otros

Sobre las decisiones de los maestros en su trabajo de enseñanza MERCADO (2002) expresa que éstas, "son parte de los saberes docentes cuya construcción no sólo implica procesos cognitivos individuales, sino que se inscriben en el proceso histórico local de la relación cotidiana entre maestros y [alumnos]" (2002: 98), además, señala que "en esa historia los maestros van ...reelaborando sus creencias pedagógicas y sus valoraciones sobre los contenidos y las formas de enseñar"(2002: 98). Al parecer los maestros en el marco de ese proceso histórico local valoran qué contenidos y qué forma de enseñarlos apoyan más a sus estudiantes en el proceso de acercamiento al trabajo escolar.

Experimentación de actividades

Se encontró en el trabajo de los maestros de normal la experimentación, al respecto MERCADO (2002) se refiere a actividades que ponen a prueba los profesores de primaria para el logro de un objetivo, sobre ésta se observó como la Ma3 fue probando temas "*Después de trabajar análisis de la práctica lanzábamos a los estudiantes a sus prácticas y resulta que les faltaba una capacitación didáctica*", "*eso de una forma me llevó a introducir en LD más micro-enseñanzas*". En el Mo1, la experimentación se encontró, al parecer, al ensayar en clase dinámicas de grupo, al presentar, aplicar o representar la forma de aplicarlas en la escuela primaria. En el Mo2, la experimentación se presentó al apoyar a los estudiantes para organizar, relacionar y presentar en clase contenidos programáticos de primaria antes de su práctica.

En la experimentación la Ma3, el Mo1 y el Mo2 comparten, al parecer, el objetivo de preparar a los estudiantes para el trabajo escolar en la escuela primaria, el cual, es compartido por sus alumnos, pues participaban exponiendo, emitiendo críticas, y recomendaciones que al parecer consideraban les servían para ir más preparados.



Se encontró, que las actividades que los maestros realizan tienen un propósito, de acuerdo a OLSON (en MERCADO, 2002), las actividades que el profesor realiza son entendidas en relación con el sentido que éstas tienen para los alumnos, el Mo2 expresa que al abordar la técnica de guiones se pretendía que los estudiantes, antes de sus prácticas en escuelas multigrado, aprendieran una de las técnicas para trabajar con grupos conformados por niños de diferentes grados escolares. Además, dice que ésta técnica de trabajo, los estudiantes la van a necesitar al egresar, debido a que en su mayoría inician su trabajo profesional en escuelas multigrado.

La experiencia docente como un referente para incorporar temas a clases

Los maestros incorporan temas que provienen de su experiencia y que al parecer consideran importantes en la formación de los estudiantes.

En la incorporación de contenidos a clase se presenta la posibilidad de los maestros de llevar ideas y propuestas para la enseñanza desde otros ámbitos (MERCADO, 2002), como son las actividades de derechos humanos, esto muestra de acuerdo a DESCOMBE (en MERCADO 2002) que el aula no es un espacio cerrado como se le ha concebido muchas veces, es un espacio que está sujeto a expectativas particulares de comportamiento, además expresa (en ROCKWELL, 1985) que "los participantes no separan totalmente su experiencia en el aula de todas las demás influencias de su vida social, el aula cerrada no puede ser, en este sentido, un sistema social completamente separado" (105). De igual manera en el Mo1 y el Mo2 se encuentran ideas y propuestas de trabajo que principalmente son del ámbito de educación básica, —entre ellas el proyecto escolar, los enfoques de enseñanza de español y matemáticas, materiales que llegan a educación básica— siendo éste su referente principal pues ambos han trabajado por mucho tiempo en este contexto. Estas experiencias son llevadas al ámbito de la formación de maestros.

Los maestros van compartiendo ideas con los estudiantes, las cuales al parecer, provienen de sus experiencias, al respecto MERCADO (2002), expresa que en el trabajo de enseñanza de los maestros de primaria se encuentran voces provenientes de ámbitos laborales extraescolares de donde ellos llevan ideas y acciones. Por ejemplo, el Mo1 en las actividades que va realizando, dialoga con voces provenientes de su experiencia laboral en tareas de enseñanza en la escuela primaria, "una de las dinámicas la aprendí de un maestro en servicio". En este sentido, MERCADO expresa que, "la experiencia se convierte en una construcción colectiva e histórica del trabajo docente, ya que en ella se sintetizan experiencias no sólo propias y del presente sino de otros maestros, de otras prácticas docentes remotas en el tiempo" (2002: 59).

La planeación vista como un elemento importante en la formación docente

Uno de los saberes docentes (MERCADO, 2002) que los maestros en ambos planes consideran importante que los estudiantes incorporen es la planeación y para ello realizan varias actividades. Una de ellas es la presentación por parte el Mo1 de un fascículo con el cual intenta sea incorporado para planear la práctica,. En él se refiere al conocimiento de los alumnos, "*Los estudiantes preguntarían al maestro de grupo*

cuál es el número de niños reprobados, con preescolar, puntuales, inquietos, impedidos física o mentalmente, zurdos”, “preguntar al maestro si aplicó prueba diagnóstico o de exploración al inicio del curso”, aunque no es un conocimiento de los alumnos al que refieren MERCADO, LUNA Y GALVÁN (en MERCADO, 2002) que es un conocimiento que los maestros incorporan de los alumnos construido a lo largo del tiempo en que comparten con ellos diversas tareas implicadas en la enseñanza. Es más bien, un conocimiento que los estudiantes construyen en un primer acercamiento al salón de clases, basado en preguntas al maestro de grupo y que les serviría como referente para las prácticas, sobre todo en la planeación de actividades y utilización de recursos. Sobre el conocimiento de los niños, en OPD del P97 los estudiantes en entrevista expresan, que en la visita que realizan a la escuela primaria para pedir contenidos intentan apropiarse de las características de los niños de manera que en la planeación les sean útiles para diseñar actividades.

Además en este documento intenta el Mo1 orientar a los estudiantes sobre aspectos relativos a: qué observar y preguntar en una primera visita a la escuela de prácticas; los momentos y actividades de un día de clase; qué datos puede incluir un plan de clase. En el caso de la Ma3, intenta que los estudiantes conocieran antes de su planeación los recursos del contexto local, de los cuales pudieran echar mano para desarrollar su práctica.

La simulación es un recurso encontrado en la formación de maestros.

En la formación docente hay un recurso utilizado en la formación docente tanto en el P84 como en el P97, para presentar temas o experimentar actividades, me refiero a la simulación. Por ejemplo, el Mo1 al presentar a los estudiantes dinámicas se apoya de la simulación, los estudiantes participan intentando comportarse como niños de primaria. Además el Mo1, al parecer, intenta involucrar a los estudiantes en la actividad, de acuerdo con MERCADO (2002) se aprecia la presencia de uno de los saberes docentes, el cual consiste en involucrar a los alumnos en la tarea propuesta.

Este recurso para formación docente, ha sido utilizado también por el Mo2 para presentar clases organizando contenidos de la educación primaria y por la Ma3 al llevar a cabo micro-enseñanzas y guiones con el propósito de apoyar a los estudiantes en el aspecto didáctico.

En la formación de maestros, simular el papel del maestro y los niños de primaria, es un recurso utilizado también por la Ma3 y el Mo4, para revisar cómo los estudiantes hicieron la organización de contenidos y cómo los correlacionaron. Es decir, realizar una práctica de entrenamiento antes de ir a la escuela primaria. En este caso, como en la utilización de la simulación para la presentación de micro-enseñanzas con la Ma3, ha permitido a los estudiantes experimentar, corregir, recibir retroalimentación de sus compañeros antes de sus acercamientos al trabajo cotidiano en la escuela primaria. Sin embargo, la práctica de la simulación no siempre podría recomendarse debido a que es insustituible la experiencia práctica, la cual para lo nuevos docente es una fuente de aprendizaje y de consolidación como profesor.

CAPITULO 3

ACERCAMIENTO DE LOS ESTUDIANTES A LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA ESCUELA PRIMARIA

En este apartado presento cómo los maestros de normal intentaban en LD del P84 y ahora en OPD del P97 ayudar a los estudiantes a prepararse para el trabajo escolar en la escuela primaria. Muestro algunas de las preocupaciones de los maestros en torno a lo que consideran deben saber los estudiantes antes de ir a prácticas, expongo las actividades que los estudiantes realizan antes, durante y después de las prácticas en la escuela primaria y los recursos en los que se apoyan para planear y evaluar la práctica. Señalo algunas de las continuidades y discontinuidades entre el P84 el P97

Para el desarrollo de este apartado me apoyo en información que proviene de: entrevistas a maestros y a estudiantes; de informes de los estudiantes sobre su práctica y de cuadernos de prácticas¹.

3.1. Cómo apoyan los maestros a los estudiantes en su acercamiento a la práctica docente

Uno de los procedimientos que voy a abordar en este apartado, el cual parece tornarse importante en la formación docente inicial, es sobre el apoyo que los maestros proporcionan a los estudiantes en la realización de sus prácticas en la escuela primaria, principalmente en: actividades previas a las prácticas como las visitas a la escuela primaria para solicitar los contenidos curriculares, elaborar un estudio situacional o contextual, orientarlos en la planeación de actividades, sugerirles formatos para estructurar el plan de clase, propuestas para elaborar el plan de trabajo, libros de texto, algunas recomendaciones y sugerencias para realizar actividades o acciones durante las prácticas, entre otras.

3.1.1. Algunas preocupaciones del maestro por lo que el alumno sepa antes de ir a la práctica

Los maestros, no solo parecen tomar como referente, las prácticas que los estudiantes realizan durante su formación, sino que al parecer también están pensando en la formación para su trabajo profesional, mostrando preocupaciones por abordar algunos contenidos o realizar actividades que consideran importantes en su preparación antes de ir a la práctica.

Hay preocupaciones específicas, una de ellas es cuando los estudiantes van a realizar prácticas a escuelas que tienen características particulares (urbana o rural), en cuanto a que lleven un conocimiento previo. Por ejemplo, el Mo1 comenta en entrevista que los estudiantes se van a ir una semana a realizar prácticas a escuelas multigrado

¹ Estos cuadernos los estudiantes del P84 los utilizaban para escribir su planeación y observaciones de las prácticas en la escuela primaria.

ubicadas en la zona serrana², al parecer se nota preocupado por enseñarles cómo es el trabajo docente que se realiza en este tipo de escuelas.

Mo1: "...yo en lo particular no me gusta que los estudiantes se vayan a la guerra sin fusil, quiero ver si les doy un curso o taller sobre escuelas unitarias para enseñarles todo lo que se maneja..." (E/G7S-LD4-Mo1/D13)

Hay preocupaciones sobre cuestiones más generales sobre lo que consideran importante que los estudiantes sepan. Por ejemplo, en clase el Mo1 aborda el tema "dinámicas de grupos"³ y les da sugerencias a los estudiantes de cómo aplicarlas, les muestra además, la ejecución de algunas de ellas.

También se presentan preocupaciones sobre concepciones de los maestros sobre la enseñanza o el aprendizaje. Por ejemplo, en entrevista (E/G7S-LD4-Mo1/D13) el Mo1 mencionó que le interesaba que los estudiantes elaboraran su material, porque para él, significaba que ya se ha planeado y que además se conoce el contenido temático que se abordará. Otro ejemplo se presenta en el Mo2, en clase, muestra los trabajos realizados por los estudiantes, en donde se vacían el contenido programa de tercer grado, organizado por mes y relacionado por temas, sobre esto, expresa que a él le interesa que los estudiantes sepan organizar los contenidos curriculares del programa de primaria.

Mo2: A mí me interesa que los estudiantes antes de ir a prácticas hagan un cuadro de alcance y secuencia, es un cuadro donde vacían todo el programa del año y lo organizan, esto les permite conocer el programa. (RC/G5S-LD2-Mo2/D14)

Al parecer al Mo2 le preocupa que los estudiantes antes de ir a prácticas, conozcan todo el programa, lo organicen por tiempos y lo relacionen por temas -es a lo que el maestro llama correlación-, además, para practicar la correlación de contenidos, pide a los estudiantes exponer una clase.

3.1.2. Preparación para las prácticas, en las clases de Laboratorio de Docencia del Plan 84 y Observación y Práctica Docente del Plan 97

En este apartado, presento diversas actividades que realizan maestros y estudiantes, antes de efectuar prácticas⁴ en la escuela primaria. Al parecer estas actividades están orientadas a apoyar a los estudiantes, debido a que están relacionadas con

² Por lo regular en la zona serrana o poblaciones rurales, las escuelas primarias no son de organización completa en donde un maestro atiende un grado, son escuelas: unitarias en donde el maestro atiende todos los grados y es director, bidocentes en donde 2 maestros atienden todos los grados y uno de ellos es director y/o tridocentes en donde cada maestro atiende 2 grados y uno de ellos es director; en las prácticas de LD II y III los alumnos practicaron en escuelas ubicadas en poblaciones rurales y en la zona serrana en escuelas multigrado.

³ Las dinámicas de grupos son abordadas en clase como un tema (ver capítulo 2)

⁴ El primer periodo de observación y práctica es de una semana, de segundo a sexto semestre. El segundo periodo es de una semana, de segundo a cuarto semestre y de dos semanas para los alumnos de quinto y sexto semestre. También se practica en diferentes contextos, en cuarto semestre se practica en escuelas de la periferia de la ciudad, en el quinto semestre en escuelas rurales de organización completa y en sexto semestre en escuelas rurales multigrado.

aspectos del trabajo docente, entre algunas de las actividades que efectúan, se tienen: Abordar lecturas propuestas en el programa, hacer una visita a la escuela primaria –previa a la práctica- para solicitar contenidos, planear actividades, abordar estrategias didácticas para el manejo de contenidos y la organización grupal.

Hay una diversidad de temas que los maestros abordan para apoyar y ayudar a los alumnos a sus prácticas, entre ellas están: el intercambio de cartas, técnica de guiones, técnicas Freinet, dinámicas grupales, asesorías para elaborar plan de clase, relacionar contenidos, abordar contenidos de la escuela primaria, microclases, análisis de la práctica (temas abordados en capítulo 2)

3.1.2.1. Solicitud de contenidos temáticos para planear las prácticas en la escuela primaria

Mencionan los estudiantes en entrevista que antes de empezar sus prácticas⁵ iban a la escuela primaria a solicitar a los profesores de grupo, contenidos programáticos para planear las prácticas, esto es reportado por estudiantes y maestros en P84 y P97. En esta visita de los estudiantes normalistas en LD del P84 realizaban diferentes actividades. Por ejemplo, la Ma3 expresaba a sus alumnos que además de solicitar los contenidos para planear⁶, el objetivo también era de conocer al maestro titular, a los niños, decía que para la planeación era importante que los estudiantes conocieran el contexto, y para ello les pedía realizar un “estudio situacional”⁷ el cual consistía en indagar en la comunidad, la escuela y el salón de clase, qué recursos podrían aprovecharse para el aprendizaje de los niños durante las prácticas. Al mismo tiempo la Ma3 les pedía también organizar con los niños un intercambio⁸ de correspondencia entre escuelas cuya finalidad según la Ma3 era tener un acercamiento inicial con niños. Sobre esta visita a la escuela primaria antes de las prácticas, el Mo1 en LD, les proporcionaba a los estudiantes un fascículo⁹ en el cual les recomendaba para su planeación realizar observaciones y entrevistar al maestro y a los niños con el fin de tener un diagnóstico sobre las características de los niños y las formas de trabajo como de organización del grupo, por parte del maestro.

