

# I CONGRESO IBEROAMERICANO DE DOCENTES

CONGRESO VIRTUAL DEL 26 NOVIEMBRE AL 08 DICIEMBRE DE 2018

ALGECIRAS (CÁDIZ) DEL 06 AL 08 DICIEMBRE DE 2018

Actas del Congreso Iberoamericano de Docentes

Las prácticas de enseñanza del profesor formador  
de docentes.

Leticia Torres Soto

ISBN: 978-84-948417-0-5

Edita **Asociación Formación IB.**

Coordinación editorial: **Joaquín Asenjo Pérez, Óscar Macías Álvarez, Patricia Ávalo Ortega y Yoel Yucra Beisaga**

Año de edición: **2018**

Presidente del Comité Científico: **César Bernal.**

El I Congreso Iberoamericano de Docentes se ha celebrado organizado conjuntamente por la Universidad de Cádiz y la Asociación Formación IB con el apoyo del Ayuntamiento de Algeciras y la Asociación Diverciencia entre otras instituciones.

<http://congreso.formacionib.org>



red  
iberoamericana  
de docentes



formaciónib))

# Las prácticas de enseñanza del profesor formador de docentes.

Leticia Torres Soto  
Universidad Pedagógica Nacional  
Unidad 011, Aguascalientes  
[lety.torres.soto@gmail.com](mailto:lety.torres.soto@gmail.com)

## RESUMEN

La formación de profesores es un tema central en el marco de la política educativa actual; en particular, el formador de docentes se constituye en un elemento clave dentro del sistema educativo en México; el interés es histórico y se plantea como uno de los más importantes dispositivos de cambio y de mejora de la calidad educativa.

Esto coloca en el centro de los análisis en sus diferentes ámbitos y perspectivas, al profesor formador de docentes, con sus concepciones y representaciones, las cuales construye desde una perspectiva cultural e histórica. En esta investigación en particular interesa comprender sus concepciones y representaciones en relación con las prácticas de enseñanza que considera valiosas para la formación inicial de futuros docentes en las Escuelas Normales, que es donde históricamente se forma a los profesores.

La investigación tiene dos etapas: la primera orientada a la identificación de las perspectivas o modelos que caracterizan las prácticas de enseñanza del profesor de Normales con base en escalas de relevancia; y una segunda, donde se indaga, a partir de entrevistas e historias de vida, las características, orígenes, condiciones, etc., de dichas prácticas de enseñanza para la formación inicial de futuros profesores.

En este reporte de investigación se presenta solamente una parte de lo referido a la primera etapa. Por lo que se describen analíticamente las perspectivas o modelos en que basan sus prácticas de enseñanzas que consideran valiosas estos profesores, a partir de aspectos como: el papel que desempeñan, concepciones de lo que debe ser la enseñanza, características fundamentales que distinguen al docente de Normales, así como el conocimientos que le es propio a la profesión docente. Este análisis se realiza a partir de la construcción de una caracterización de las prácticas de enseñanza de cuatro perspectivas fundamentalmente: académica, técnica, práctica y de reconstrucción social.

## Planteamiento del problema

En México, la formación inicial de profesores había estado a cargo hasta hace pocos años, casi de manera exclusiva de las denominadas Escuelas Normales. En ella se forma profesores, una vez que concluyen su educación media superior, y con el fin de

que egresen como docentes de los alguno de los niveles de educación básicas, a saber: preescolar, primaria o secundaria.

Es decir, es en las escuelas Normales donde se consolidan los procesos de enseñanza y aprendizaje de los profesores, que posteriormente se desempeñarán en preescolar, primaria o secundaria. Sin embargo, los profesores de estas escuelas, tiene diferentes perfiles profesionales que van desde profesores de educación básica que por su desempeño se incorporan como formadores de docentes, hasta profesionistas de otras carreras que de diferentes modos se insertan en esta labor.

En este marco de referencia, esta investigación parte de que es importante indagar e identificar las concepciones y representaciones que orientan las prácticas de enseñanza de los profesores de las escuelas Normales, con el fin de reconstruir las mismas y a partir de ello tener la posibilidad de establecer una propuesta que coadyuve a la mejora de estos procesos formativos. Esto desde luego, incidirá en la formación que reciben los futuros profesores de educación básica en nuestro Estado y desde luego en México.

Por otro lado, en cuanto a la política educativa, en nuestro país se vive un contexto de reforma en el ámbito educativo, es parte de un proceso que amplio y en el cual aún queda pendiente la llamada reforma a las escuelas normales, de ahí, se trabajará el siguiente planteamiento que tiene que ver con las concepciones y representaciones que tienen los formadores de docentes con respecto de las prácticas de enseñanza que desempeñan para lograr la formación inicial de los futuros docente de educación básica. Las representaciones desde una perspectiva cognitiva y cultural: modos de pensar, de vivir, de relacionarse.

Así, atender este factor coyuntural de la política educativa, tendrá sin duda un impacto social educativo en beneficio de los niños y adolescentes de nuestro país, si con esta investigación se logra construir una propuesta que coadyuve a la mejora de la formación de los profesores.

Esto desde luego también impacta en el desarrollo económico, dado que la UNESCO plantea en sus objetivos posteriores a 2015, que la educación es un pilar fundamental para la mejora de las condiciones de vida de las personas en general.

Enfatiza aspectos como el sentido social y la perspectiva de género; también retoma la importancia de contar con un perfil de profesor que tenga la formación necesaria que le permita desarrollar los aprendizajes que requiere la persona del siglo XXI.