En entrevista los estudiantes de OPD del P97 mencionan que en esta visita a la escuela primaria se les proporciona un guión de observación con el cual se les pide registrar varios aspectos referentes a la escuela, los salones, los alumnos, el profesor y la forma de abordar los contenidos de las asignaturas.

⁵ Urbanas, de la periferia de la ciudad, rurales de organización completa.

⁶ La planeación con la Ma3 consistía en hacer un plan general, un plan de clase diario y elaborar material didáctico

⁷ Se explicita en otro apartado

⁸ Por parte de los estudiantes, esta actividad consistía en pedir a los niños del grupo de práctica que escribieran una carta, para hacer un intercambio con niños o niñas de otra escuela. Después del regreso de esta visita a la normal, en clase la Ma3 ayudaba a los estudiantes a realizar el intercambio de cartas -, ponía en el pizarrón un cuadro con el nombre las diferentes comunidades en donde estaban ubicadas las escuelas primarias de prácticas (en algunos casos los estudiantes ya habían hecho la repartición por su cuenta) y la Ma3 anotaba qué escuelas de acuerdo al grado y número de alumnos intercambiarían cartas (RC/G4S-LD1-Ma3/D1)

⁹ Abordado en el capítulo dos, en el tema denominado “Temas tratados en clase para apoyar a los estudiantes en su práctica en la escuela primaria”

Rosalba (una alumna): Antes de las prácticas los maestros nos decían, vayan a la escuela primaria a conocer a sus maestros, a saludarlos y pidan los temas que ustedes van a trabajar.

El Mo4 expresa en entrevista que estas visitas no sólo eran para pedir contenidos:

“Esta visita previa es sólo un pretexto, porque los contenidos se pueden solicitar a través del supervisor para que este a su vez se los pida al director de cada escuela primaria. Se trata más bien de que los estudiantes estén toda una mañana en el grupo en el cual practicarán, para que lo conozcan y se relacionen con los alumnos y observar como la maestra(o) los trata. Es decir, el pretexto es que tomen informes para su planeación, pues aunque se les informa a los maestros de grupo que los estudiantes van a que les den contenidos para planear su práctica, muchos de ellos no les dan los temas ese día sino que después los estudiantes tienen que ir nuevamente.” (E/Mo4-OPD 2,3,4/D25).

En entrevista un estudiante del P97, expresó que entre los contenidos que los profesores de primaria les daban, algunos ya los habían abordado y les pedían a ellos hacer un repaso

José Luis: Era muy común que nos daban temas que habían abordado y cuando los niños notaban que era un tema ya visto perdían interés, aparte nuestras ganas se iban hasta el suelo. En ocasiones nos daban los contenidos sin decirnos que ya los habían abordado en clase. Uno piensa a lo mejor yo no la hago, porque los niños no ponen atención o mi tema está muy aburrido, entonces cuando dice la maestra, este tema ya lo di, tú sólo vas a reafirmar, hasta entonces entendíamos a los alumnos. Creo, que tal vez hay celo profesional por parte de los maestros, piensan que uno va a echar a perder lo que han avanzado y para que no haya arriesgo como lo suponen, nos dan un tema que ya abordaron. (E7/Aos-7S/D24)

Expresan los estudiantes que también hay otros profesores que les dan temas que no se han abordado, además dicen que les sugieren cómo planear y trabajarlos, les muestran los recursos que hay en la escuela o en el salón para que los contemplen en su planeación.

Esta visita previa a las prácticas no se llevaba a cabo cuando los estudiantes realizaban prácticas en escuelas multigrado —sexto semestre—, debido a la distancia de la normal a la zona serrana que es donde realizarían las prácticas, los maestros de la asignatura de OPD junto con el maestro de Asignatura Regional II se encargan de ir a solicitar los contenidos,.

Uno de los elementos de análisis, es la forma como los maestros tratan de involucrar a los estudiantes para que en ésta visita a la escuela primaria incorporen conocimientos sobre: los niños, la forma de trabajo del maestro, el contexto escolar, los recursos de la escuela que pueden utilizar. Además cuando les solicitan, aplicar alguna actividad de acercamiento con los niños como en el caso de la Ma3, la correspondencia inter-escolar, etc.

Otro elemento de análisis encontrado, es la disposición o no, en el acompañamiento de los maestros de primaria en la formación de los estudiantes en las prácticas, desde la visita para pedir contenidos y acercarse al trabajo escolar. Según expresan los estudiantes hay profesores que les apoyan con recursos, sugerencias, les acompañan durante su estancia, hay otros que les reciben con

reserva según lo expresa un alumnos *“piensan que uno va a echar a perder lo que han avanzando y para que no haya arriesgue como lo suponen, nos dan un tema que ya a bordaron”*. Me parece importante, que desde la normal se intente que los maestros de primaria reciban más información sobre del proceso de formación en el que se encuentran los estudiantes y de los apoyos que les puedan proporcionar para su formación en la escuela primaria, además que se les pida su apoyo para lograr los objetivos que se persiguen en cada práctica, debido a que estos varían en cada semestre (SEP, 1997, 1998, 1999a, b, c).

3.1.2.2. Planeación de actividades para las prácticas

De acuerdo a lo expresado por los estudiantes se les da apoyo para que preparen sus actividades, con sugerencias, asesorías, hay maestros que les facilitan algunos recursos, les proporcionan formatos

Para esta planeación expresan, que les daban una semana en la normal para preparar material didáctico, para elaborar plan de trabajo y planes de clase, mencionan los estudiantes que los maestros de otras asignaturas aparte de la materia de OPD también les apoyaban en su planeación, incluso en ocasiones solicitaban apoyo de maestros que les dieron clase en otros semestres.

A: A cualquier maestro le podíamos pedir de favor y nos ayudaba, siempre ellos se portaron bien, aunque no fuera su asignatura (E7/Aos-7S/D24)

3.1.2.2. 1. Formatos para la planeación de las prácticas y el plan de clase

Los alumnos del séptimo semestre del P97 en entrevista, mencionan que trabajaban con diferentes formatos para planear la clase antes de sus prácticas en la escuela primaria.

Aos: *“Al principio nos conflictuábamos mucho, decíamos, cuál es el correcto, pero al final de cuentas, los maestros nos hicieron entender que lo importante es que el formato sea práctico para nosotros”*. (E7/Aos-7S/D24)

Para el plan de clase menciona un estudiante en entrevista, que los maestros de OPD les proponían un formato

José Luis: En si los formatos que nos daban no tenían mucha diferencia, lo que cambiaban eran los conceptos de cómo dividir cada apartado, por decir, muchas veces aquí a nosotros nos pedían en un apartado poner el contenido conceptual o procedimental y otros nos decían que no, que nada más pusiéramos el qué, el cómo y el cuándo o poner simple y sencillamente la palabra propósitos, en vez de contenido actitudinal. Lo que aquí a veces nos decían de algunos apartados que pusiéramos, los maestros de primaria nos decían que ya no eran necesarios, aquí nos dijeron que pusiéramos forzosamente asignatura y allá nos dijeron que ya no era necesario. También uno de nuestros problemas para planear es que no sabíamos cómo globalizar o cómo globalizar con estos formatos. (E7/Aos-7S/D24)

Al parecer no hay acuerdo en la información que llevan los formatos entre los maestros de normal.

Ma3: A mí me parece que el problema de la planeación, es un problema nuclear y ahí tenemos que meternos más, porque cada quien esta planeando como buenamente puede, aparte, hay muchos formatos de planeación, muchas propuestas, cada maestro casi podría decir, tiene su propio formato, algunos están tratando de involucrar los formatos que se utilizan en la SEP, en los planes y programas de la licenciatura, hay otros formatos, la experiencia que tenemos son otros formatos, entonces con este asunto de la libertad metodológica uno les ofrece a los estudiantes un montón de formatos diversos y a la mera hora lo que asimilan es muchas veces confuso. Entonces, a mí me parece que el tema de los formatos es un tema que merece una atención muy especial y que los maestros debiéramos ponernos de acuerdo. Ana María Kaufman maneja otros formatos. Por ejemplo, son ya muy específicos, entonces la idea es cuáles son los que están utilizando los estudiantes y he visto, porque hice un análisis de cuáles son sus formatos y es una gran diversidad de interpretaciones, incluso en algunos que yo he dado hay interpretaciones muy diversas. Por ejemplo, hay uno que no sé quien se los da, pero tiene: contenidos conceptuales, contenidos procedimentales y contenidos actitudinales, me da risa la forma como maestros y estudiantes interpretamos cada uno de sus contenidos, hay una gran diversidad, y me parece que los formatos te posibilitan fijarte en ciertos asuntos de la práctica y organizarla entonces si, ahí merece una especial atención. (E/Ma3-EE/D25)

Esta diversidad de formatos se han utilizado tanto en LD del P84 como en OPD del P97 y van desde formatos en los que en el plan de clase se inscriben tres apartados (qué, cómo y con qué), (tema, actividad y recursos) hasta formatos con cuatro, seis siete y hasta diez (ver cuadro de formatos). Lo que me importante señalar es que en los formatos se distinguen tres elementos que todos llevan – asignatura o tema, actividades y recursos-. Los formatos también llevan información adicional. Entre la información que llevan en la parte superior esta: nombre de la escuela, clave, zona escolar grado fecha, grupo, nombre de la comunidad o colonia, asignatura, nombre del practicante, número de alumnos –hombres y mujeres-, nombre de la licenciatura, semestre, nombre de la escuela normal. Entre la información que se encuentra en la parte inferior esta: sello de la escuela de práctica, nombre del director y maestro de grupo y/o firma, firma y/o nombre del profesor de LD o de OPD.

Cuadro sobre los elementos que llevan algunos de los formatos de plan de clase

FORMATO 1	FORMATO 2	FORMATO 3	FORMATO 4	FORMATO 5	FORMATO 6	FORMATO 7	FORMATO 8	FORMATO 9	FORMATO 10
ASIGNATURA		ASIGNATURA	ASIGNATURA	X	X/EJE	X	X	X	QUÉ
BLOQUE					X				
EJE TEMÁTICO	TEMA	TEMA			X	X			
PROPÓSITO				X					
CONTENIDO(S)			X	CONTENIDO O TEMA			X	X	
ACTIVIDADES	ACTIVIDADES	ACTIVIDADES - CÓMO - PARA QUÉ	X	X	X	X	X	X	CÓMO
REFERENTES BIBLIOGRAFICOS					X		X	X	
RECURSOS	RECURSOS	MATERIALES - CON QUÉ	X	AUXILIARES DIDÁCTICOS	X	X	X	X	CON QUÉ
CRITERIOS DE EVALUACIÓN							X	X	
OBSERVACIONES				X	X	X	X	X	

Para elaborar el plan de clase, los estudiantes reciben apoyo además del profesor de Observación y Práctica; de los profesores de las materias de asignatura y su enseñanza¹⁰. Por ejemplo los estudiantes de segundo y tercer semestre cursan de Español y su Enseñanza I y II y Matemáticas y su Enseñanza I y II, en estos semestres los estudiantes solo practican en con estas dos asignaturas (SEP, 1997) y los maestros que las imparten les apoyan en la elaboración del plan de clase.

Alejandro: Antes de ir a prácticas algunos profesores en su asignatura nos daban espacio para planear. Por ejemplo si llevábamos Español y su Enseñanza, en esa materia nos daban ese espacio para planear lo que correspondía a esa materia y si no por decir en la materia de Observación y Práctica también nos daban su tiempo para preparar o elaborar materiales. Antes de las prácticas los profesores estaban dispuestos a resolvernos dudas, nosotros les planteábamos los cuestionamientos de cómo planear, ellos están abiertos a que uno vaya a comentarles. (E/Aos-7S/D23)

En el P97 a diferencia del P84 la mayoría de las asignaturas se relacionan con el trabajo escolar en la escuela primaria, permitiendo que cuando los estudiantes van a planear reciben apoyo de los maestros. Sin embargo, en LD del P84 expresaban los estudiantes que para planear sus prácticas recurrían a los profesores para que les apoyaran. En clase los maestros de LD ofrecían apoyo para planear. Por ejemplo, al final de una clase la Ma3 brindaba asesorías a los estudiantes para armar el plan de clase

"Voy a estar aquí para asesorías individuales porque hay personas que tienen duda en relación a armar su plan de clase. En el cuaderno de prácticas debe de tener el plan general y uno por cada día. Los que se quieran se pueden quedar para asesoría. (RC/G4S-LD1-Ma3/D1)

Se da el caso que cuando ya se cursaron asignaturas que van relacionadas como Español y su Enseñanza que es en cuarto, quinto y sexto semestre, el maestro de OPD apoya a los estudiantes, sin embargo también los estudiantes han expresado que acuden a los maestros que les dieron esas asignaturas para que les apoyen aunque ellos estén en otro semestre.

Rosalba: En ese lapso que íbamos a las escuelas y regresábamos, los maestros nos decían, pues hay que empezar a planear, nos daban algunas opiniones. Por decir y cada quien buscaba sus materiales y cuando teníamos alguna duda pues ya les preguntábamos, pero algunas veces nos veíamos limitados en el tiempo, porque teníamos que estar viniendo a las materias del plan de estudios y combinarlo con lo que era la planeación de las prácticas. (E/Aos-7S/D23)

Mo4: En el cuarto y quinto semestre los maestros de Observación y Práctica Docente, tenemos la obligación de orientar a los estudiantes en Español y Matemáticas ya que no tienen maestro de especialidad, no así de Geografía, Historia, Ciencias Naturales en las que los maestros de estas asignaturas les van a apoyar en la elaboración del plan de clase.

¹⁰ Por ejemplo: Español y su Enseñanza, Matemáticas y su Enseñanza, Geografía y su Enseñanza, Ciencias Naturales y su Enseñanza, Historia y su Enseñanza.

Un rasgo que me parece importante señalar en los estudiantes es la confrontación de diversos estilos de planear de los profesores y van verificando cuál les va apoyando en su acercamiento al trabajo docente e incluso expresan la necesidad de que sus planeaciones fueran respetadas por los maestros de primaria permitiéndoles ponerlas a prueba, aunque para algunos no fuera acorde con su manera de planear. Al parecer, los estudiantes en sus acercamientos a la práctica muestran una inclinación para aprender a planear como parte importante de su formación y de ir conformando su propio estilo. Al respecto GIMENO SACRISTÁN y FERNSTERMACHER (en DIKER y TERIGI, 1997) mencionan que tanto en la planeación como al conducir la práctica, el docente pone en juego conocimientos específicos que le permiten conformar estilos de comportamiento y aún configuraciones didácticas.

Otro aspecto que me llama la atención es la diversidad de los formatos que los maestros proponían a los estudiantes en LD del P84 para planear la clase, esta diversidad sigue existiendo, aunque ahora hay lecturas en OPD que proponen elementos a tomar en cuenta para la elaboración de un plan de clase. De manera similar en lo que refiere QUIRÓZ (en ROCKWELL, 1985) al señalar que "no existe razón para que los maestros forzosamente coincidan con los programas, en su definición con lo que es saber legítimo" (1985:30), y que "cada maestro de acuerdo a su propia valoración del conocimiento enfatiza ciertos temas y rechaza otros" (1985:30), los profesores valoran aspectos en un formato que consideran importante tomar en cuenta para realizar el plan de clase.

3.1.2.2.2. Plan de trabajo

El plan de trabajo en OPD se contempla como el conjunto de actividades que los estudiantes pretenden llevar a cabo durante una semana o quince días de práctica, en el cual organizan los contenidos de enseñanza de las distintas asignaturas; es decir, definen el orden en que se van a tratar los contenidos, el tiempo destinado a su tratamiento y el espacio a utilizar. A partir de los planes de clase que elaboran de manera previa, de los materiales curriculares y del plan y programas de estudio de educación primaria; asimismo, programan las actividades escolares complementarias que pondrán en marcha (SEP, 1999b)

Sobre la elaboración del plan de trabajo, el Mo4 explica que él propone a los estudiantes un esquema:

"Les doy a los estudiantes un esquema que les ha gustado, ellos mismos lo estuvieron ajustando. Por ejemplo el plan de trabajo lo dividimos en capítulos:

Capítulo uno. Van los datos de identificación: el nombre de la escuela, del director, el grupo, la comunidad, nombre del practicante, etc.

Capítulo dos. Los propósitos de la práctica: Estos los tienen que sacar a discreción de los propósitos que los propios programas de primaria plantean, no los copian tal cual, porque depende de qué necesita cada estudiante, a lo mejor no necesita algo de lo que aquí dice pero sí lo que dice el siguiente párrafo, entonces redacta los propósitos según lo requiera.

Capítulo tres. Actividades a desarrollar durante la semana. a).- Actividades de investigación, hay asignaturas que les piden investigar. b).- Actividades docentes, aquí van los planes de clase de cada asignatura, aunque a la hora de traducir el plan de trabajo lo tienen que hacer por día. c).- Otras actividades, si de aquí no las llevan, se deja un espacio porque no saben que les depara el destino allá, a lo mejor les toca semana de guardia o alguna comisión.

Capítulo cuatro. Evaluación personal, traducida en un diario y evaluación de la titular del grupo.

Capítulo cinco. Comentarios generales y firmas de visto bueno, comentarios del director, del maestro de grupo, del padre de familia y del propio practicante". (E/Mo4-OPD 2,3,4/D25).

Al parecer el Mo4, intenta junto con los estudiantes elaborar un plan de trabajo que permita estructurar la información, no sólo referente a los contenidos temáticos a abordar, sino también relacionados con: los alumnos, con el desarrollo de las habilidades docentes propias, con su participación en la organización de la escuela primaria, con su propia evaluación, del titular del grupo o desde los padres de familia. El Mo1 va construyendo un plan de trabajo que expresa pone a consideración de sus alumnos, al respecto SCHÖN (1992) y EDELSTEIN (en DIKER y TERIGI, 1997), expresan que la práctica es un espacio donde se construyen saberes que permiten al profesional incorporar conocimientos sobre su campo.

Me llama la atención cómo el Mo4 antes de la práctica de los estudiantes, trata de ayudarlos a construir un plan de trabajo, a establecer propósitos específicos. Al parecer, intenta por un lado, que se den cuenta de los avances en su competencia didáctica y por otro, pretende orientarles hacia el acercamiento al trabajo escolar, tratando de que amplíen su visión sobre lo que pueden encontrar en la práctica. Al respecto DEWEY (en SCHÖN, 1992) expresa que no se puede enseñar al estudiante a ver lo que necesita saber pero puede guiársele y en este sentido el Mo1 al parecer está tratando de que los estudiantes amplíen su visión sobre lo que necesitan ver. De manera similar en LD del P84 la Ma3 les proponía a los estudiantes, con los temas que les dieron en la visita a la primaria, armar un proyecto para su práctica en el cual ella les iba orientando en su construcción, intentando que los estudiantes correlacionaran contenidos y diseñaran actividades de organización grupal, entre ellas: cuadro de registro, trabajo con guiones, cuadro de comisiones, rincón de lectura, trabajo en equipo, exposiciones, juegos y cuentos. (IPA/G4S-Ma3/D4)

Un elemento de análisis son los acuerdos de trabajo que los maestros van construyendo con los estudiantes, principalmente en la preparación de actividades para las prácticas en la escuela primaria, tanto el Mo4 como la Ma3 logran interesar a los estudiantes para diseñar un plan de trabajo o un proyecto, en este sentido sostiene MERCADO (2002) que el trabajo académico no es una imposición del maestro a sus alumnos, sino un trabajo compartido.

3.1.2.2.3. Cómo consiguen maestros y alumnos los libros de texto de primaria y cómo son utilizados en la planeación de las prácticas

Expresa el Mo4 en entrevista, que la escuela normal ha gestionado ante la Unidad de Servicios de Educación en el Estado que se le dote de libros de texto para los alumnos, dice, que personalmente ha ido a solicitar libros de texto para los alumnos.

El Mo4 expresa que en un curso para la asignatura de OPD del P97 en México, él propuso al subsecretario que se dotara a las escuelas normales de los libros de texto.

Mo4: Yo tuve una pequeña experiencia, ante esta necesidad de nosotros, los docentes que estamos con la materia de Observación y Práctica. En una ocasión en México cuando estaba de subsecretario de educación básica y normal el profesor Olac Fuentes, yo me acerqué y le planteaba la importancia de que las escuelas normales sean dotadas

de los libros de texto gratuitos, así como es dotada cualquier escuela primaria, porque resulta que cuando nuestros alumnos van a sus prácticas se encuentran con que ya son otros textos o ya son otras formas de trabajar los libros y de manejar los contenidos y a veces los maestros de primaria les dicen a nuestros estudiantes cuando van a prácticas *"no niño es que esto así ya no es dile tus maestros que te pongan al día"*. Bueno los libros apenas se les empiezan a dar los estudiantes pero es ante la gestión directa de la propia Normal con la SEP en el Estado, no porque haya venido un plan nacional de dotación de libros de texto para las normales. (E/Mo4-OPD 2,3,4/D25).

A los maestros de OPD del P97 y de LD del P84 al parecer les ha preocupado que los estudiantes tengan los libros de texto gratuitos y los materiales que les dan a los profesores de primaria, los cuales apoyan a alumnos de los diversos semestres en la planeación de las prácticas en la escuela primaria.

Por su parte los alumnos que practican en quinto semestre del P97 han expresado que han tenido dificultades para conseguir los libros de Español para realizar su planeación. Expresan, en entrevista, que para planear su práctica en las escuelas primarias requieren los libros de texto gratuitos, para ello han recurrido ante instancias de la Secretaria de Educación en el Estado para solicitarlos sin lograr que se los proporcionen. Dicen que ante esta dificultad, consiguen los libros mediante los compañeros que tienen familiares maestros o cuando van a pedir contenidos aprovechan para solicitarlos al profesor de primaria.

Aos: Si tenemos familiares nos pueden conseguir los libros de texto u otros materiales y ya podemos juntamos en equipos. Por ejemplo, todos los que vamos a practicar en primero nos juntamos, si alguien tiene los materiales, nos ponemos de acuerdo y planeamos, eso es lo que hemos hecho muchas veces. (E/Aos-7S/D23).

Mencionan los alumnos que desde la coordinación de la Licenciatura en Primaria se solicitan a la Unidad de Servicios de Educación Básica en el Estado y luego que ya los tienen se los prestan, mencionan que algunos libros que se tienen ahí o en la biblioteca no son los actuales y como consecuencia tienen que conseguirlos.

En LD la Ma3 realizaba la gestión para que los alumnos recibieran, los libros de texto, como si fueran alumnos de primaria, esto a lo mejor en otras escuelas normales no fue así, la Ma3 comentaba en entrevista que solicito los libros y sólo le pidieron la lista de los alumnos para dárselos.

Ma3: Conseguimos que la Unidad de Servicios de Educación Básica del Estado, considerara a los estudiantes como niños de primaria, entonces cada año le enviamos la lista de los muchachos. A mí me interesa que ello tengan todos los libros, desde primero hasta sexto y de todas las materias, entonces nos traen las colecciones y yo las reparto, en primer año todavía no se los damos porque no están practicando, pero en el segundo año les entregamos todos los libros. (E/Ma3-LDI/D2).

Con esta gestión especial hecha por Ma3 consiguiendo que los estudiantes recibieran los libros de texto, les posibilitaba en su formación para conocer y manejar los materiales que se utilizan en la escuela primaria y apoyarse en la planeación de sus prácticas.

Me llama la atención las alternativas que utilizan los profesores y estudiantes para conseguir los libros de texto, cabe subrayar que también los estudiantes acudían con los profesores que trabajaban o trabajaron como supervisores o jefes de sector para que les consiguieran los libros, entre ellos el Mo2, Mo1 y Mo3.

Otro aspecto que me parece importante es la organización de los estudiantes para planear con pocos materiales *“nos juntamos, si alguien tiene los materiales, nos ponemos de acuerdo y planeamos “*.

3.1.2.2.4. Recomendaciones y encargos de los maestros sobre las practicas

Los maestros del estudio, hacen encargos a los alumnos en sus prácticas. Algunos de ellos se relacionan con información sobre la comunidad, la escuela, los maestros, los alumnos, sobre los contenidos que habrán de solicitar a los maestros para llevar a cabo sus prácticas. Encargos que tienen que ver con guías que los maestros les dan a los estudiantes, entre ellas están por ejemplo: la hoja de observaciones al maestro y al grupo (abordado en estudio de materiales especiales en el capítulo 2), en donde el Mo1 les solicita investigar si el profesor de primaria tiene lista de asistencia para el control de sus alumnos, si cuentan con los libros de texto gratuito, si los libros de los alumnos los tienen forrados, si los alumnos y maestros utilizan los libros, si el maestro de primaria lleva su plan de clase, si presenta y maneja material didáctico, si lleva un método de lectoescritura en caso de que sea el primer año, si lleva proyecto de grupo, si a principio del curso aplica una prueba diagnóstico o de exploración, si en su control tiene el número de: niños reprobados, con preescolar, puntuales, inquietos, impedidos físicamente o mentalmente, zurdos, etc.

En clase de LD el Mo1 recomendaba a los alumnos.

“Pregunten /se refiere a los estudiantes/, saquen esos datos, por eso les doy un folletito a cada uno, para que no vayan a hacer su visita empíricamente. Esa información me va a ayudar mucho a apoyarlos y a orientarlos, a ayudarles a revisar algunas cosas que se tienen que investigar”. (RC/G7S-LD4-Mo1/D9)

En cuanto a "distribución y aprovechamiento del tiempo" el Mo1 encargó registrar cómo se lleva u organiza

"Este formulario sobre los momentos y los minutos es una radiografía del trabajo que se realiza en cada plantel, los momentos quiero que ustedes los registren cuando van a observar, cuántos minutos se llevan en cada actividad, saber en esa escuela como se aplica el tiempo". (RC/G7S-LD4-Mo1/D9)

La Ma3 (E/A-GSLD1/D6) en LD les pedía a los estudiantes antes de prácticas un estudio situacional¹¹ de la comunidad, en el que les solicitaba describir sobre los recursos con los que cuenta la comunidad, la escuela y el salón de clase, con la finalidad de que puedan planear tomando en cuenta cómo pueden aprovecharlos para la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos del grupo de prácticas.

También en clase de LD la Ma3 (E/Ma3-LD1/D7) les encarga a los estudiantes en una visita a la escuela primaria que hacían antes de la semana intensiva de prácticas, realizar un intercambio de correspondencia entre los niños de las escuelas contempladas para prácticas. A su regreso a la normal los estudiantes trajeron al salón

¹¹ En clase la Ma3. antes de que le entreguen el estudio situacional –lo describo más ampliamente en el siguiente apartado referente a evaluación de las prácticas- les hace énfasis de las 3 partes que lo componen, que es comunidad, escuela, niños.

de clase las cartas y se las intercambiaron. Esta actividad de intercambiar cartas según la Ma3 va ligada a otra que es la de motivar a los niños que escriban.

EL Mo1 recomendaba a los estudiantes que cuando trabajaran con los niños de los primeros grados cambiaran constantemente de actividad. Además les proponía trabajar con las figuras geométricas (como el cuadrado, el rombo, el rectángulo, el círculo) y después elaborar un tangram combinando varias figuras geométricas y con ellas formar un payasito, un triángulo, un cuadrado, etc., les aclaraba que también esta actividad viene en el libro de texto.

Otra recomendación a los estudiantes es la elaboración de material didáctico:

Mo1: "Los estoy motivando para que se vayan interesando por los materiales, pero como que noto que no son muy amantes de hacer material, no todos se los he dicho, ya cuando estén allá en servicio, ya menos material van a hacer —"ya tengo mi plaza ya para que llevo material—" aunque expresa que no todos, que ha encontrado después de algunos años a ex-alumnos usando material didáctico (E/G7S-LD4-Mo1/D13).

Estos encargos y recomendaciones que hacen los maestros al parecer son parte de las preocupaciones en torno a que los estudiantes lleven conocimientos que les permitan afrontar la práctica en la escuela primaria. Parece ser que los maestros se muestran como poseedores de saberes docentes (MERCADO, 1991) ya que hacen orientaciones a estudiantes de lo que según ellos deben tomar en cuenta o de lo que deben hacer en sus prácticas.

3.2. Evaluación de las prácticas

En este apartado abordo algunos de los trabajos y actividades que los maestros de LD del P84 y OPD del P97 incorporan como elementos para evaluar las prácticas en la escuela primaria, entre ellos un estudio situacional, reporte, plan de clase y de trabajo, observaciones de las prácticas..

3.2.1. Estudio situacional

Era un documento escrito (IPA/G4S-Ma3/D5) que elaboraban los estudiantes del P84 orientados por la Ma3 —de manera individual o en equipo, dependiendo de cuantos de ellos practicaran en una escuela—, en una visita que realizaban a la escuela y a la comunidad donde ésta se ubicaba, antes de iniciar sus prácticas. En este estudio los estudiantes presentaban un croquis de la localización de la comunidad, las características físicas de las casas, las instituciones existentes como: jardín de niños, centro de salud, entre otros; los servicios públicos con los que contaba; número de habitantes y nivel educativo. Sobre la escuela recababan información sobre las características físicas de sus instalaciones, describían actividades desarrolladas por maestros, alumnos y padres de familia, número de profesores y su formación académica; material de apoyo para sus clases, número de alumnos, servicios con los que contaba la escuela como agua, luz o drenaje.

Por ejemplo entre la información recabada sobre la comunidad:

- En el croquis de la comunidad y su localización —escribían las comunidades cercanas y la distancia en kilómetros a la carretera principal—

- En las características físicas, por ejemplo en su estudio unos estudiantes escribieron

"En lo general la comunidad tiene un aspecto limpio y arreglado, la mayoría de las casas están enjarradas y pintadas, en la calle principal se encuentra un pequeño kiosco y áreas verdes". (IPA/G4S-Ma3/D5)

Sobre la información de la escuela:

- Un estudiante expresaba "los salones son pequeños, muy poco ventilados, carecen de iluminación, la escuela cuenta con sanitarios en buen estado, cooperativa —atendida por padres de familia—, cancha de básquet y un patio pequeño". (IPA/G4S-Ma3/D5).

- Sobre la organización intergrupala un equipo de alumnos mencionaba que en esa escuela las canchas se las turnaban durante el receso —un día por grupo—, que los honores a la bandera los realizaba un grupo diferente cada semana y que sobre la práctica de educación física de primer año era apoyado por los padres un día a la semana, además que los grupos recibían talleres de danza y teatro.

- Sobre los profesores y alumnos mencionaban, de los primeros, su perfil académico, número de ellos en la escuela y su ubicación en el organigrama, de los segundos, el número total en la escuela.

- Describen los servicios con los que cuenta la escuela —agua, luz o drenaje— y los materiales de apoyo —equipo, libros, implementos para educación física, entre otros—.