También tiene que ver con la construcción de sus propios tipos de ideales, relacionados con el buen profesor, las buenas prácticas, las prácticas acorde al siglo XXI, así como el docente de dicho siglo, es decir, el "deber ser". Así mismo, se tomará en cuenta el aspecto relacional, se identificará las representaciones compartidas, para inferir elementos que permitan un esbozo de las colectivas. Es fundamental la perspectiva social porque se construyen los imaginarios con base en las interacciones sociales, que implica diferentes tipos de intercambios y el cómo se dan las relaciones y los procesos educativos.

Es importante también mencionar que las escuelas normales han sido a través de la historia un espacio donde históricamente se ha formado a los profesores. En estos espacios se construyen las tradiciones, formas de relacionarse, prioridades educativas contextualizadas, y desde luego se determinan aspectos básicos de la formación de profesores. Es en estas instituciones que se puede rescatar un bagaje cultural asociado

a las prácticas de enseñanza que se consideran relevantes para la formación inicial de profesores.

La importancia de esta investigación se relaciona con los planteamientos de la mejora de los procesos educativos que se desarrollan en las instituciones de formación inicial docente (Normales). Al ser actualmente el principal medio para formar docentes, la generación de un modelo o perfil del formador de profesores, coadyuvará a mejorar la calidad de ésta, y por lo tanto de la formación de los futuros profesores que atenderán a los estudiantes de educación básica (preescolar, primaria y secundaria).

En algunos documentos emitidos por la OCDE (2010, p. 85), se propone "...generar un sistema confiable de acreditación para todas las instituciones de formación inicial docente...", por lo cual esta investigación contribuirá en esta construcción del perfil del formador de docentes y su relación con los imaginarios o creencias que tienen estos docentes en cuanto a las buenas prácticas pedagógicas en el nivel.

Los beneficiarios en general serán los usuarios de las escuelas normales en general y en particular los formadores de docentes de las Escuelas Normales de Aguascalientes y las autoridades educativas respectivas. Lo anterior se hará en la construcción de un perfil o modelo de formación de profesores; realizar esta investigación tiene el valor de encontrar aquellas prácticas que permitan mejorar la formación de profesionales de la educación.

En estos momentos las escuelas normales se dedican a la formación inicial de profesores. En el marco de la denominada Reforma Educativa, implica pensar en los formadores de docentes no sólo dedicados a esta etapa de formación, sino a la posibilidad de convertirse o transitar para convertirse en instituciones de educación superior que oferten propuestas educativas que profesionalicen en el área pedagógica a quienes ejercen la función docente, aunque no recibieron una formación específica en este sentido.

En este marco de referencia, caracterizar las prácticas de enseñanza y las concepciones y representaciones que en ellas subyace, constituye una oportunidad para proponer nuevos marcos para el perfil que deberán de cumplir los formadores de docentes en estos nuevos escenarios.

Lograr definir un perfil de formador de docentes que tenga la posibilidad de atender las necesidades educativas de un profesor -que se desempeña en cualquier nivel educativo-tenga o no la formación inicial de docencia. Los resultados apuntan hacia una propuesta de perfil docente deseable para atender estas necesidades, y también de los aspectos o factores que se tienen que considerar para poder transitar hacia este nuevo perfil.

La hipótesis que se plantea en esta investigación está relacionada con las concepciones y representaciones que los docentes construyen a lo largo de su función como formadores de futuros profesores en las escuelas normales, las cuales se relacionan con los diferentes programas educativos en que se fundamentan. Esto tiene que ver con la historia de los planes y programas que implementa en las Normales, los cuales van desde las perspectivas psicológicas conductistas asociadas a la Tecnología educativa, hasta la perspectiva del profesor investigador, con una influencia cognitiva y en algunos elementos también sociocognitiva.

Esto influye en las características de las prácticas de enseñanza que considera valiosas en la formación inicial de profesores. Estas prácticas entonces están asociadas a un cierto perfil que han construido y que desde luego influye en la formación que reciben los futuros profesores. En el marco de la política educativa actual, pareciera que los

aprendizajes logrados en la normal, son insuficientes –en varios casos- con respecto de los que requiere el perfil “ideal” del nuevo profesor de educación preescolar, primaria o secundaria (educación básica).

La pregunta principal que guía la investigación es la siguiente:

¿De qué manera influyen las concepciones y representaciones de los formadores de docentes en las prácticas de enseñanza que consideran valiosas para la formación inicial de profesores?

Sin embargo, y como ya se mencionó anteriormente, en esta reporte parcial de investigación, se da cuenta solamente de las concepciones que tienen los formadores de docentes en las escuelas normales, en el marco de los modelos para la enseñanza que propone Ángel Pérez Gómez.

### **Fundamentos teóricos**

La formación inicial de profesores sigue siendo de interés en múltiples espacios, como elemento sustantivo para la mejora de los procesos educativos. Para ello se parte de la importancia de identificar ciertos modelos de formación docente que fundamentan la forma en que el profesor de normales se desempeña en dichas instituciones.

Es importante mencionar que dichos modelos, si bien se instauran en diferente medida en cada uno de los planes educativos para la formación inicial, en pocos casos han demostrado a cabalidad su relevancia para desarrollar con suficiencia los asuntos relevantes y que constituyen la base sobre la que deberá desempeñar su trabajo el futuro docente, por un lado la enseñanza de determinados contenidos, y por otro, las materias escolares en contextos particulares.

En este marco de referencia, es que se retoman diversos autores quienes plantean propuestas para clasificar las formas o maneras en que se realiza la formación de docentes, y enfatizan algún o algunos aspectos en específico. Por ejemplo, la naturaleza de los aprendizajes, las formas de producción y generación del conocimiento y de los saberes profesionales, el papel asignado al profesor, entre otros.

Uno de los autores que proponen o sistematiza los diferentes modelos de formación docentes es Tejada (2000), en función de lo siguiente:

- Modelo artesanal: el mismo aprendizaje sirve para toda la vida.
- Modelo academicista: forma especialistas en una o varias disciplinas y su objetivo es la transmisión de conocimientos tanto científicos como culturales.
- Modelo personalista: su centro de atención es la persona con todas sus condicionantes y su propósito es generar condiciones para el autodescubrimiento.
- Modelo técnico: en éste predomina la aplicación del conocimiento científico; hace énfasis en el conocimiento del contenido y en las destrezas necesarias para su enseñanza.
- Modelo personalista: la enseñanza es entendida como una actividad compleja que se desarrolla en contextos singulares, por lo que lo importante es lo que denominan sabiduría experiencial.
- Modelo social-reconstruccionista: su prioridad es el carácter crítico de la enseñanza, entendida como actividad social de carácter ético. (Díaz Quero, 2006).

Por otro lado, Murillo (2005, p. 100), establece lo que denomina los modelos innovadores de formación docente, en donde de acuerdo con Elliot (1997), plantea que la actuación del docente no debe ser sólo para consumir conocimientos producidos por otros, sino reivindicar la generación de teorías para producir nuevos conocimientos que deben ser socializados y sistematizados: la investigación como un hecho social, cognitivo, discursivo, psicológico, organizacional y desde luego metodológico.

En el proceso formativo de los profesores en su etapa inicial, se ha priorizado algún aspecto de la misma, sobre todo asociado al énfasis dado a la teoría o a la práctica. Es así que en algunos casos dicha formación enfatiza componentes teóricos asociado a lo epistemológico, sociológico o psicológico, y en otros momentos lo que se enfatiza es lo relativo a los procesos formativos en la práctica.

Por otro lado, la formación inicial de docentes también transita entre una formación que prioriza los aspectos de la producción del conocimiento científico desde un enfoque científico tecnológico, hacia otros que enfatizan aspectos del tipo ideográfico en cuanto a que intentan lograr una formación basada en la comprensión, desde enfoques denominados como interpretativo-hermenéuticos, en incluso en algunos, casos con una perspectiva de intervención educativa con una perspectiva crítica dialéctica.

En este sentido, Bolívar (2005), indica que en un afán por superar las perspectivas positivistas asociadas al paradigma proceso-producto en la formación de profesores, emergen otras formas de pensarla –varias de ellas en un marco hermenéutico- y surgen distintas perspectivas o alternativas en la formación de profesores.

Como dice Bolívar (2005):

“Desde estas metodologías alternativas (práctica reflexiva, narrativa, hermenéutica, vida de profesores, investigación del profesor, etc.) se ha pasado de la necesidad de un conocimiento para la enseñanza (producido por la investigación de expertos externos para prescribir a las aulas), a reconocer un estatus propio al conocimiento del profesor” (Bolívar, 2005, p. 3).

Es decir, se empezó a reconocer de una forma nueva la importancia de los conocimientos de naturaleza práctico-personal-profesional del profesor y no sólo del conocimiento formal-teórico derivado de la investigación.

Es así que los estudios asociados al pensamiento del profesor, giran en torno a la toma de decisiones, comparación de profesores expertos y principiantes, estudio interno de la organización del pensamiento de los profesores (imágenes, teorías implícitas, metáforas, etc), así como sobre la naturaleza reflexiva del conocimiento en acción. El modelo de pensamiento del profesor (“teacher thinking”), según la revisión de Carter (1990), ha seguido tres líneas sucesivas:

- (a) Estudios sobre el procesamiento de la información y comparación entre profesores expertos-principiantes;
- (b) Estudios sobre el conocimiento práctico, incluyendo conocimiento personal y conocimiento ecológico del aula (Doyle, 1985); y
- (c) Estudios sobre conocimiento didáctico del contenido (programa de Shulman), es decir, sobre los modos en que los profesores comprenden y representan la materia a los alumnos. (Bolívar, 2005, p. 3).

En particular, el enfoque de Shulman (1988) intenta reivindicar la enseñanza como una profesión, en que los docentes tengan “... un cuerpo de conocimientos diversos necesarios para la enseñanza, entre los que destacan el conocimiento de la materia y la capacidad para transformar ese conocimiento en significativo y asimilable para los alumnos.” (Bolívar, 2005, p. 11). De este modo se construye lo que denomina como “conocimiento base para la enseñanza”.

Lo importante de esta perspectiva es que si se desarrolla, permite construir un marco teórico que explica y describe los componentes del “conocimiento base de la enseñanza”: la transformación del contenido en representaciones didácticas y el modo en que lo utilizan en la enseñanza.

El conocimiento del contenido como describe Shulman (1988), provee de un conjunto de categorías y procesos con las que analizar la enseñanza de los profesores, en sus dos componentes:

- procesual (fases o ciclos en el razonamiento y acción didáctica); y
- lógico o sustantivo (siete categorías de conocimiento requeridas para la enseñanza): conocimiento de la materia, pedagógico general, curricular, de los alumnos, de los contextos educativos, fines y valores educativos, y conocimiento didáctico del contenido.