Decía la Ma3 que el propósito de dicho estudio era que los estudiantes antes de iniciar sus prácticas, conocieran la comunidad, la escuela, el salón de clases y que indagaran sobre los recursos existentes que pudieran utilizar como apoyo para sus clases.

Ma3: "Por ejemplo, si en la comunidad hay alguna fábrica, río, centro de salud, entre otros, si en la escuela o salón de clases se tienen libros, hojas de papel, colores, entre otros. Además en esta visita tienen un primer acercamiento con maestro de grupo y a los niños" (E/Ma3-LD1/D2).

Me parece importante señalar que los estudiantes comentan que toman en cuenta recursos del entorno para abordar sus contenidos. Entre los comentarios sobre el estudio situacional, expresan que los datos recabados les sirvieron para realizar una visita a una ex-hacienda cercana —en la cual hay un mini-museo que ilustra la historia del estado desde 1863 hasta 1913—, además para abordar un tema se apoyaron en el doctor del centro de salud de la comunidad, presentando a los niños una conferencia sobre la diarrea, expresan que han utilizado recursos y espacios de la escuela. Estas acciones que los estudiantes realizaban en el P84 se continúan realizando por estudiantes del P97. Por ejemplo en las prácticas, algunos estudiantes han reportado que se han apoyado para desarrollar sus temas con pláticas de los médicos de los centros de salud. En el uso de recursos didácticos por parte de los estudiantes en sus prácticas, se tienen por parte de los maestros de la normal sugerencias o ejemplos de cómo utilizar. Sin embargo, son los estudiantes los que eligen y deciden que materiales utilizará en sus prácticas. (HARMER, 1970)

3.2.2. Reporte de prácticas

El reporte de prácticas es un escrito descriptivo sobre las actividades realizadas durante el periodo de prácticas en la escuela primaria. En el LD del P84 se pedía los estudiantes entregar dicho reporte¹² en el que describían el desarrollo de sus prácticas, en el cual se incorporaba el estudio situacional, el proyecto correlacionando contenidos de las asignaturas, algunas actividades como cuadro de opiniones, diario, comisiones, juegos, etc, se hacía una reflexión en torno a los logros y dificultades a las que se enfrentaron, además se pedía a los estudiantes incorporar trabajos de los niños. Otra forma de presentar el reporte de prácticas era describir en un cuaderno –denominado cuaderno de prácticas- las observaciones sobre cada uno de los días que se practicaba. Por ejemplo, en torno a esas observaciones una estudiante comenta:

“Observaciones: Al principio me fue un poco difícil relacionarme con el grupo y con el maestro ya que desconocía el nombre de los niños para poder dirigirme a ellos. Con el maestro porque su presencia me incomodaba ya que permaneció la mayor parte del tiempo en el salón, como que estaba pendiente de cómo daba la clase, ya que dejó que trabajara todo el día con el grupo.

Al abordar los contenidos, trate de que los alumnos participaran y que a su vez, lograran hacer la clase un poco más dinámica, rompiendo la rutina de siempre. Que salieran a trabajar fuera del salón y mostraran lo que habían realizado

Este plan se llevó a cabo con un poco de problemas por el tiempo, el material a trabajar y las diversas formas de trabajar de los alumnos y por supuesto del maestro. Les pedí a los niños que para las próximas clases llevaran su gafete con su nombre para así volver a evitar este tipo de situaciones. (CA/G4S-Ma3/D5a)

Sobre estos reportes el maestro de LD anotaban al margen sus puntos de vista o preguntas, en este caso se escribió lo siguiente:

En el segundo párrafo “Lograste romper la rutina que dices de los alumnos?, Qué actividades realizaste?

En el tercer párrafo. Es natural los problemas que tuviste, los niños se tienen que adaptar a tu estilos de hacer cosas y eso les cuesta. Marca tus normas y revisalas con ellos todas las veces que sea necesario.

Me llama la atención en los reportes de los estudiantes la ausencia de relaciones con referentes teóricos. Hay algunos puntos de vista de ellos sobre la recuperación de algunos aspectos de la escuela tradicional y la escuela nueva, sin embargo sólo se hace referencia para constatar o construir un juicio de valor refiriéndose a que el modelo tradicional no es tan malo, ni tampoco la escuela activa es tan buena, tratando de ubicar su concepción en un punto medio.

Ao: Con esta experiencia comprobé algunas teorías e inquietudes que tenía. Por Ejemplo de que realmente uno no puede (tal vez nunca podrá) arrancar de raíz el tradicionalismo y tampoco imponer al cien por ciento la escuela nueva ya que las dos van de la mano, con lo

¹² Para el reporte de prácticas la Ma3 pedía a los estudiantes presentarlo escrito a máquina y con una estructura que ella proponía -introducción, una experiencia de trabajo, establecimiento de normas, proyecto, propósitos, preguntas eje, estudio multidisciplinario, materiales, evaluación y productos, comparación del plan con la realidad, comparación con la práctica anterior, conclusiones y anexos (trabajos de los niños)-.

cual se desmitifica el concepto dejando de pensar que este es malo, claro que aplicándolo en extremo tampoco es bueno en un sentido estricto. (IPA,/G4SLD1/D6)

En OPD del P97 con el Mo4 se realiza un informe apoyándose en una guía de preguntas que sugiere el programa para sistematizar la información de la práctica, en este informe se va dando respuesta a cada una de las preguntas de manera descriptiva, aparecen de manera implícita algunos referentes de lecturas que abordaron. Por ejemplo una de las preguntas se refiere a lo que en una lectura propuesta en el programa el autor plantea:

¿Cómo se utilizaron las estrategias fundamentales –narrar, leer a los niños, preguntar y proponer problemas- para el logro de los propósitos en las diferentes asignaturas? (SEP, 1999b)

A: En un principio la narración se ocupó para introducción del tema así como también tener un conocimiento más claro acerca de este y buscar una ejemplificación que facilite el aprendizaje, además al preguntar se buscaba que fuera equitativa, es decir buscando que todos los niños participaran. (IPA/Aos-5S/D27)

Esta pregunta está basada en AEBLI (1988), el autor plantea que el profesor vaya desarrollando habilidades y actitudes para narrar y que logre captar la atención y empatía con los niños. Otro texto de este mismo autor trata sobre los conocimientos y habilidades que requiere el profesor para plantear problemas a los niños. Aunque la estudiante no hace referencia a las ideas de este autor, aparece el uso de la narración y el cuestionamiento en el aprendizaje de los niños, aunque este segundo un poco alejado de la importancia del planteamiento de problemas según lo plantea el autor, y enfocado por parte de la estudiante a la participación colectiva.

Me parece que una de las cuestiones importantes sobre la formación de los estudiantes es concienciar en estos informes, el uso de herramientas teóricas que ellos poseen y cómo la utilizan. Al respecto ELBAZ (1981) expresa, que es importante que los maestros hagan uso de la teoría que más les ayude en su trabajo y que puedan aclararse que postura epistemológica implícita o explícita ellos toman con relación a la naturaleza de la teoría

3.2.3. Observaciones de los maestros de primaria sobre las prácticas de los estudiantes normalistas

En este apartado abordo algunos puntos de vista de los profesores de primaria referentes a: la práctica de los estudiantes, las actividades que llevan a cabo, las recomendaciones para mejorar su práctica, a los aprendizajes que ellos incorporan del trabajo de los estudiantes.

El Mo4 en entrevista dice que los maestros de primaria expresan que han aprendido de los estudiantes, menciona el caso de unos estudiantes que trataban de llevar a cabo un proyecto en la escuela primaria.

Mo4: En una escuela director era muy especial, tenía reglas muy rígidas con sus maestros, entonces cuando estos muchachos llegaron y empezaron a salir al patio y hacer actividades, a querer salir fuera del edificio para hacer investigaciones en la comunidad, el director los para y dice: *"no no no muchachitos, su trabajo está al interior de las aulas y de ahí no se me salen*. Los estudiantes dicen: *pero maestro*. Director: *nada, de ahí no se me salen"*, entonces en una visita a esa escuela, llegué y me dicen los estudiantes: *"maestro, no hemos podido hacer el proyecto, por que "el director no nos*

deja”, por qué pregunté, “porque no podemos salir del salón”. Después fui a hablar con el director y le pregunté por qué no permitía a los estudiantes salir del salón y de la escuela y me dice: “no, no, pues es que mira se van a distraer unos con otros y aquí está establecido”, le digo pero es que ellos traen un proyecto, total es una semana y no te vas a atrasar mucho en el programa, además ellos van a ver los temas y dice: “no pero que a lo mejor no funciona”, uso a lo mejor, entonces le digo, a ver te voy a poner un ejemplo, imagínate que te traigo una fruta y te digo cómetela porque es exquisita y tú la ves y de acuerdo a la apariencia dices, “no porque a lo mejor está ácida”, a lo mejor, a lo mejor, pues pruébala y luego me dices si está buena o no, entonces dice: “¡Hijole! creo que ya te entendí, bueno a ver que pasa”, yo con la inquietud de saber que sucedió regreso dos días después y al llegar me sale a recibir a la puerta y me dice: “Ay maestro una disculpota bien grande, viera que bonito están trabajando esos muchachos, ya hasta los padres de familia vinieron a decir que están emocionados porque también les dejan actividades para realizar con sus papas, pero ahora ya me metiste en una bronca”, le digo y por qué, “porque ya mis maestros me reclamaron, que a ellos también los tengo que dejar hacer los mismo”, le digo: sí pero nada más que tiene que ser bajo un proyecto, bajo una planeación, no nada más salir por salir. (E/Mo4-OPD2, 3, 4/D25).

Expresa el Mo4, que en otra ocasión en una visita a los estudiantes del P84 durante su práctica en una escuela primaria los maestros les expresaban en una reunión su punto de vista sobre las prácticas que habían realizado

*Mo4: Me tocó ir el último día de prácticas visitar a los estudiantes, cuando llegué los tenían reunidos en la dirección, eran como las doce del día y oí a los maestros hablando con ellos, me quedé afuera y dije, si me ven van a cambiar la tónica de la plática. Los maestros les estaban expresando su punto de vista en relación a cómo vieron las prácticas de cada estudiante, uno de ellos era drástico y fuerte, decía: *Pues le puso muchas ganas pero...*, y ahí dejaban caer las verdades hacia los chicos *“no lo tomen a mal muchachos nosotros lo vamos a decir en un documento pero esto es para que ustedes pongan atención y que sus maestros también lo sepan y lo puedan ustedes corregir”*. En la mayoría de los casos se expresaban de manera similar a lo que decía otra maestra, *“pues yo sinceramente aprendí muchísimo de esta chica, sobretodo aprendí a manejar algunas estrategias, algunas formas de tratar a los muchachos, yo ya había olvidado los juegos, los cantos, el tener que levantarse para tener que estirar las piernas, yo aprendí de esta chica, que cuando menos cada hora tengo que darles un respiro a los alumnos”*. (E/Mo4-OPD 3 y 4/D25).*

En reuniones realizadas en la normal entre los asesores, tutores y alumnos de séptimo semestre del P97, los tutores expresan que los alumnos normalistas salen ahora mejor preparados en algunos aspectos. Por ejemplo, mencionaban que se han apoyado en ellos para que les asesoren en el manejo de las computadoras, que los estudiantes se apoyan en juegos, cantos, teatro, para la enseñanza. Además, que ahora que los alumnos del séptimo y octavo semestre están más tiempo practicando ellos les han apoyado para que aprendan más del trabajo que realiza un profesor en condiciones reales. Por ejemplo les han permitido presidir honores, reuniones de padres de familia, formar parte del consejo técnico, trabajar junto los proyectos a nivel escuela, planear conjuntamente las actividades escolares, organizar el trabajo con los alumnos al interior del salón de clases, entre otras cosas. Una maestra de primaria expresa sobre el trabajo de un practicante

“Le di libertad para trabajar con todo el grupo, los niños están muy contentos con él, lleva cuentos, dinámicas. Yo que llevo años trabajando ya lo había olvidado y hemos llegado a cosas importantes, me siento a gusto, me ha apoyado. He visto cambios en los estudiantes, se adaptan, aceptan las sugerencias”.

Los alumnos de séptimo semestre del P97 a estas alturas han realizado un mayor número de prácticas en la escuela primaria que los alumnos del séptimo semestre del P84, este mayor tiempo les permite involucrarse en una gran diversidad de actividades y tener un acercamiento y conocimiento sobre el trabajo docente en el contexto cotidiano.

Hay un elemento de análisis referente a los saberes docentes que se van desarrollando en este acercamiento de los estudiantes en los dos últimos semestres de su formación. Este acercamiento en que asumen responsabilidades como un profesor de primaria, participando de las comisiones, festivales, honores, de abordar los contenidos, reuniones con padres, reuniones de consejo técnico, etc. El estudiante en estas condiciones va desarrollando habilidades y saberes docentes (MERCADO, 1992) como los profesores en servicio y van aprendiendo a ser maestros en la práctica de la docencia.

3.2.4. Análisis de la práctica en primaria

En este apartado, abordo la forma como los maestros van orientando el análisis que se hace de las prácticas de los estudiantes al regresar a la escuela normal y la relación con el acercamiento al trabajo docente como parte de su formación inicial.

En clase de LD, la Ma3 pidió a los estudiantes que se organizaran por equipos según la escuela primaria en la que practicaron (una semana) y que describieran cómo les había ido en cuanto a la organización del grupo y abordamiento de los contenidos, solicitó que de ambos, subrayaran las limitantes, las posibilidades en su práctica y las necesidades que aún no estaban cubiertas en su formación.

Entre las limitantes, los estudiante expresaron: la dificultad de control de grupo, la dificultad de los niños para trabajar en equipo, el exceso de niños por grupo, salones reducidos, resistencia de los niños a cambiar sus formas de trabajo, la falta de conocimientos previos por parte de los niños para el tratamiento de nuevos contenidos, muchas interrupciones en clase en las que solicitan a los niños salir del salón para realizar otras actividades de la escuela, como ensayos para algún festival.

En cuanto a las posibilidades, los estudiantes expresaron que podían: trabajar con los niños en equipo y de diferentes maneras; organizar al grupo asignando diferentes comisiones, apoyarse en el maestro de primaria para desarrollar su trabajo, acordar con los niños reglas que permitan el trabajo grupal, llevar una actitud de disposición al trabajo y por último, abordar en clase diferentes temas y tareas

Sobre las necesidades de formación los estudiantes expresaron que requerían más técnicas grupales para control de grupo, saber globalizar contenidos y distribuir bien el tiempo para abordarlos; pedían un curso de primeros auxilios.

En esta alternativa de análisis está presente un esfuerzo por parte de la Ma3 y los estudiantes acompañan ese esfuerzo, de ver por un lado limitantes pero por otro las posibilidades en el trabajo de un maestro de primaria y anticipar la manera cómo tendrán que enfrentar el trabajo docente. La Ma3 al parecer, intentaba que los estudiantes vieran una diversidad de posibilidades con las que los maestros están trabajando, anticipando un poco que los estudiantes ampliaran su visión sobre el trabajo escolar en la escuela primaria, orientándolos a que vieran cuáles son las posibilidades y no sólo las limitantes, sobre la forma cómo el profesor va desarrollando

su trabajo docente MERCADO (1992) expresa, que el maestro en su trabajo cotidiano va incorporando y generando saberes docente para desarrollar el trabajo de enseñanza

Sobre lo que los estudiantes dijeron, una estudiante relató una anécdota, en la cual expresó que sacó a trabajar a los niños del salón de clases, menciona que ya afuera se dispersaron para todos lados y por llamarles la atención a unos niños, no podía atender a otros, refiere esta estudiante que perdió el control de grupo, es decir no logró que los niños le hicieran caso para realizar la actividad planeada. Al parecer en esta narración la estudiante trata de describir con más detalle lo que le sucedió. En cambio, otros estudiantes sólo expresan que perdieron el control de grupo sin especificar cómo sucedió o dicen también que "los niños tienen resistencia al cambio" sin nombrar cómo lo percibieron o las expresiones que éstos mostraban. Con estas frases o palabras que los estudiantes expresan sobre lo que pasó en sus prácticas al parecer no muestran lo que vivieron de manera que se brinca la dificultad de describir lo que ocurre.