Éste último traducido por sugerencia de Marcelo (1993), por Conocimiento Didáctico del Contenido, es “una especie de amalgama de contenido y didáctica”. Dado que el modelo pretende describir cómo los profesores comprenden la materia y la transforman didácticamente en algo “enseñable”, además de los restantes componentes, es clave en este proceso el paso del “conocimiento de la materia” en “conocimiento didáctico del contenido”. En el modelo de Schulman, además del conocimiento de la materia y del conocimiento general pedagógico, los profesores deben desarrollar un conocimiento específico: cómo enseñar su materia específica. Si es indispensable un conocimiento de la materia, éste no genera por sí mismo ideas de cómo presentar un contenido particular a alumnos específicos, por lo que se requiere un conocimiento didáctico del contenido, propio del buen hacer docente.

De lo que se trata es según Shulman (1986, p. 9), de que “los tópicos que más regularmente se enseñan en un área, las formas más útiles de representación de las ideas, las analogías más poderosas, ilustraciones, ejemplos, explicaciones y demostraciones, y, en una palabra, la forma de representar y formular la materia para hacerla comprensible a otros”. Esta forma de conocimiento integra estos cuatro componentes:

- 1) Conocimiento de la comprensión de los alumnos: modo cómo los alumnos comprenden un tópico disciplinar, sus posibles malentendidos y grados de dificultad.
- 2) Conocimiento de los materiales curriculares y medios de enseñanza en relación con los contenidos y alumnos.
- 3) Estrategias didácticas y procesos instructivos: representaciones para la enseñanza de tópicos particulares y posibles actividades/tareas.
- 4) Conocimiento de los propósitos o fines de la enseñanza de la materia: concepciones de lo que significa enseñar un determinado tema (ideas relevantes, pre-requisitos, justificación, etc.).

En la medida que el Programa de Shulman (1988) “...pretende estudiar el conocimiento que los profesores tienen de la materia que enseñan y cómo lo trasladan/transforman en representaciones escolares comprensibles”, está interesado en investigar el conocimiento profesional del profesorado, y cómo *transforma* el contenido en representaciones didácticas y lo utilizan en la enseñanza. (Bolívar, 2005, p.15).

En este mismo sentido, Grossman, Wilson y el mismo Shulman plantean que es se vuelven relevantes dos asuntos en la formación de profesores: por un lado el desarrollo del conocimiento de la profesión misma, y por otro, las dimensiones del conocimiento de la materia PARA la enseñanza: el conocimiento del contenido, sustantivo, sintáctico y de las creencias acerca de la materia. Estos autores consideran “...sin embargo, las



clases de metodología didáctica tradicionalmente se han dedicado a las estrategias para la enseñanza de la materia, no a la materia per se..." (2005, p. 2).

Si bien existen múltiples clasificaciones para caracterizar los procesos y prácticas de enseñanza de los profesores, para efectos de esta investigación se retoma la establecida por Ángel I. Pérez Gómez (1996), distingue cuatro perspectivas básicas para la enseñanza para la comprensión que guían la formación de profesores:

- Perspectiva académica.
- Perspectiva técnica.
- Perspectiva práctica.
- Perspectiva de reconstrucción social.

La *primera perspectiva, Académica*, la divide en dos: el Enfoque enciclopédico y el enfoque comprensivo.

En el primero de ellos, la perspectiva Académica con enfoque enciclopédico, el conocimiento del profesor es simplemente una acumulación de productos de la ciencia desde una perspectiva cultural-racional, por lo que el profesor deberá ser un especialista en una o varias ramas del conocimiento académico, donde su función será la transmisión repetitiva de los contenidos de acuerdo con la secuencia lógica y epistemológica con que fue construida la disciplina por los especialistas. Es decir, en esta perspectiva, el profesor en sus prácticas de enseñanza no diferencia entre el saber como objeto de conocimiento y el saber para la enseñanza.

En el otro, la perspectiva Académica con enfoque comprensivo, se considera importante tanto el conocimiento de las disciplinas como su transformación en conocimiento académico. Por lo que el profesor es un intelectual que comprende ambos aspectos, es así que la enseñanza implica tanto el dominio de las didácticas para un logro eficaz, activo y significativo que provoquen la comprensión de las disciplinas por parte de unos estudiantes particulares.

La *segunda perspectiva, Técnica*, la divide en el modelo de entrenamiento y el modelo de adopción de decisiones. Pero en general considera que el conocimiento debe ser muy especializado pero supeditado a los principios psicopedagógicos establecidos, de tal modo que la enseñanza se entiende como una intervención tecnológica con calidad y eficacia, y en este sentido el profesor se considera como un técnico que domina las aplicaciones del conocimiento científico y lo convierte en reglas de actuación instrumental mediante la aplicación rigurosa de teorías y técnicas científicas como rutinas de intervención pedagógica.

En particular el modelo de entrenamiento busca que el profesor domine ciertas conductas que se correlacionan positivamente con el elevamiento del rendimiento académico. Está relacionado con la microenseñanza y los minicursos. Por otro lado, el modelo de adopción de decisiones a diferencia del anterior, no es sólo un traslado mecánico de habilidades previamente aprendidas a la realidad, sino que aprende principios y procedimientos que el profesor utiliza para tomar decisiones y resolver problemas de la vida cotidiana en el aula, aunque siempre son principios generales de naturaleza psicopedagógica.

La *tercera perspectiva, Práctica*, lo divide en el enfoque tradicional y el enfoque reflexivo sobre la práctica. En general considera que la enseñanza es una actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinados por el contexto, pero al mismo tiempo artesanal, cuyos resultados no son previsibles, por lo que en general se da en un marco de conflictos que requieren soluciones en la práctica con una

mirada ética y política.