Por otra parte, los estudiantes expresaron la necesidad de saber globalizar los contenidos, refiriéndose a relacionar los contenidos de una materia con los de otra. En su reporte (IPA/G4S-Ma3/D5) de prácticas dicen que intentaron relacionar los contenidos de las diferentes asignaturas. Por ejemplo, apuntaban "en cuanto al abordamiento de las materias o asignaturas curriculares, todas iban relacionadas con el núcleo generador", "a partir de preguntas eje fui enfocando las diferentes materias", "se me hizo difícil relacionar los subtemas con el núcleo generador pero sí logre realizarlo y tratarlo con los niños". Esta idea de globalizar, fue mostrada en los contenidos abordados de su programa pues la Ma3 les proponía el método de proyectos para organizar y abordar los contenidos de las prácticas. Además en el desarrollo de este tema la Ma3 les proponía seleccionar, presentar, estudiar en forma analítica, multidisciplinaria y sintética el núcleo generador o problema eje¹³.

En cuanto a necesidades en su formación, los estudiantes, además de pedir a la Ma3 les enseñara a globalizar contenidos, expresaron que necesitaban una mayor preparación, refiriéndose a que se les dieran más técnicas para control de grupo, al parecer por parte de los estudiantes, hay mucha esperanza en ellas, a lo cual no hay técnicas suficientes para lo que el maestro en su trabajo cotidiano realmente necesite, en este sentido TONUCCI (1981) expresa que "en educación no se puede copiar nada, porque todo asume un significado preciso y específico únicamente en la relación de

¹³ Los estudiantes en su informe de prácticas en LD con la Ma3, presentaron la globalización de los contenidos. Por ejemplo, un estudiante con su grupo de tercero tomó como tema "El México Prehispánico", de éste desprendió tres subtemas —culturas prehispánicas, los primeros pobladores, orígenes y trascendencia— y el propósito —que el niño a través del conocimiento de diversos temas sea capaz de establecer semejanzas y diferencias entre las distintas épocas por las que ha tenido que pasar el hombre—, después, elaboró cuatro preguntas relacionadas con las asignaturas —¿Sabes que los tataratabuelos de tus papas que vivieron hace muchos años tenían que comer los alimentos crudos?, ¿Crees que en esa época ya medían las cosas con el metro?, ¿Cómo crees que era a la forma de comunicarse?, ¿Acaso ya existían los medios de comunicación?—. Después de estas preguntas menciona que poco a poco se metió a las materias curriculares —En ciencias naturales, vimos los cambios de estado y relacionamos un poco la historia al ver cómo se tomaban antes los alimentos y la transformación de éstos, desde los primeros pobladores hasta la actualidad. En matemáticas, trabajamos con las unidades convencionales, el metro, el centímetro, y el centímetro cuadrado. En español trabajamos la lectura comentada de C.N. y C.S. escritos sobre las culturas diferenciando y analizando la escritura de éstas resaltando el uso de las sílabas "ca, co, cu, que, qui", "ga, go, gu, gue, gui, güi", el uso de la "B y V"—. (IPA/G4S-Ma3/D5)

ese maestro con esos alumnos, en ese ambiente social, en ese momento histórico" (173).

Al parecer los estudiantes ubican las necesidades de formación en el exterior del salón de clase, sobre todo en técnicas, no parecen ser necesidades en cuanto a lo que sucede al maestro, quien ve las necesidades de otro modo. Por ejemplo: la necesidad que no dice, ni explícita pero que está en su trabajo, es, la de conocer a sus alumnos, al respecto LUNA (1994) expresa, que para los maestros es relevante el conocimiento de los alumnos, en términos de saber quienes y cómo son sus interlocutores: niños que tienen características tan diversas como sus disposiciones para el trabajo. Además, estas necesidades expresadas por los estudiantes, no parecen estar relacionadas a cuestiones que realmente les pasaron pues al parecer, no están pensando mucho en ello, sino que están repitiendo cosas referidas a cuestiones pedagógicas que han escuchado.

La Ma3 al abordar la práctica de los estudiantes, al parecer intentaba que reflexionaran sus prácticas y que fueran destacando las posibilidades y las limitantes del trabajo escolar. Este tipo de análisis, al parecer vendría a ser una de las actividades centrales en LD en el sentido de apoyarles en su acercamiento al trabajo docente. También puede representar una riqueza en conocimientos para los estudiantes al socializar las experiencias de las diversas escuelas en las cuales practicaron, en este sentido la Ma3 podría aprovechar más para el análisis de la práctica, las experiencias que los estudiantes traen, puesto que son muy ricas en torno a lo que practicaron en diferentes grados y escuelas. Al mismo tiempo, la manera de abordar esta actividad parece ir configurando una forma de trabajo bastante estructurada que va muy encaminada a lograr que los estudiantes hablen y que vean en esos acercamientos una práctica más real y empiecen a conocerla enfrentándose a ella y no sólo desde cuestiones teóricas.

Además de los análisis que se realizaban en el salón de clase en la asignatura de LD del P84 con la Ma3 al regreso de las prácticas, también se llevaba a cabo al término del semestre un foro denominado "foro de cierre de semestre" en el cual se presentaban ponencias por estudiantes y maestros de los diferentes semestres de la Licenciatura en Primaria, en estas ponencias se abordaban temas como: las prácticas en escuelas multigrado —su importancia, la planeación, los recursos didácticos utilizados, actividades realizadas en la escuela (manualidades, eventos deportivos, campamentos, festival de clausura, entre otras) y la comunidad—, reflexiones y evaluación sobre la formación que los estudiantes estaban recibiendo en la normal.

Un elemento de análisis es el conocimiento que los estudiantes van incorporando sobre la enseñanza y la Ma3 es un agente importante que va mediando este primer acercamiento y conocimiento, en este sentido para algunos autores (DAVINI, 1997; SACRISTÁN, 1995; EGGLESTON, 1980) la práctica docente es un espacio de formación principalmente al reflexionarse los procesos de enseñanza y de aprendizaje que en ella tienen lugar.

En entrevista a alumnos de OPD del P97 expresan que al regresar de las prácticas comentaban en el salón lo que les pasó, mencionan que también realizaban un foro al final¹⁴ del semestre o comentaban con otros grupos.

¹⁴ Este foro que comentan se realizaba, al parecer ya no se llevó a cabo, lo que refieren que continuó es el análisis de las prácticas en clase, a su regreso a la normal

A: Pero después ya no le veíamos el fin porque no se arreglaban los problemas, siempre era lo mismo, era muy repetitivo, perdíamos tiempo, además no hablaban de las prácticas sino de los defectos que tenía las maestras, de los problemas que tuvieron, no tanto de su práctica. Por ejemplo, algunos discutían que tenían rencillas con el profesor, o porque se querían cambiar de escuela, porque estaba muy lejos o que no les parecía la forma cómo trabajaba la maestra o maestro de grupo. (E/Aos-7S/D23)

José Antonio: Los espacios de reflexión se dan después de que regresamos de prácticas, por lo regular en cada asignatura se nos pide que hagamos comentarios de cómo se abordó tal asignatura. Por ejemplo, en Historia y su Enseñanza la maestra nos pedía un trabajo en el que reflexionáramos, en Español y su Enseñanza se hacía lo mismo nos preguntaban cómo habíamos trabajado la asignatura en la primaria, muchas veces en la asignatura de Observación y Práctica Docente se globalizaba todo, se junta toda la información o reflexión de las prácticas de todas las asignaturas. (E/Aos-7S/D23)

Me parece importante señalar que en los acercamientos de los estudiantes a la práctica en la escuela primaria, en donde asumen parcialmente responsabilidades, parece surgir la presencia de otra visión más real. Esta visión, se aprecia cuando los estudiantes hablan de cuestiones que les pasaron en sus prácticas, en donde aceptan las cosas como son y tienen que actuar en ellas de acuerdo a sus saberes docentes, al respecto SCHÖN (en GIMENO SACRISTÁN Y PÉREZ GÓMEZ, 2000) menciona que "la vida cotidiana de cualquier profesional práctico depende del cocimiento tácito que activa y elabora durante su propia intervención" (417). Por ejemplo, algunos estudiantes expresan que en los primeros acercamientos a la prácticas, "el control de grupo", les llevó más tiempo, pero que tuvieron que aprender de los niños, de sus formas de trabajar, para poder abordar los contenidos, de esta manera los estudiantes, al parecer empiezan a ver la necesidad de conocer a un niño heterogéneo, concreto, distinto de otros y no como al aprendiz o el infante con características muy generales, es decir están elaborando un conocimiento en la propia intervención, que es conocer las características de sus alumnos en el trabajo cotidiano.

3.3. Los estudiantes y la práctica.

En este apartado presento las participaciones de los alumnos que se dan en clase y expresiones que vierten en sus reportes después de prácticas, en relación a sus demandas a los maestros para el desarrollo de sus prácticas, a los aspectos expresados que consideran importantes para las próximas prácticas.

En algunos de los reportes (IPA/G4S-LD1/D5), los estudiantes del P84 expresaban: "en la próxima iré con más herramientas como: material, dominio del tema y más técnicas grupales para enfrentarme con más capacidad", "me dieron muchos temas y no logre abarcarlos todos ni a un 50%, porque tenían programadas películas", "me falló un poco en control de grupo, tuve algunos detallitos insignificantes como pleitos de niños, que algunos no trabajaban, otros ya no querían jugar, etc.", "las actividades que me ayudaron con el orden del grupo fue el rincón de lecturas, la utilización de fichas de trabajo, la utilización de juegos, cantos y material".

En OPD del P97 los estudiantes indican que en la primera semana de práctica una de las limitantes es el poco conocimiento sobre los niños para poder diseñar estrategias de trabajo, para la segunda semana, expresan que van con un conocimiento mayor lo cual les permite involucrarlos más a las actividades

Me llama la atención que algunos estudiantes perciben el trabajo docente ya no tanto desde una visión externa como de manera insistente se escuchaba con los estudiantes del P84 que pedían que les dieran técnicas. Por ejemplo, expresa un estudiante.

Ao: El problema no es encontrar una técnica adecuada para que la enseñanza resulte eficaz, consiste en diseñar situaciones didácticas que movilizan los recursos de los niños que poseen en ese momento, buscando resolver el problema apoyándose en lo que saben (E-Aos.-7S/D26).

Al parecer, este alumno intenta un acercamiento al trabajo de enseñanza apoyándose en el conocimiento de los saberes de los niños, más que buscar una técnica que le solucione el problema.

3.3.1. Cómo se refieren a las técnicas

Los estudiantes del LD del P84 les demandaban a los maestros más validación sobre lo que decían, queriendo que les mostraran que sí sabían. Al parecer había una aspiración de que les enseñaran una técnica maravillosa que les resolviera los problemas de grupo, en el caso del Mo1, les daba técnicas y las utilizaban. Sin embargo, me parece que el problema de la enseñanza no se reduce sólo a técnicas, hay aspectos importantes en ella, que en las prácticas de una o dos semanas los estudiantes no alcanzan a incorporar más ampliamente como lo hace un maestro de primaria, por ejemplo: la relación que el maestro va construyendo con los niños y cómo la va manteniendo, cómo el maestro los conoce, cómo va haciendo el seguimiento de sus trabajos.

Los estudiantes no conocen a los alumnos como el profesor de primaria porque con las prácticas que hacen de una y dos no hay tiempo, no es una práctica en condiciones reales, por lo que necesitan tiempo para ver que ésa parte es la que va a definir lo que va a hacer como maestro y no tanto los pasos de las técnicas, como esa parte no la conocen a estas alturas, creen que todo es cuestión de técnicas y por un lado dicen "no nos dan las técnicas" porque no ven esa técnica maravillosa y mágica, aunque les están dando técnicas y no reconocen que las están usando, entonces es contradictorio. Los estudiantes del P97 de manera similar se refieren a las técnicas en los primeros semestres cuando realizan practicas cortas de una o dos semanas, pero cuando realizan las prácticas de séptimo y octavo semestre empiezan a ver el quehacer docente con una postura más centrada en el trabajo cotidiano. Es decir toman decisiones sobre la práctica en base a sus saberes, adquieren un conocimiento mayor de sus alumnos, aprenden a organizarlos de distintas maneras, experimentan actividades de organización en la escuela, comparten responsabilidades con los maestros de primaria, participan en reuniones con padres, participan en la evaluación de los alumnos, entre otras cosas. En este sentido ELBAZ (1981) expresa que en la práctica los maestros van generando conocimientos y habilidades propias del trabajo de enseñanza.

3.3.2. Qué reportan los egresados sobre su práctica profesional

En este apartado abordo algunos de los comentarios que los egresados del P84 y del P97 han expresado sobre su la práctica profesional en torno a su formación para la enseñanza

En entrevista el Mo4¹⁵, hace referencia a los comentarios que ha escuchado de los egresados

“Yo tengo oportunidad por razón de la actividad de conseguir los espacios para prácticas, de encontrarme con muchachos recién egresado ya en la práctica aunque sea en espacios provisionales y a diferencia de lo que encontrábamos con egresados del P84 en donde desgraciadamente sus expresiones eran muy negativas, decían: “yo aquí vine a aprender porque la normal me enseñó bien poco realmente en el desempeño de la profesión es aquí donde realmente vine a aprender a ser maestro” en cambio ahora los muchachos con este nuevo plan de estudios ya no se expresan así, dicen: “me sirvió mucho la ida a la sierra ahora que estoy frente a un grupo, lamento no haberle puesto toda la atención que se me pedía sobre todo en las prácticas, en las lecturas mismas y ahora veo que me hacen falta”, ya no se expresan que el paso por la normal les fue inútil (E/Mo4-OPD 3 y 4/D25).

Esta expresión de los alumnos de que el paso por la normal fue inútil y que fue en la práctica donde aprendieron a ser maestros parece entenderse desde autores como TARDIFF, LESSARD Y LAHAYE (en MERCADO, 2002) que otorgan especial interés a los “saberes de la experiencia”.

Por los comentarios que el maestro expresa, hacen los egresado respecto a sus prácticas después de cursar uno u otro plan, parecer ser que en el P97 se fortalece el acercamiento a la práctica docente en la escuela primaria, de acuerdo a la recomendación que MERCADO (1994) hace con base en el plan de estudios 1984, en la cual se refería a que los nuevos planes de estudio para la educación normal deberían orientarse a la formación para la docencia.

El Mo3, la Mo4 y el Mo2 en entrevista, expresan que el P97 apoya a los alumnos a un acercamiento mayor a la práctica que el P84, sin embargo mencionan que han encontrado algunos vacíos, uno de ellos es expresado por los alumnos cuando llegan a practicar en un primer grado, se refieren a la didáctica de la lectoescritura, ante esta necesidad menciona el Mo4 que han instaurado talleres para apoyarles, los cuales se les dan en el transcurso de la carrera.