El conocimiento del profesor es lo que denomina como sabiduría profesional, la cual "...se transmite de generación en generación, mediante el contacto directo y prolongado con la práctica experta del maestro experimentado... es tácito, escasamente verbalizado y menos aún teóricamente organizado, presente en el buen hacer del docente experimentado; que se aprende en un largo proceso de inducción y socialización profesional del aprendiz." (Pérez Gómez, 1996, p. 276).

Por lo que no basta la aplicación de una regla técnica o un procedimiento predeterminado, sino que es necesario "... el desarrollo de un conocimiento reflexivo, se propone evitar el carácter reproductor, acrítico y conservador del enfoque tradicional sobre la práctica." (Pérez Gómez, 1996, p. 278).

Dado su carácter político y ético, el profesor con sus marcos de referencia adquiere fundamental importancia y se considera que cotidianamente "El docente se enfrenta necesariamente a la tarea de generar nuevo conocimiento para interpretar y comprender la específica situación en que se mueve. Así, dentro de este enfoque de reflexión, el conocimiento al incluir y generar una forma personal de entender la situación práctica, transforma la práctica." (Pérez Gómez, 1996, p. 284).

La cuarta y última perspectiva, la *Reconstrucción social*, tiene una base teórica eminentemente emancipatoria. En ella, la enseñanza es una actividad crítica y social, como "...una práctica social saturada de opciones de carácter ético, en la que los valores que presiden su intencionalidad deben traducirse en principios de procedimiento que rijan y se realicen a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje." (Pérez Gómez, 1996, p. 284).

Por lo que el profesor tiene una posición de autonomía que reflexiona críticamente sobre la práctica cotidiana para comprender tanto las características específicas de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, como del contexto en que la enseñanza tiene lugar, de modo que su actuación reflexiva facilite el desarrollo autónomo y emancipador de quienes participan en el proceso educativo. (Pérez Gómez, 1996, p. 284).

Estas cuatro perspectivas de la formación de profesores, coinciden con las aportaciones que hacía el autor Van Mannen en 1977, y que otros autores han retomado, las cuales giran alrededor de estos grandes planteamientos:

- La perspectiva tradicional que concibe la enseñanza como una actividad artesanal y al profesor(a) como un artesano.
- La perspectiva *técnica* que concibe la enseñanza como una ciencia aplicada y al docente como un técnico.
- La perspectiva radical que concibe la enseñanza como una actividad crítica y al docente como un profesional autónomo que investiga reflexionando sobre su práctica. Ésta se relaciona con una perspectiva que va un poco más allá, en donde el papel del profesor tiene un componente principalmente emancipador.

En este marco de referencia, es que se pueden de algún modo identificar para luego comprender, las prácticas de enseñanza que se desarrollan en las escuelas en general, y en las escuelas normales en particular, y que consideran valiosas para la formación inicial de los futuros profesores.

## **Diseño metodológico**

Es una investigación con enfoque cualitativo, con un alcance explicativo y basado en un diseño constructivista con apoyo del análisis del discurso como recurso metodológico.

En particular en un diseño constructivista, la idea central -de acuerdo con Álvarez Gayou (2003)- consiste en que el conocimiento no tiene el propósito de producir representaciones de una realidad independiente, sino que su función es primordialmente adaptativa (Glaserfeld 1996). Por tratarse de constructos individuales, se dificulta tener la certeza de que dos personas tienen un mismo constructo; cuando mucho, podremos pensar que ante determinada situación ambos constructos funcionan de la misma manera. Es decir, haciendo uso del lenguaje, que se da como resultado de la interacción social, se produce una acomodación gradual que lleva a la coincidencia.

La investigación tiene dos etapas: una primera cuantitativa, en la que se identifican los modelos de enseñanza que fundamentan las prácticas de enseñanza de los profesores de Normales a partir de una escala de relevancia y un cuestionario; y una segunda etapa cualitativa, donde se obtiene información a partir de entrevistas e historias de vida.

Dado que en este reporte de investigación se hará referencia sólo a las características de la etapa Cuantitativa.

La muestra es de 10 profesores de cada Escuela Normal pública del estado (son cinco escuelas en total). En este punto los profesores elegidos serán los mejor evaluados por los estudiantes en los tres ciclos anteriores. Y en la medida de lo posible que por lo menos uno de ellos tenga una antigüedad en Normales de más de 25 años de servicio y un profesor de no más de 10 años de servicio, además de que algunos de ellos sea egresado de Normales.

En el caso de profesores que no acepten participar en la investigación, se consideran como sujetos a los siguientes de la lista respectiva.

Los instrumentos que se utilizan en la etapa cuantitativa de la investigación son la escala de relevancia y el cuestionario.

Las variables de la investigación son dos: Concepciones y representaciones del docente y Prácticas de enseñanza que considera valiosas para la formación inicial. A continuación se definen de manera breve.

1- Las concepciones y representaciones del docente. Se construyen con base en reglas, normas, valores, roles, prácticas, entre otros, que son alimentados cotidianamente por los sujetos, en este caso por los profesores de normales, al conferirle significados y un sentido. El fin de identificar las concepciones sobre el "deber ser", y confrontarlo con los discursos en la práctica, para identificar las representaciones en relación con las prácticas que consideran valiosas en la formación inicial de profesores.

2. Prácticas de enseñanza que consideran valiosas para la formación inicial. La práctica docente se entiende como la integración y utilización de diversos conocimientos y saberes –culturales y sociales- y que tienen relación con los contenidos, la teoría pedagógica, la forma en que planea, organiza, desarrolla y evalúa las actividades; la forma en que soluciona los problemas en marcos institucionales, así como la variedad de formas de enseñanza y evaluación que plantea. Todo ello desde una perspectiva histórica, crítica y dialéctica.