Mo4: Entre los talleres que se imparten están, enseñanza de la lectoescritura, elaboración de material didáctico, los enfoques de español y matemáticas, que les cuesta muchísimo trabajo, sobre todo el de matemáticas, llegan aquí con conocimientos muy memorísticos, de aplicaciones de formulas, muy poco razonamiento y el enfoque de las matemáticas es razonamiento puro, pero cómo lo van propiciar con los niños si ellos no son capaces de hacerlo. (E/Mo4-OPD 3 y 4/D25)

El Mo4 menciona expresiones de los alumnos egresados del P84 y P97 en torno a cómo el plan cursado les acercó al trabajo docente cuando dicen “yo aquí vine a

¹⁵ Es encargado de las prácticas, entre sus actividades se encarga de solicitar a los supervisores o directores las escuelas en las que los estudiantes realizaran sus prácticas en los diferentes semestres, supervisa las prácticas de los estudiantes.

aprender porque la normal me enseñó bien poco, realmente en el desempeño de la profesión es donde vine a aprender a ser maestro"

Al parecer en la expresión de algunos egresados sobre la formación en la normal en la que según ellos poco les apoyó en la profesión docente es poco reflexionada en la dimensión de proveedora de una formación que permite el ingreso al trabajo docente en condiciones reales, en este sentido al parecer los maestros no alcanzan a objetivar elementos de su formación en la normal que seguramente les han apoyado en su trabajo cotidiano. Al respecto uno de los elementos constitutivos de la práctica docente que ROCKWELL Y MERCADO (1986) señalan es su historicidad, es decir, la práctica docente actual es construida en momentos históricos particulares, las mismas autoras mencionan que existen tendencias valorativas que obstaculizan explicar la práctica docente a través de su historicidad.

De acuerdo al poco apoyo en el desempeño de su profesión recibido en la normal expresada por algunos egresados, al parecer es muy tenue su percepción y por tanto es difícil una explicación consciente de los conocimientos integrados a su formación docente en la normal, por el contrario, es al parecer más clara su percepción cotidiana de la apropiación de saberes adquiridos en la resolución del trabajo diario.

Sobre el P97 el Mo4 menciona que los egresados con este plan que ya se encuentran en servicio, no expresan que el paso por la normal les fue inútil, encontrando expresiones como: "a mí me sirvió muchísimo la formación en la normal, me sirvió mucho la ida a la sierra, ahora que estoy frente a un grupo lamento no haberle puesto toda la atención que se me pedía, sobre todo en las prácticas, en las lecturas, en las materias de la asignatura y su enseñanza y ahora veo que me hace falta. El plan de estudios está más completo, lo que pasa es que yo no le puse mucha atención y dedicación".

En el P97 el apoyo a los estudiantes en el acercamiento al trabajo docente en la escuela primaria al parecer desde diferentes los contenidos de las asignaturas curriculares orientados hacia una formación hacia la docencia, desde los docentes en servicio al fungir como tutores de los estudiantes durante el último año de la carrera y en el cual el acercamiento al trabajo docente en la escuela primaria es intensivo¹⁶, desde los docentes de la normal al impartir su cátedra y asesorar a los estudiantes en el análisis de la práctica docente y elaboración del documento recepcional, desde la organización y visita a los diferentes contextos para observación y práctica, entre otros.

3.4. Apreciaciones de los maestros

En este apartado abordo algunas de las apreciaciones y acciones que los maestros realizan pensando en apoyar a los estudiantes a la práctica docente en la escuela

¹⁶ En el ciclo escolar en la escuela normal se realizan dos reuniones donde asesores, tutores y estudiantes abordan el desempeño de los alumnos en el trabajo docente, en estas reuniones los alumnos comentan la manera como trabajan con los niños, cómo es su relación con el tutor, cómo se involucra en las actividades de la escuela, las habilidades que van desarrollando, los proyectos que realizan entorno a su documento recepcional, el apoyo y recomendaciones de sus tutores. También los tutores expresan lo que aprenden de los normalistas, la manera cómo se coordinan y los acuerdos que toman para trabajar con los niños.

primaria presentando para ello alternativas que consideran apoyan a los estudiantes, abordo también algunas de las consideraciones sobre la relación de la normal con

3.4.1. Sobre las alternativas para acercar a los estudiantes al trabajo docente

En este apartado abordo cómo los maestros buscan para los estudiantes, alternativas de acercamiento al trabajo docente de acuerdo a características y percepciones construidas sobre el trabajo escolar en escuelas del medio urbano o rural.

La Ma3 expresó que los estudiantes en LD realizaban sus primeras prácticas en escuelas del medio rural, explicó que se han enfrentado a varios problemas cuando practican en escuelas del medio urbano, entre ellos: que los padres son más exigentes o que los niños son más inquietos.

Para la Ma3, las escuelas rurales parecen ser consideradas como más fáciles o menos exigentes que las urbanas, al parecer está atenta a las condiciones en las que los alumnos van a realizar sus prácticas y busca la manera de facilitarles este acercamiento. Puede estar equivocada o no, pero de acuerdo a su creencia, los estudiantes van a un lugar donde les dan más facilidades de hacer su trabajo, al parecer muestra ese afán de tratar de hacer menos difícil a sus alumnos el primer acercamiento a la escuela primaria.

Estos mitos o creencias expresados por la Ma3 sobre las escuelas rurales, son expresado en algunos casos por los estudiantes en la Normal¹⁷, frente a ello existe lo que la experiencia les va diciendo a los alumnos, encontrando en su práctica real, que hay dificultades mayores en algunas escuelas del medio rural, entre ellas atender a tres o más grupos a la vez, el tratamiento de los contenidos para grados diferentes, un pobre ambiente alfabetizador para la enseñanza de la lectoescritura, el trabajar con grupos y ser al mismo tiempo director, entre otros. En mayor medida estas dificultades expresadas han sido encontradas por alumnos del P97 debido a que el tiempo de prácticas en el séptimo y octavo semestres es casi del ciclo escolar completo a diferencia del tiempo de duración de las prácticas en el P84 que iban de una a tres semanas.

Se sabe que el trabajo docente en algunas escuelas del medio rural no es más fácil. Hay estudios (MERCADO, 2000b; EZPELETA Y WEISS, 2000; ROCKWELL Y MERCADO, 1986; GUEVARA, 1992) que muestran la dificultades de su desarrollo, en una reelaboración más próxima de las condiciones del trabajo docente tomando en cuenta la complejidad que encierran. En base a ello, considero que lo dicho por la Ma3 acerca de la escuela urbana y rural parece muy superficial¹⁸, al parecer sólo toma en cuenta los problemas que los alumnos han enfrentado en escuelas del medio urbano y la creencia de referirse a la escuela del medio rural como un lugar

¹⁷ Algunos alumnos de LD IV en entrevista expresaron que algunos de los recursos que el Mo1 les recomendaba para trabajar con los niños de primer grado –como cantos- sólo los podían aplicar en escuelas del medio rural en donde los niños aceptaban lo que el maestro llevara para trabajar y que no cuestionaban como en el medio urbano.

¹⁸ Debido a que no hay una reelaboración objetiva de las condiciones de las escuelas del contexto urbano y rural.

común¹⁹. Además la práctica de los estudiantes en escuelas del medio rural, no parece ser visto por la Ma3 como un problema en términos académicos o técnicos y se muestra con ellos, como más benévola, presentándoles, una escuela más fácil para realizar sus prácticas, con menos exigencias aparentemente y no porque sea así o porque no haya problemas ahí, sino porque muchas veces son diferentes las relaciones entre las personas de un medio y otro, las formas de relacionarse con la escuela, el valor que representa y por tanto las exigencias en torno a ella.

En el P97 los estudiantes realizan observaciones y prácticas en diferentes contextos tomando en cuenta las sugerencias sobre lecturas del programa que les apoyan en su acercamiento. Por ejemplo en OPD III, los estudiantes realizan prácticas en escuelas del medio rural y en el programa se abordan dos textos de MERCADO (2000b) los cuales tratan sobre cómo el profesor en su trabajo en una escuela del medio rural va conociendo a sus alumnos y cómo va implementando estrategias de trabajo en escuelas de este medio.

3.4.2. Sobre la relación entre la normal ante SEP a nivel estado y la escuelas primarias

En entrevista el Mo4 refiere que una ocasión intentó tomar un curso de capacitación, en relación con español, que se impartiría a los supervisores, dice que como él estuvo trabajando de supervisor conocía maestros de están en algunos cargos administrativos y que por ese motivo no le negarían asistir, expresa que fue a la Dirección de Educación y solicitó autorización para que le permitieran estar en ese curso.

Mo4: Me dieron una tarjetita y me dijeron ve a fulano y a zutano, todos eran conocidos míos, llego al curso y me dice un maestro, que ahora es coordinador, "como no maestro, pásale". Estuve un día en el curso y al siguiente se acerca la coordinadora del evento y me dice que no puedo estar ahí porque no soy maestro en servicio y me echo fuera, cuando le platico al director general de esa actividad pues tiraba unas carcajadas tremendas, lo corrieron ja ja ja, le dije: bueno si ustedes no nos dan esos cursos pues yo vengo por mi propio criterio o necesidad a tomarlo y no me dejan. (E/Mo3-OPD 3 y 4/D25).

Indica el Mo4 que hay una incongruencia de esto, se carece de apoyo, falta dentro de este nuevo plan de estudios 1997 compromisos normal-autoridades de la SEP a nivel estado.

Por ejemplo, hubo estados, como el Estado de México que desde el segundo año de haberse iniciado este Plan de Estudios 97, las normales hicieron convenios con las escuelas públicas, de información mutua y cada sábado se reunían, un sábado los directores y otro sábado los maestros, con los maestros de la normal, éstos les informaban cómo era el plan de estudios, las innovaciones y los maestros de las primarias informaban a los docentes de la normal cuales eran las innovaciones que estaban manejando. Estos convenios aquí no se ha podido hacer. (E/Mo3-OPD 2,3,4/D25).

¹⁹ Me refiero a que se habla de ellas sin considerar, entre otras cosas, sus condiciones y la dificultad que implica el desarrollo de algunas actividades, es común encontrarse expresiones como: las escuelas rurales, son menos en todo, son más chicas, hay menos exigencia de sus maestros, de los padres y de los niños; no son completas, no hay demanda de una mayor calidad, son más flexibles.

Desde el punto de vista de Mo4 al parecer propone una nueva línea de capacitación a los maestros de normal que al parecer no se ha considerado, algunos de los cursos de capacitación que se imparten a los maestros de normal por parte de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la SEP se han dado, cuando hay una reforma curricular con la finalidad de orientar a los maestros sobre los nuevos programas de las asignaturas o sobre los enfoques de enseñanza de algunas materias como español y matemáticas.

Sobre la relación de la normal con la SEP a nivel estado menciona el Mo4 que es necesario un convenio en donde se permita a los alumnos de las escuelas normales hacer prácticas en todas las escuelas públicas expresando que se han tenido algunas dificultades para que los estudiantes normalistas realicen su práctica en algunas escuelas primarias.

Mo4: Por ejemplo los maestros de la escuela normal tenemos que andar pidiendo oportunidad de incursionar en los grupos en la escuela primaria, así de favorcito. Con un convenio, se puede establecer que todas las escuelas públicas fueran territorio propio para prácticas de todos los estudiantes de las normales y así ya no tendrías que ir a pedir permiso," simplemente avisar, "*sabes que maestro a tu escuela vamos a venir tal fecha a hacer este tipo de prácticas no las que tu quieras permitirme*", entonces como que falta un convenio oficial entre escuelas normales y Secretaria de Educación Publica a nivel Estado para establecer un convenio con una normatividad respecto a las prácticas. (E/Mo4-OPD 2,3,4/D25)

El Mo4 además de impartir la asignatura de OPD es encargado de ir a las escuelas o supervisiones a solicitar permiso para que se les permita a los alumnos realizar las prácticas en la escuela primaria y de esta manera tiene la oportunidad de recibir de parte de los supervisores o directores las quejas, sugerencias, puntos de vista o condiciones en las que permitirán a los alumnos realizar las prácticas. Sin embargo como menciona estos convenios entre las escuelas normales y autoridades educativas estatales han avanzado de diferente forma lo cual al parecer depende de la relación y la gestión que se tienen entre las normales y las autoridades educativas en cada estado.

En entrevista el Mo4 expresa que en el P84 para realizar las prácticas en la escuela primaria se establecía un convenio con los supervisores mediante un oficio o a través de una llamada telefónica. Dice que de esta forma los alumnos al llegar a las escuelas primarias encontraban que algunos maestros no estaban de acuerdo porque no se les había tomado parecer o no se les había explicado cómo se realizarían esas prácticas.

Menciona el Mo4 que al principio de este P97 se daban algunas expresiones de los maestros de primaria cuando sabían que tendrían a un practicante.

Mo4: Al principio de este plan de estudios 97 se daba mucho lo que siempre fue en P84, los maestros decían "*ah voy a tener practicantes, voy a tener una semana de descanso*" y de hecho se desaparecían de su grupo, para dedicarse a otras actividades, en cambio ahora a través de un oficio les decimos más o menos así: maestro muchas gracias por querer aceptar un practicante en tu grupo, queremos que tu seas parte en la formación de un futuro docente, para que esto sea pleno, te suplicamos, no se aparte del grupo, la responsabilidad sigue siendo tuya, los muchachos normalistas sólo van a realizar una práctica en plan de aprendizaje, para tal efecto es importante que tu estés presente durante las prácticas para que puedas observar qué hace bien o qué no hace bien y

poder sugerir todos los días después de la práctica, hacer un comentario con el practicante y decir: felicitaciones te fueron muy bien aquí hasta yo aprendí poquito, ya no me acordaba de esto, pero esto como que no te funcionó, te sugiero que le hagas así o le hagas asá. (E/Mo4-OPD 2,3,4/D25)

Aun a pesar de esta recomendación que el Mo4 señala se hace mediante oficio por parte de la escuela normal a los maestros que reciben a los alumnos de práctica, se reporta por los estudiantes que algunos profesores de primaria por diversas causas no estuvieron con ellos durante el desarrollo de su práctica, realizando otras actividades, entre ellas: Elaborar el periódico mural, pedir permiso para atención médica, ponerse al corriente en documentación solicitada por la SEP, asistir a juegos magisteriales, realizar reuniones con los padres de familia, tomar algún curso. Algunos alumnos expresan que esta ausencia del profesor les permitió trabajar libremente, enfrentarse y solucionar problemas de conducta, experimentar formas de organizar al grupo. Otros alumnos mencionan que sí requerían del apoyo de los maestros sobre todo para que los niños se mantuvieran trabajando pues mencionan que hubo ocasiones en las no les hacían caso y no realizaban las actividades que les proponían, incluso hubo estudiantes que salieron del salón para solicitar al maestro de grupo o director que les apoyara en relación a la disciplina.

3.5. Continuidades y discontinuidades entre el Plan 84 y el Plan 97

En este apartado abordo algunas de las prácticas y actividades que continuaron realizándose del P84 al P97.

3.5.1. Continuidades

Entre algunas de las continuidades que presento están las siguientes:

Prácticas de los estudiantes en escuelas multigrado: Las prácticas de los estudiantes en escuelas multigrado de la zona serrana del estado, se realizaban en LD del P84 y se continuaron efectuando en OPD del P97.

Cursos o talleres que apoyan su formación de los estudiantes: La incorporación de cursos o talleres como rincones de lectura, PACAEP que se impartían en el P84 como parte del contenidos del programa de LD, en el P97 se continúan otorgando a los estudiantes aunque ahora no forman parte de una materia específica sino que se ofrecen en diferentes momentos de su formación. Estos cursos o talleres no se proponían desde los espacios curriculares de ambos planes sino que al parecer se fueron tornando importantes para la formación docente.