### **Análisis de resultados de la investigación. Avances.**

La aplicación de los instrumentos de la etapa cuantitativa de la investigación (escala de relevancia y cuestionario), se realizó a 47 profesores de cuatro de las cinco escuelas

Normales públicas que tenemos en el Estado. Sus características sociodemográficas son:

- 24 mujeres y 23 hombres.
- La formación inicial del 56.7% de ellos es Normalista, y el resto tiene una Ingeniería o licenciatura diferente a la docente.
- El nivel máximo de estudios: 74.5% de ellos tiene Maestría, el 14.9% tiene Doctorado y el resto, Licenciatura.
- Su antigüedad como profesores de Normales varía: el 35.7% tiene entre 16 y 20 años de servicio en el subsistema; el 31.5% tiene entre 6 y 10 años; el 21% entre 11 y 15 años; sólo el 4.2% tiene 5 o menos años de servicio, y el resto, tiene más de 25 años como profesor de normales. De ellos, aproximadamente tres estarían en posibilidades de jubilarse, por tener más de 30 años de servicio.
- El 63.9% de estos profesores de normales ha trabajado en alguno de los niveles de Educación Básica (preescolar, primaria o secundaria). Del total de ellos, el 27.7% todavía se desempeña como profesor en alguno de estos niveles, a la par que su función como profesor de la Escuela Normal.

Derivado del análisis de los resultados obtenidos en la Escala de relevancia y del cuestionario aplicado a los 47 sujetos de investigación, se encuentra que las concepciones de los profesores de normales están asociadas a diferentes

Perspectivas para la enseñanza para la comprensión, tomando como referencia las que propone Ángel Pérez Gómez (1996) y que guían la formación de profesores: Perspectiva académica (enfoque enciclopédico y enfoque comprensivo), Perspectiva técnica, Perspectiva práctica (enfoque tradicional y enfoque reflexivo) y Perspectiva de reconstrucción social.

En cuanto a en qué considera prioritariamente el docente de normales que debe ser especialista, el mayor porcentaje de profesores consideran dos asuntos prioritariamente:

- Las disciplinas y su transformación en conocimiento académico y
- Las características del sujeto que aprende, con base en los fundamentos psicopedagógicos.

En este primer elemento, los profesores de Normales consideran que las buenas prácticas de enseñanza se desarrollan en el marco la perspectiva Académica con enfoque comprensivo, relacionado con el conocimiento didáctico del contenido que propone Shulman.

También se encontró que para estos profesores, el mejor concepto de *Enseñanza*, que es el que se vincula con las prácticas de enseñanza que ellos realizan, están relacionados con dos formas de entenderla. La primera como una “Organización de experiencias de la práctica docente, concebidas como habilidades para intervenir y solucionar problemas de la práctica desde una postura metacognitiva”; y la segunda, la enseñanza entendida como “generación de procesos que posibiliten propuestas de aprendizaje colaborativos y críticos”.

Estas concepciones de enseñanza se asocian con las perspectivas de Reconstrucción social y Práctica, respectivamente.

También se les solicitó que priorizaran cuál es el papel que debe tener el profesor de educación normal, a lo que la mayoría dio como respuesta que el profesor debe generar procesos analíticos y reflexivos de la práctica docente, a través del contacto directo y prolongado con la práctica del maestro experimentado y de la propia acción de su

práctica como profesor practicante. En este sentido, los maestros de normales coinciden con planteamientos curriculares oficiales en los que le dan prioridad al contacto con la labor docente desde los primeros semestres de su formación.

Sin embargo, un porcentaje –aunque menor- considera que su papel es también de un intelectual que comprende lógicamente la estructura de la materia en un marco histórico y evolutivo, y que es el docente quien los transforma en conocimiento para la enseñanza en función de las características de sus estudiantes y del contexto histórico y social en que se desempeñan. Esta perspectiva se asocia con la perspectiva académica, pero en la dimensión asociada a los planteamientos de Shulman, en relación con el conocimiento didáctico del contenido.

En cuanto al propósito de las prácticas de enseñanza que debe tener un profesor de normales, se encontró que la mayoría se inserta en la perspectiva Práctica reflexiva, ya que considera que dicho propósito debe ser generar prácticas reflexivas a partir de conocimientos académicos y pedagógico-didácticos, que permitan organizar la propia experiencia como forma de generación de conocimientos valiosos para y desde la práctica que desempeñan como docentes. En este aspecto también considera que su propósito tiene un sentido de reconstrucción social.

Finalmente, se trató de indagar cuál es el conocimiento que los profesores de normales consideran que es el propio de la profesión docente, y en éste las respuestas fueron más diversas, ya que plantearon referentes relacionados con tres de las perspectivas: la académica en su dimensión comprensiva, la técnica y la práctica principalmente.

Los profesores consideran que el conocimiento propio del docente es alguna de las siguientes:

- El conocimiento pedagógico del contenido que imparte.
- El conocimiento de los fundamentos psicopedagógicos y sociales.
- El conocimiento de metodologías de observación y de reflexión de la práctica docente.

Haciendo un recuento de los resultados parciales obtenidos, podemos observar que las concepciones de los profesores no se manifiestan como una unidad en relación con las perspectivas de enseñanza, sino que son una construcción y reconstrucción a partir de sus propias historias formativas.

De tal modo que en estos avances parciales se puede vislumbrar que estas perspectivas que fundamentan sus enseñanzas están relacionadas prioritariamente con la perspectiva Práctica con su enfoque reflexivo, donde el conocimiento del profesor es lo que denomina como sabiduría profesional, la cual "...se transmite de generación en generación, mediante el contacto directo y prolongado con la práctica experta del maestro experimentado... es tácito, escasamente verbalizado y menos aún teóricamente organizado, presente en el buen hacer del docente experimentado; que se aprende en un largo proceso de inducción y socialización profesional del aprendiz." (Pérez Gómez, 1996, p. 276).

Pero también con la Perspectiva Académica en su enfoque comprensivo (que nos describe Shulman principlamente), donde se plantea en términos generales que se considera importante tanto el conocimiento de las disciplinas como su transformación en conocimiento académico. Por lo que el profesor es un intelectual que comprende ambos aspectos, es así que la enseñanza implica tanto el dominio de las didácticas para un logro eficaz, activo y significativo que provoquen la comprensión de las disciplinas por parte de unos estudiantes particulares.

Y dónde además, parece que se tienen indicios de que se reconoce la importancia de los conocimientos de naturaleza práctico-personal-profesional del profesor y no sólo del conocimiento formal-teórico derivado de la investigación. Y tal como lo propone Shulman (1988) "...pretende estudiar el conocimiento que los profesores tienen de la materia que enseñan y cómo lo trasladan/transforman en representaciones escolares comprensibles", está interesado en investigar el conocimiento profesional del profesorado, y cómo *transforma* el contenido en representaciones didácticas y lo utilizan en la enseñanza.

Cabe mencionar que los docentes consideran de muy poca importancia el que le profesor solamente sea un especialista o experto en el dominio de su asignatura, materia y objeto de conocimiento, ya que en casi todos los casos lo ordenaron en el último lugar (perspectiva académica con enfoque enciclopédico).

Habrá que profundizar en la comprensión de los referentes históricos y contextuales de su formación como docentes formadores de otros profesores en las escuelas normales, para contar con mayores referentes de interpretación y comprensión de la naturaleza de las concepciones que subyacen en las prácticas de enseñanza que los profesores investigados consideran valiosas para la formación inicial de otros docentes.

En este sentido, habrá que seguir profundizando en el análisis y valoración de las prácticas de enseñanza desde las propias argumentaciones e historias de los profesores, para darle sentido a estos primeros resultados obtenidos. Esto en la segunda etapa de naturaleza cualitativa de esta investigación.

De principio se tiene un marco de referencia importante para futuros procesos formativos de los profesores de las escuelas normales.

## Algunas fuentes de información

- Abric, Jean-Claude (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán, S. A. de C. V.
- Álvarez Gayou Jurgenson, A. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Paidós Educador.
- Arnaut, Alberto (1998). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. México: SEP-Biblioteca del Normalista.
- Barba, B. (2009). Entre maestros: reforma De la formación docente en Aguascalientes. *Un análisis de su implementación*. En: Revista Mexicana de Investigación educativa. Enero-marzo 2010, vol. 15, núm. 44, pp. 251-275.
- Berger, P. y Luckman, L. (1991). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrurtu Editores.
- Bini, Giorgio, Calero, Mercedes, Luque, Guillermo, Díaz, Jesús, y otros (1977). *Los libros de texto en América Latina*. México: Editorial Nueva Imagen S. A.
- Bourdeau "Los contenidos", en Revista Universidad Futura, México, UAM-Atzacapozalco. 43.
- Bolívar , Antonio (2005). Contenido didáctico del contenido y didácticas especiales. En: *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 2. <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev9ZART2.pdf>.
- Cárcamo, H. (2005). *Hermenéutica y Análisis Cualitativo*. Cinta moebio 23: 204-216. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Valparaíso, Chile). [www.moebio.uchile.cl/23/carcamo.htm](http://www.moebio.uchile.cl/23/carcamo.htm). Consultado 10 octubre 2016.
- Castorina, J. A. (comp.) (2003). *Representaciones sociales. Problemas teóricas y conocimientos infantiles*, España: Gedisa.
- Cid-Sabucedo, Alfonso, Pérez-Abellán Adolfo y Zabalza, Miguel (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los "mejores profesores" de la Universidad de Vigo. En *RELIEVE* v. 15, n.2, pp.1-29. [http://www.es/relieve/v15n2/RELIEVEv15n2\\_7.htm](http://www.es/relieve/v15n2/RELIEVEv15n2_7.htm) Consultado el 16 mayo 2017.
- Chartier, Roger (1992). *El mundo como representación. Historia Cultural: entre práctica y representación*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2016). Texto vigente. 29 junio 2016. Recuperado el 28 de noviembre de 2016.** <https://www.juridicas.unam.mx/legislacion/ordenamiento/constitucion-politica-de-los-estados-unidos-mexicanos#10559>
- Davini, María Cristina (s/f). *Acerca de las prácticas docentes y su formación*. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Argentina