Una asignatura encargada del acercamiento al trabajo docente: En el P84, LD fue la asignatura encargada de acercar a los estudiantes al trabajo docente en la escuela primaria, de manera similar en el P97, este acercamiento se realiza mediante las asignaturas de OPD.

Visita previa a las prácticas para solicitar contenidos: En el P84 se pedía a los estudiantes que antes de iniciar sus prácticas, fueran a la escuela primaria a solicitar contenidos para preparar su planeación y los recursos a utilizar, además se pedía a los estudiantes tomar nota de los recursos de la comunidad, la escuela, del salón de clase de manera similar los estudiantes en el P97 continúan realizando esta actividad.

Revisión de la planeación: La revisión de la planeación para sus prácticas en el P84 la hacía el docente de la asignatura de LD y de manera similar en el P97 la sigue realizando el docente de la asignatura de OPD. Para la elaboración de planes de clase de asignaturas de primaria en las cuales se cursan las materias de asignatura y su enseñanza se da apoyo a los estudiantes por parte de los docentes de estas asignaturas. En el P84 este apoyo era solicitado por los estudiantes a los maestros que consideraban les podían ayudar.

Temas que se continúan abordando por el Mo2 y la Ma3: Algunos de los temas que los maestros al parecer consideran importantes en la formación de los estudiantes están: el Mo2 continúa abordando "la técnica de guiones" para apoyar a los estudiantes para las prácticas en escuelas multigrado y "la organización de contenidos curriculares de primaria", y "la correlación de contenidos curriculares de primaria". La Ma3 sigue abordando "el método de proyectos".

3.5.2. Discontinuidades

Entre las discontinuidades encontradas están las siguientes:

En el séptimo y octavo semestre, en el P84 en la materia de LD, se realizaban prácticas intensivas a las escuelas primarias de una o dos semanas y en el P97 en OPD se realizan prácticas casi la totalidad del ciclo escolar debido que los estudiantes regresan a la normal para realizar varias actividades, entre ellas: tomar asesorías para avanzar en la elaboración de su documento recepcional, para preparar prácticas, para tomar algún curso, taller o conferencia.

En el P97 durante las prácticas intensivas que abarcan gran parte del ciclo escolar, los profesores de primaria fungen como tutores y algunos profesores de la normal como asesores apoyando a los estudiantes en el análisis de la práctica y elaboración del documento recepcional. En el P84 este acompañamiento de tutoría no se daba, las prácticas eran de una a dos semanas y no se establecía un compromiso o relación más estrecha entre tutor, alumnos y asesor. Se daba asesoría a los estudiantes sobre el documento recepcional pero éste era acordado entre el estudiante y el asesor, no se hacía una asignación formal, no existía un proceso acordado por un colegiado como se hace en el P97.

Los contenidos curriculares de LD y OPD son diferentes, en cuanto a la orientación hacia la formación para la docencia. El P97 a diferencia del P84 aborda contenidos diversos que van incorporando elementos que apoyan en su práctica escolar. En LD estos contenidos eran llenados más por los saberes de los formadores de maestros y los documentos de lectura que éstos proponían.

Ahora en el P97, principalmente en los últimos semestres, se ha encontrado en los estudiantes la intención explícita de conocer y comprender la complejidad de la vida escolar, y poco se ha encontrado los juicios de valor o descalificaciones del trabajo docente cuando observan y practican en la escuela primaria. En el P84 cuando los estudiantes abordaban modelos educativos como la escuela tradicional o la escuela nueva, los cuales eran utilizados como referentes para su observación en la escuela primaria y era común encontrar valoraciones o juicios sobre el profesor de primaria y los niños.

En el P84 se daba prioridad a realizar prácticas en grados específicos y abordar contenidos específicos. Por ejemplo, en el séptimo y octavo semestre los estudiantes practicaban en primero y segundo, además abordaban la lectoescritura y

matemáticas. Esto se diferencia del P97 porque no se determina grado para practicar, los contenidos son propuestos en el programa y organizados por bloques para alcanzar los propósitos del curso, además en cada programa se presentan orientaciones didácticas y sugerencias para la elaboración. Los programas se están editando cada año a diferencia del P84 en el cual desde su inicio los programas de las asignaturas no se actualizaron.

En LD del P84 en el cual se abordaban temas para apoyar a los estudiantes en la enseñanza de la lectoescritura. En OPD del P97 la lecto-escritura se señala por maestros y estudiantes como un vacío en la formación docente.

Mo4: En los programas de OPD hay algunos vacíos, te puedo señalar la didáctica de la lectoescritura, no la maneja y sin embargo cuando los muchachos llegan a practicar con un primer grado se encuentran el vacío es por eso que se ha visto en la necesidad de instaurar algunos talleres que apoyen a los muchachos en este aspecto. (E/Mo4-OPD 3 y 4/D25).

Al respecto los estudiantes de cuarto semestre del P97 (ciclo escolar 2002-2003), en una reunión, de revisión de prácticas, ante los maestros y el coordinador de la licenciatura de primaria, expresaron que cuando han realizado sus prácticas en primer grado, se encuentran con la dificultad de apoyar a los alumnos en la enseñanza de la lectoescritura. Este vacío también es señalado por la Ma3 en entrevista

Ma3: Un tema que está muy ausente en Español y su Enseñanza, es el de los métodos de lectoescritura, o sea, como que le dan mucha importancia al asunto de los conocimientos previos y al ambiente alfabetizador, pero la didáctica específica en la nueva propuesta para enseñar a leer escribir queda completamente vacío, entonces ahí los estudiantes están desesperados. (E/Ma3-EE/D25)

En reuniones de colegiado (ciclo escolar 2000-2001) otros maestros que señalan este vacío en el P97 son los asesores de los estudiantes de séptimo y octavo.

Para subsanar este vacío en la formación se han realizado conferencias, impartidas por maestros en servicio, las cuales se han impartido en estancias que los estudiantes tienen en la escuela normal en el séptimo y octavo semestre.

A diferencia del LD del P84, en OPD del P97 se abordan lecturas que se sugieren en el programa con las cuales se va apoyando al estudiante en su acercamiento al trabajo docente.

En relación a las continuidades y discontinuidades, al parecer la formación docente se ha visto fortalecida en cuanto al acercamiento al trabajo escolar, de manera que cuando los estudiantes están en los últimos semestres, explicitan conocimientos y habilidades para trabajar en la escuela primaria, relacionados éstos con algunos de los saberes docentes expresados por MERCADO (2002). Por ejemplo, del P97 expresan que: en el séptimo y octavo semestre en su práctica intensiva aprendieron planear más rápidamente que cuando realizaban prácticas de una o dos semanas, aprendieron a organizar al grupo de diferentes maneras, aprendieron a trabajar con los padres de familia, conocieron más a los niños en el trabajo cotidiano, si trabajaron con primer año expresa que tienen más conocimientos para enseñar a los niños a leer, entre otras cosas.

Sobre estas continuidades y discontinuidades de un plan de estudios a otro, comparto la idea de ROCKWELL Y MERCADO (1986) en cuanto a que en la práctica

cotidiana los maestros viven muchos procesos en los cuales reelaboran o transforman aspectos del contenido de la materia que imparten o la relacionan con otra, dándose una continuidad lógica entre ciertas prácticas que pueden no corresponder al deber ser

Conclusiones

Algunas de las conclusiones a las que llego en este capítulo son las siguientes:

Los maestros van construyendo acuerdos de trabajo con los estudiantes, principalmente en la preparación de actividades para las prácticas en la escuela primaria, en tanto que logran interesar a los estudiantes para diseñar un plan de trabajo o un proyecto, en este sentido sostiene MERCADO (2002) que el trabajo académico no es una imposición del maestro a sus alumnos, sino un trabajo compartido.

Los estudiantes en el acercamiento a la práctica docente y principalmente en el sétimo y octavo semestre del P97 van asumiendo responsabilidades como un profesor de primaria, participando de las comisiones, festivales, honores, de abordar los contenidos, reuniones con padres, reuniones de consejo técnico, etc. Los estudiantes en esta condiciones de aprendiz va desarrollando habilidades y saberes docentes (MERCADO, 1994) como si fueran los profesores en servicio y van aprendiendo a ser maestros en la práctica de la docencia.

Los estudiantes van incorporando conocimientos y habilidades para la enseñanza en sus acercamientos a la escuela primaria y al tomar su práctica como un elemento de reflexión y análisis y los maestros son agentes importantes que van mediando esos primeros acercamientos y conocimiento, en este sentido para algunos autores (DAVINI, 1997; SACRISTÁN, 1995; EGGLESTON, 1980) la práctica docente es un espacio de formación principalmente al reflexionarse los procesos de enseñanza y de aprendizaje que en ella tienen lugar.

Me parece importante señalar que en los acercamientos de los estudiantes a la práctica en la escuela primaria, en donde asumen parcialmente responsabilidades, parece surgir la presencia de otra visión más real. Esta visión, se aprecia cuando los estudiantes hablan de cuestiones que les pasaron en sus prácticas, en donde aceptan las cosas como son y tienen que actuar en ellas de acuerdo a sus saberes docentes, al respecto SCHÖN (en GIMENO SACRISTÁN Y PÉREZ GÓMEZ, 2000) menciona que "la vida cotidiana de cualquier profesional práctico depende del conocimiento tácito que activa y elabora durante su propia intervención" (417). Por ejemplo, algunos estudiantes expresan que en los primeros acercamientos a la prácticas, "el control de grupo", les llevó más tiempo, pero que tuvieron que aprender de los niños, de sus formas de trabajar, para poder abordar los contenidos, de esta manera los estudiantes, al parecer empiezan a ver la necesidad de conocer a un niño heterogéneo, concreto, distinto de otros y no como al aprendiz o el infante con características muy generales, es decir están elaborando un conocimiento en la propia intervención, que es conocer las características de sus alumnos en el trabajo cotidiano.

Los estudiantes en sus prácticas de una o dos semanas, no alcanzan a tener un conocimiento más amplio de los alumnos como el profesor de primaria, además al parecer no alcanzan a ver el trabajo de enseñanza centrado en el trabajo cotidiano, sino hasta el sétimo y octavo semestre empiezan a tomar con una postura más centrada en el trabajo cotidiano. Es decir toman decisiones sobre la práctica en base a

sus saberes, adquieren un conocimiento mayor de sus alumnos, aprenden a organizarlos de distintas maneras, experimentan actividades de organización en la escuela, comparten responsabilidades con los maestros de primaria, participan en reuniones con padres, participan en la evaluación de los alumnos, entre otras cosas. En este sentido ELBAZ (1981) expresa que en la práctica los maestros van generando conocimientos y habilidades propias del trabajo de enseñanza.

CONCLUSIONES GENERALES

Algunas de las conclusiones que se derivan de este trabajo son:

Uno de los elementos presentes en todo este trabajo es la preocupación de los docentes por acercar a sus alumnos a la práctica docente cotidiana de la escuela primaria, su preocupación se expresa en el desarrollo de diferentes actividades que llevan de su experiencia en la escuela primaria al contexto de la escuela normal. Por ejemplo, les dan sugerencias, recomendaciones, les apoyan con materiales, les consiguen los libros de texto de primaria, les orientan en la planeación, entre otras.

Estas preocupaciones se manifiestan principalmente por enriquecer la formación de sus estudiantes, de apoyarles en algunos aspectos. Por ejemplo la Ma3 decía *“Me faltaba abordar el currículo oculto, que se refiere a cómo se organiza el grupo. Sí lo llevaba un poco pero por falta de tiempo no lograba armarlo como yo quería”*. Esta preocupación es mostrada en su trabajo de enseñanza al incorporar contenidos de otros espacios como parte de su a signatura, *“Al trabajar diversas alternativas en la Escuela Tradicional estaba buscando propuestas específicas y encontré esta de Amnistía Internacional que es sobre derechos humanos”*. “veo lo que traen. Era justo lo que yo andaba buscando, entonces los incorporo”. Dicha preocupación de la Ma3 también se presenta con maestros de primaria, al respecto, expresa MERCADO (2002) que los maestros de primaria expresan preocupaciones acerca de “mejorar” su enseñanza de acuerdo a las necesidades de aprendizaje que consideran que a sus alumnos les son de utilidad para su vida, estas preocupaciones se manifestaban en su trabajo de enseñanza al implementar diversas actividades (2002).

Estas preocupaciones en torno a enriquecer la formación de los estudiantes también son mostradas por el Mo1 y el Mo2 en las diversas actividades que realizan. Por ejemplo, ambos han expresado la preocupación de preparar a los estudiantes en uso de los materiales de primaria —libros del alumno, ficheros, avance programático, etc.— y al respecto realizan varias actividades.

En el Mo1 se muestra la preocupación relativa a que los estudiantes incorporen conocimientos antes de la práctica sobre varios aspectos, entre ellos: los elementos que lleva un plan de clase, sobre las actividades del maestro de grupo, el conocimiento de los alumnos; sobre los momentos y actividades de un día de clase en relación con el tiempo, entre otros. Esta preocupación en la Ma3 se muestra cuando, antes de la práctica, solicitaba a sus alumnos elaborar un estudio situacional, que consistía en explorar la comunidad, la escuela y el salón de clases para conocer previamente los recursos del entorno y considerarlos para apoyarse en ellos durante las prácticas.

Otra preocupación presente en Mo1 es llevar a los estudiantes actividades que les apoyen para sus prácticas con niños de primero y segundo grado de primaria, sobre todo, ejercicios de maduración para la adquisición de la lecto-escritura, de acuerdo con MERCADO (2002) una de las preocupaciones de los docentes de primaria es que la enseñanza tenga sentido para los alumnos niños. De manera similar el Mo1, le atribuía sentido en cuanto a que las prácticas de los estudiantes se realizaban con los primeros grados, en los cuales la enseñanza de la lecto-escritura es una de las actividades principales.

Tanto en el P84 como en el P97, hay contenidos que los profesores incorporan porque los consideran valiosos en la formación docente y que continúan abordándose aunque un nuevo plan no los contemple. Por ejemplo, se han dado pláticas o talleres sobre lecto-escritura, cursos como el PACAEP, rincones de lectura o prácticas en escuelas multigrado que se llevaban en el P84, y han continuado en el P97.

En el trabajo cotidiano de los formadores de maestros y específicamente en LD del P84 se abordaron contenidos relacionados con los cambios en la educación primaria. Es decir aunque este plan de estudios no se reformó por largo tiempo sucedió que en su trabajo cotidiano los maestros fueron conformando un programa con los contenidos que al parecer consideraban importantes en la formación de los estudiantes. Por ejemplo, cuando se dio la reforma en educación básica alrededor de 1993 los maestros incorporaron a LD los enfoques de enseñanza de español y matemáticas, el manejo de los ficheros, la planeación para las prácticas con los materiales producto de esta reforma.

En el P97 la preparación para las prácticas difiere del P84, pues en él, se apoya a los estudiantes para realizar el plan de clase por los profesores de la materia de asignatura y su enseñanza, además, del apoyo del maestro de las asignaturas Iniciación al Trabajo Escolar y OPD. Este apoyo recibido por otros maestros se daba en el P84, pero no estaba establecido en los programas de las asignaturas de acercamiento a la práctica docente como aparece en el P97. En el P84, eran los propios estudiantes quienes solicitaban apoyo a los maestros que les habían dado clase y que consideraban es podían apoyar.