- De Canales, F., Pineda, B. y de Alvarado, E. (1994). *Metodología de la investigación. Manual para el desarrollo de personal de salud*. Segunda edición. Organización Panamericana de la Salud.
- Díaz Barriga, Ángel. (2009). *El docente y los programas escolares*. México: Bonilla Artigas Editores.
- Díaz Quero, Víctor (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. En *Revista de educación LAURUS*, volumen 12, núm. ext 2006, pp. 88-103.
- Douglas, M. (1998). *Estilos de pensar*. Barcelona: Gedisa.
- Figuroa Millán, Lilia M. (2000). La formación de docentes en las escuelas normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición. En: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, vol. XXX, núm. 1, 1º trimestre, 2000, pp. 117-142. Centro de Estudios Educativos, A.C. Distrito Federal, México.
- Jiménez, Gilberto (1988). *La teoría y el análisis de las ideologías*. Guadalajara: SEP.
- Grossman, Pamela L., Wilson Suzzane, Shulman, Lee (2005). Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia propia para la enseñanza. En: *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 2. <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev9ZART2.pdf>.
- Guichard, Jean (1995). *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*. Barcelona: Laertes, S.A.
- Jodelet, D. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. En: *Revista francesa CONNEXION*, N° 89 – 2008/1. <http://www.culturayrs.org.mx/revista/num5/Jodelet.html>
- Marrero, J. (1988). *Teorías implícitas del profesorado. Vínculo entre cultura y práctica de enseñanza*. Madrid: Visor.
- Martínez Rizo, Felipe. (1997). *El oficio del investigador educativo*. 2ª Edición. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Mercado Maldondo, R. (2010). Un debate actual sobre la formación inicial de docentes en México. En: *Psicología Escolar e Educativa*, vol. 14, núm. 1, enero-junio, 2010, pp. 149-157. Associação Brasileira de Psicologia Escolare Educativa. Paraná, Brasil. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282321831016>
- Ministerio de Educación del Perú (2014). *15 buenas prácticas docentes. Experiencias pedagógicas presentadas en el II Concurso Nacional de Buenas Prácticas*. Lima, Perú: el autor.
- Moscovici, S. (1988). *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. España: Paidós.
- Murcia-Peña, N., De Cea Naharro, J. y Ospina-Sema, F. (2009). Función versus institución: imaginarios de profesores y estudiantes universitarios. En: *Revista Educación y Educadores*, volumen 12. No. 1. Pp. 63-91.



- Navarrete, Z. (2015). La formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX. En: *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. Vol. 17 No. 25, julio - diciembre 2015 - ISSN 0122-7238 – pp. 17 – 34.
- Pievi, Néstor, y Bravin, Clara (2009) (1ª Ed). Documento metodológico orientador para la investigación educativa. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Porlán, Rafael (1994). Las concepciones epistemológicas de profesores: el caso de los estudiantes del magisterio. En *Investigación en la escuela*, 22, p. 67-84
- OCDE (2010). *Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México*. OECD Publishing.
- Paquay, Léopold, Altet, Marguerite, Charlier, Evelune, Perrenoud, Phillipe (coords.). (2005). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pérez Gómez, Ángel I. (1996). La función y la formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En: Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata. Pp. 398-425.
- Pozo, J.I., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M.P. y Mateos, M. (1999). *El cambio de las concepciones de los profesores sobre el aprendizaje*, en Sánchez, J.M. et al. (eds.). *Educación científica*. Madrid: Ediciones de la Universidad de Alcalá.
- Pozo, Juan Ignacio, Scheuer, Nora, Pérez Echeverría, María del Puy, Mateos, Mar, Martín, Elena, de la Cruz, Montserrat. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Editorial Graó.
- Restrepo Gómez, B. (2002): *Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa*. OEI-Revista Iberoamericana de Educación. CNAC: Colombia.
- Retamozo, Martín. (2012). Constructivismo: Epistemología y Metodología en las ciencias sociales. En *Tratado de metodología de las ciencias sociales: Perspectivas actuales*. DF (México): Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada (España): Aljibe. Pp.39-59.
- Savín Castro, Marco Antonio (2003). *Cuadernos de discusión. "Escuelas normales, propuestas para una reforma integral"*. México: SEP.
- SEP (s/f). *Los Materiales Educativos en México Aproximación a su génesis y desarrollo Miembros del Seminario Los materiales educativos en la sociedad de la información*.
- SEP (1975). *Educación Normal. Seminarios regionales. Oaxaca/Monterrey/Guanajuato*. México: mimeografiado.
- SEP/DGESPE, 2012. *Planes de estudio. Plan de estudios 2012*. Consultado el 18 de noviembre de 2016. [http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma\\_curricular/planes/lepree/plan\\_de\\_estudios/malla\\_curricular](http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepree/plan_de_estudios/malla_curricular)

- SEP (2016). Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente. Consultado el 5 de diciembre de 2016. [http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/ba\\_e/ingreso/criterios\\_basicos/](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/ba_e/ingreso/criterios_basicos/)
- SEP (2016). *El modelo educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la reforma educativa*. México: el autor.
- Suárez González, Javier Roberto, Martín Gallegos, Julio Antonio y Pájaro Muñoz Carlos Julio (2012). *Concepciones del maestro sobre la ética*. Colombia: Fundación Promigas.
- Tirado, Concepción (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. En *REDU Revista de Docencia Universitaria*, Vol. 13 (1). Enero-abril 2015. P. 35-56.
- Torres, R. M. (1999). Nuevo rol docente: ¿Qué modelo de formación, para qué modelo educativo. En: *Aprender para el futuro: Nuevo marco de la tarea docente*, Fundación Santillana, Madrid (Documento preparado para la XIII Semana Monográfica organizada por la Fundación Santillana, Madrid, 23-27 Noviembre de 1998). También publicado en: *Autoeducación*, N° 55, Lima, IPP, 1999; *Novedades Educativas*, N° 99. Buenos Aires, 1999; *Boletín* N° 49 UNESCO-OREALC, Santiago, 1999. <http://www.fronesis.org>
- Valencia Abundiz, S. (coord.) (2006). *Representaciones sociales. Alteridad, epistemología y movimientos sociales*, México: Universidad de Guadalajara.
- Vezub, L.(2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. En *Revista de currículum y formación del profesorado*, 11, 1.