En el P97 se abordan lecturas propuestas en el programa OPD que tratan aspectos relativos al trabajo escolar cuya finalidad es apoyar a los estudiantes en sus prácticas, entre los aspectos que tratan están: planeación, disciplina escolar, tareas escolares, conocimiento de los alumnos, la enseñanza en el medio rural, la organización del grupo escolar, entre otros. En cambio en el programa de LD del P84, no se especificaba qué lecturas hacer, sin embargo, el maestro, según sus saberes docentes, fue proponiendo a los estudiantes lecturas que consideraba les apoyaban en sus prácticas escolares en la escuela primaria.

Un aspecto importante a resaltar es el análisis de la práctica docente que se va dando en cada uno de los acercamientos a la escuela primaria, en este sentido, se ha dado un avance importante en la formación docente al reflexionarse procesos de enseñanza y aprendizaje, al respecto, algunos autores (DAVINI, 1995; GIMENO SACRISTÁN, 1995; EGGLESTON, 1980; MERCADO 1991, 2001) expresan que la práctica docente es un espacio de formación, principalmente al reflexionarse los procesos de enseñanza. Es decir, en las asignaturas de OPD se presentan preguntas que van guiando al estudiante sobre qué observar, qué aspectos son importantes para recuperar de su práctica, y qué puntos tomar en cuenta para hacer un análisis. Sin embargo en el P84 ya se hacían intentos por recuperar elementos de la práctica.

En el P97 al parecer hay una mayor claridad en el desarrollo de las competencias intelectuales y de manera particular aquellas relacionadas con la enseñanza. Sin embargo, aunque la orientación curricular del P84 estaba dirigida hacia prácticas de investigación (MERCADO, 1994, SEP, 1997) en la práctica cotidiana, en la formación de maestros, como se muestra en este trabajo, se dio un acercamiento importante en el conocimiento del trabajo de los maestros de primaria. Es decir, que en LD del P84 la orientación curricular se ve enriquecida por las

diversas actividades encaminadas a la formación de los estudiantes para el trabajo de enseñanza. Por ejemplo, entre las muchas actividades que llevaban a cabo, se les preparaba sobre la utilización de la técnica de guiones y posteriormente realizaban sus prácticas en escuelas multigrado, permaneciendo durante el periodo de prácticas en la comunidad, efectuando además por la tarde, algunas actividades extraescolares.

Me parece importante señalar, que las prácticas en escuelas multigrado en la zona serrana, es una experiencia formativa porque les permite a los estudiante, por un lado, permanecer durante el periodo de prácticas en la comunidad, conocer las características de ésta y tratar de relacionarla con la escuela y por el otro, conocer y acercarse al trabajo docente en donde el maestro de grupo tiene que atender desde dos hasta seis grados, implicando abordar todas las asignaturas y en algunos casos ser director comisionado, implicando que pedagógicamente incorpore formas de trabajo y desarrolle saberes docentes (MERCADO, 2002) que le permitan trabajar con más de un grupo a la vez. En estas prácticas el Mo2 apoya a los estudiantes con la técnica de guiones, con la cual está facilitando una herramienta de trabajo docente en escuelas multigrado. Se encuentra presente en este tema una de las voces (MERCADO, 1994) provenientes de una propuesta pedagógica de los años setenta y que se constituye como uno de los saberes docentes (MERCADO, 2002) en la formación de los estudiantes en la enseñanza en escuelas multigrado, este tema ha continuado abordándose OPD de P97.

En esta investigación se encontraron voces provenientes de ámbitos laborales extraescolares, propios de los maestros, de donde ellos llevaban ideas y acciones para la enseñanza. Los maestros fueron articulando esas voces a la enseñanza de su experiencia cotidiana obtenida en distintos "pequeños mundos" (HELLER, 1977) al traerlos para desarrollar su actividad profesional, que es la enseñanza.

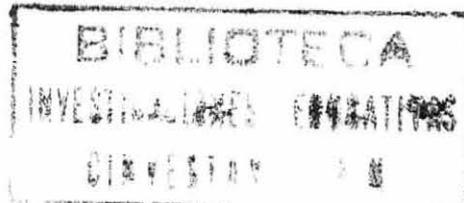
Finalmente me parece importante señalar que en la formación docente en la educación normal y en la actualización permanente los intentos por estimular procesos circulares de conexión entre la teoría y práctica deben seguir propiciándose de manera que se puedan alcanzar mayores grados de racionalidad de la práctica de la enseñanza.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- AEBLI, Hans (1988). "Didáctica de la narración y la disertación" y "Enseñanza que soluciona problemas, que interroga y desarrolla" en *Doce formas básicas de enseñar*, Madrid: Narcea, 47-56 y 255-266.
- AGUILAR, Citlali (1985). *El trabajo de los maestros una construcción cotidiana*, Tesis de maestría, México: DIE-CINVESTAV-IPN
- DEAN, Joan (1993). "La organización de los niños para el aprendizaje", en *La organización del aprendizaje en la educación primaria*, España: Paidós Ibérica, pp. 163-183.
- DELORS, Jacques (1997). *La educación encierra un tesoro*, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, México: Correo de la UNESCO
- DAVINI, M. Cristina. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós Cuestiones de Educación.
- DIKER, G. y Flavia Terigi (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, Buenos Aires: Paidós Cuestiones de Educación.
- DUCOING, Patricia y Landesmann M. (Coord.), (1996). *Sujetos de la educación y formación docente*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C.
- EDWARDS, Verónica (1985). *Los sujetos y la construcción social del conocimiento en primaria: Un estudio etnográfico*. Tesis de maestría. México: DIE-CINVESTAV-IPN.
- EGGLESTON, Jhon (1980). Organización del curriculum en la escuela. El rol del docente. En *Sociología del currículum escolar*. Buenos Aires: Troquel. p.p. 94-121.
- ELBAZ, Freema. (1981). "The Teacher's Practical Knowledge: Report of a Case Study". *Curriculum Inquiry*, 1(11), 43-71
- ENEQ (2003) *Informe sexenal. Entrega recepción de la administración pública estatal 1997-2003*
- ERICKSON, Frederick (1989). "Métodos cualitativos en investigación sobre la enseñanza", En Wittrock, (Ed.) *La investigación en la Enseñanza II*. Barcelona: Paidós MEC. PP. 195-301.
- ESTRADA, Pedro A. (1992). *La formación de maestros en México: Evolución y contexto social*, Querétaro: Centro de Investigaciones Educativas de la Escuela Normal.
- EZPELETA y Elsie Rockwell (1983). "La escuela y clases subalternas". *Cuadernos Políticos*, 37. México
- EZPELETA, Justa (1986). *La escuela y los maestros: Entre el supuesto y la deducción*, (Cuadernos de investigación educativa 20), México: DIE-CINVESTAV-IPN
- EZPELETA, Justa; Eduardo Weiss y colaboradores (2000). *Cambiar la escuela rural, Evaluación cualitativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo*, México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

- FLORES, P. y Jiménez A. (1990). *El Laboratorio de Docencia IV como línea de Formación Pedagógica en la Escuela Nacional de Maestros*. Tesis de Licenciatura en Pedagogía. Escuela Nacional de Estudios Profesionales, Acatlán, Universidad Nacional Autónoma de México.
- FREY, Gerhart (1963). "Sentido del trabajo en grupos en la escuela" y "El trabajo en grupos y la educación", en *El trabajo en grupos en la escuela primaria*, Juan Jorge Thomas (trad.), Buenos Aires: Kapelusz, pp. 1-12 y 83-94.
- GEERTZ, Clifford. (1987). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- GUEVARA N. Gilberto (comp.) (1992), *La catástrofe silenciosa*, México: Fondo de Cultura Económica
- HARMER, Earl W. (1970). *La práctica de la enseñanza. Primeros pasos del practicante y del docente*, Argentina: Kapelusz
- GIMENO Sacristán J, A.I. Pérez Gómez (2000). *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid: Morata
- GIMENO Sacristán, J. (1995). "Paradigmas crítico reflexivos en la formación de profesores. Derivaciones para los contenidos y las prácticas". En anexo 2 del documento de trabajo del Simposio internacional sobre formación docente, modernización educativa y globalización, México: Universidad Pedagógica Nacional, (pp. 1-23)
- _____ (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid: Morata.
- GOETZ y LeCompte (1988), "Análisis e interpretación de datos", En: *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata
- GONZÁLEZ, V. Israel (1990). *Estudio evaluativo de los Laboratorios de Docencia del Plan de Licenciatura de Educación Primaria en la Escuela Normal Veracruzana*. Tesis de Licenciatura en Pedagogía. Jalapa: Universidad Veracruzana.
- GONZÁLEZ S. Mercedes (1995). ¿Cómo enseñan y aprenden a enseñar los futuros profesores? Análisis de los procesos del aula. En *Investigación en la escuela*, núm. 25. Sevilla: Diada Editora S.L.
- HARMER, Earl W.(1970). *La práctica de la enseñanza, Primeros pasos del practicante y del docente*. Argentina: Kapelusz
- HAMERSLEY y Atkinson (1994). "El proceso de análisis", en *Etnografía. Métodos de Investigación*, Piados Básica: Barcelona.
- HELLER, Agnes (1987). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- MAGENDZO, Abraham (1992). Ideas fuerza en torno al proceso de formación de profesores. (Num. Rae. 06.415-00), Santiago: CPU. 69-72.
- LUNA, María Eugenia (1994). "El conocimiento de los maestros sobre sus alumnos. La construcción del expediente cotidiano", En *Los alumnos como referente básico en la organización cotidiana del trabajo en el aula*, tesis DIE 21, México, DIE-CINVESTAV-IPN, pp. 20-37.
- MACIAS, José (1990). Scholastic Antecedents of immigrant Students: Schooling in a Mexican Immigrant-Sending Community, En *Anthropology & Education Quarterly* Volume 21, p.p, 291-318
- MCDERMOTT R.I. (1977). Las relaciones sociales como contexto de aprendizaje en las escuelas ("Social Relations as Context for Learning in Schools"). En: *Harvard*

- Educational Review*, v. 47, No2. (Traducción Ruth Mercado 1980, con la colaboración para la revisión en 1990 de Emiliano Galeana C.)
- MERCADO, Ruth (1986). La construcción de la documentación etnográfica. La práctica docente y su contexto institucional y social. Reporte de investigación. Vol. 3.
- _____ (1991). "Saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros". En *Infancia y Aprendizaje* No. 55, 59-72.
- _____ (1994). "Formar para la docencia: Reto de la Educación Normal". *Rev. Universidad Futura*. Vol. 6, Núm. 16, p.p. 27-37, México
- _____ (2000a), *La implantación del plan 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria. Un estudio sobre el primer semestre*, México: SEP.
- _____ (2000b). "Conocer a los alumnos" y "Saber enseñar en la escuela rural", en *El trabajo docente en el medio rural*, México: DIE/ SEP (Biblioteca del Normalista), pp. 57-65 y 71-118.
- _____ (2001). *Los saberes docentes como construcción social*. Tesis de doctorado. México: DIE-CINVESTAV-IPN
- _____ (2002), *Los saberes docentes como construcción social, la enseñanza centrada en los niños*, México: Fondo de Cultura Económica.
- NÉRICI, Imideo G. (1980). *Metodología de la Enseñanza*. México: Kapelusz Mexicana.
- PALACIOS, Alfredo (1992). "Xixilton. Paraje de ilusiones y experiencias", en Primer concurso de narrativa breve sobre el tema La vida en la escuela. Obra premiada, vol. 1, México, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, pp. 51-107.
- PORLÁN, Rafael y José Martín (1997). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*, Sevilla: Díada (Investigación y enseñanza. Serie Práctica, núm. 6).
- REYES, R. (1991). "¿Qué pasa en las escuelas normales?", En *Rev. Cero en conducta*, año 6, núm. 25, pp. 42-49, México.
- _____ (1992). "¿El acuerdo y la formación inicial?", En *Rev. Cero en conducta*, año 7 núm. 31-32, pp. 5-11, México
- _____ (1993). "¿La práctica docente en las normales?", En *Rev. Cero en conducta*, año 8, núm. 33-34, pp. 72-81, México
- ROCKWELL, Elsie (1986). "Etnografía y teoría en la investigación educativa", En *Enfoques*, Bogotá, Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica. Cuadernos del Tercer Seminario Nacional de Investigación en la Educación.
- ROCKWELL, Elsie y Ruth Mercado (1986), *La escuela lugar de trabajo docente*, México: Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV del IPN.
- ROCKWELL, Elsie y Justa Ezpeleta (1985). "La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso", En F. Madeira y G. Namó de Mello (comps), *Educacao na América Latina Os Modelos Teóricos e a realidade social*, Sao Paulo, Cortez. Reproducido en Documentos DIE, México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.



- ROCKWELL, Elsie (1987). "Reflexiones sobre el proceso etnográfico", México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. (Documentos DIE).
- ROGOFF, B. (1999), *Learning Through Guided Participation in Cultural Endeavors*, Oxford Press: 1-12
- RUIZ, José Manuel (2002). *Historia mínima de la ENEQ. Cronografía*. Querétaro: Escuela Normal del Estado de Querétaro
- SEP (1984). *Plan de Estudios Licenciatura en Educación Primaria*, México: SEP
- SEP (1998), *Iniciación al Trabajo Escolar, Programa y materiales de apoyo para el estudio*, Licenciatura en educación primaria. México: SEP
- SEP (1997a). *Plan de estudios 1997. Licenciatura en Educación primaria*, México: SEP.
- SEP (1997b). *Escuela y Contexto Social, Programa y materiales de apoyo para el estudio*, Licenciatura en, México: SEP
- SEP (1999). *Formas del trabajo docente y su relación con los rasgos del perfil de egreso. Licenciatura en Educación Primaria, Plan de estudios 1997*. México: SEP, SEBN, DGIE.
- SEP (1999a). *Observación y Práctica Docente I, Programa y materiales de apoyo para el estudio*, Licenciatura en educación primaria, México: SEP.
- SEP (1999b). *Observación y Práctica docente II, Programa y materiales de apoyo para el estudio*, Licenciatura en educación primaria, México: SEP
- SEP (1999c). *Observación y Práctica docente III, Programa y materiales de apoyo para el estudio*, Licenciatura en educación primaria, México: SEP
- SEP (2000). *Observación y práctica docente IV, Programa y materiales de apoyo para el estudio*, Licenciatura en educación primaria, México: SEP
- SEP (2002). *Las actividades de observación y práctica en la escuela primaria. Licenciatura en Educación Primaria. Plan 1997*. México: SEP
- SCHMELKES, Silvia (1998), "Reforma Curricular y necesidades en México". En *Investigación en la Escuela*. No 36, P. 65-74.
- SCHÖN, Donald (1992), *La formación de profesionales reflexivos*, Barcelona: Paidós, MEC (Temas de educación, 28).
- UNESCO (1996), *Propuestas y lineamientos para la formación de docentes. Nuevas formas de aprender y enseñar*. (num. Rae. 08.542-00). Santiago: pp. 223-232.
- WOODS, Peter. (1987), *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

El jurado designado por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, aprobó esta tesis el día 15 de diciembre de 2004.



Dra. Ruth Mercado Maldonado,
Investigadora del Departamento de
Investigaciones Educativas.



Dra. María Antonia Candela Martín,
Jefa e Investigadora del Departamento de
Investigaciones Educativas.



M. en C. Gabriela Margarita Sofía López,
Profesora-Investigadora en el
Cuerpo Académico de Historia,
Cultura y Educación en la
Universidad Pedagógica Nacional.