



Revista Electrónica de Psicología Iztacala



Universidad Nacional Autónoma de México

Vol. 27 No. 4

Diciembre de 2024

LA PRÁCTICA DOCENTE Y SUS POSIBILIDADES DE TRANSFORMACIÓN EN ESCUELAS PRIMARIAS MEXICANAS¹

Mariana Alarcón Solórzano², José Hernández Quintero³ y Sylvia Margarita Rojas Drummond⁴

Facultad de Psicología
Universidad Nacional Autónoma de México

Resumen

La formación y actualización del magisterio representa un eje central para la mejora de la calidad de la educación en México. Sin embargo, existe cierto consenso en que los programas de formación no están logrando impactar las prácticas de enseñanza en el aula ni en la calidad educativa. Perspectivas de tipo antropológico afirman que, para lograr modificaciones efectivas, es necesario considerar la práctica docente tal cual se presenta en el salón de clases, entendida como una práctica definida por las condiciones históricas, económicas, sociales y culturales en las que se desarrolla. En el presente artículo se exponen los resultados de la primera fase de una Investigación de Diseño, cuyo objetivo fue analizar la práctica docente de profesores de primaria de la CDMX. En este estudio, de corte cualitativo y etnográfico, participaron 5 profesoras de dos escuelas primarias públicas de la CDMX quienes se involucraron en la prueba de una propuesta piloto de un programa de acompañamiento docente mediado por una plataforma virtual. Los resultados permiten caracterizar a la práctica docente como *situada, compleja y productiva*, además de recuperar temáticas específicas que preocupan a los maestros e impactan en su

¹ * La presente investigación se realizó gracias a la beca de doctorado 630967, CVU 853805, otorgada por el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías, CONAHCYT.

² Estudiante de doctorado en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. Correo: alarcon.mariana.psic@gmail.com

³ Técnico Académico Asociado B Tiempo Completo Definitivo en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. Correo: joseh.quintero.mx@gmail.com

⁴ Profesor Titular C Tiempo Completo Definitivo en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. Correo: silviar@unam.mx

labor docente. Estos elementos pueden ser considerados al momento de plantear propuestas de formación docente que sean percibidas como relevantes por los protagonistas del proceso de enseñanza.

Palabras clave: educación primaria, calidad educativa, práctica docente, formación docente, actualización docente.

TEACHING PRACTICE AND ITS TRANSFORMATION POSSIBILITIES IN MEXICAN ELEMENTARY SCHOOLS

ABSTRACT

One of the most important axis for improvement of educational quality in Mexico is teachers education and training. However, there is a certain consensus among experts that training programs are failing to impact day-to-day classroom teaching practices and, therefore, educational quality as a whole. Anthropological perspectives affirm that to achieve effective modifications and results, it is necessary to study teaching practice as it is performed in real conditions of specific classrooms, understanding teaching practice as defined by the historical, economic, social and cultural context that surround it. This article presents the results of the first phase of a *Design Research*, whose objective was to analyze the teaching practice of primary school teachers in Mexico City. In this qualitative and ethnographic study, five teachers from two public primary schools in Mexico City participated in testing a pilot project for a teacher support program, assisted by a virtual platform. The results allow us to characterize teaching practice as *situated*, *complex* and *productive*, in addition to identifying specific subjects that concern teachers and impact their teaching work. These elements can be considered to formulate teacher training proposals that the protagonists of the teaching process perceive as relevant and important to them.

Keywords: primary education, educational quality, teaching practice, teachers education, teachers training.

En el informe de seguimiento de la Educación para todos en el Mundo se reafirma la importancia de garantizar la educación inclusiva y de calidad para abordar dificultades que resultan urgentes en todo el planeta. Estas dificultades incluyen la transición a formas de vida sostenibles, el control del cambio climático y la construcción de una ciudadanía digital en un mundo interconectado (UNESCO, 2020). Sin embargo, actualmente muchos países siguen enfrentando el problema de la baja calidad en la formación que se ofrece en el sistema educativo (Hernández, 2013; UNESCO, 2014). En el caso de México, distintas evaluaciones han

encontrado que al cumplir los 15 años, el mayor porcentaje de alumnos muestra niveles bajos de desempeño en las competencias que son consideradas fundamentales para la vida, específicamente en los ámbitos de español y matemáticas (INEE, 2017b; INEE, 2018; UNESCO, 2020).

Diversas investigaciones han asociado el problema de la calidad educativa con las prácticas cotidianas de los docentes en el aula; prácticas que es necesario actualizar y transformar (Huang, Klein y Back; 2023; Rojas-Drummond et. al., 2016; Ruíz Cuéllar, 2012; UNESCO, 2014; Urquidi, 1996; Villalpando, Estrada-Gutiérrez y Álvarez-Quiroz, 2020). En México, la necesidad de transformación se fundamenta en estudios que señalan que hay un bajo uso del tiempo de clases en actividades pedagógicas o académicas (62% de clase⁵), los profesores usan mucho la pizarra y muy poco las tecnologías de la información disponibles, además de que existe una baja capacidad para mantener a los alumnos involucrados en las actividades (De Gregorio y Bruns, 2016; UNESCO, 2020). Además, México resulta ser uno de los países donde menos se utilizan métodos activos de enseñanza como debate, discusión, trabajo colaborativo y trabajo por proyectos. El resto del tiempo es utilizado en instrucción pasiva, es decir, cada alumno trabajando solo en su escritorio (con o sin ayuda del profesor) o dinámicas de preguntas y respuestas cerradas. Por otra parte, el INEE (2015, 2017a y 2017b) realizó una serie de estudios para evaluar las labores docentes en educación básica. Los resultados reportan que los profesores muestran dificultades para vincular el diagnóstico de su grupo con la planeación de labores en el aula. Además, se encontró una desarticulación entre los distintos elementos de planeación en las secuencias didácticas (p.e. entre el objetivo de aprendizaje y las actividades propuestas). De igual forma, se pudo ver que las formas más utilizadas de retroalimentación a los estudiantes son palomas, taches, notas y dibujos en los trabajos, siendo menor el uso de comentarios verbales en forma plenaria o individual, así como el

⁵ Investigaciones realizadas en Estados Unidos muestran que las escuelas con alto rendimiento dedican al menos un 85% del tiempo de clase a este tipo de actividades. Aunque todavía faltaría investigar las razones de esta relación, la más evidente es que los alumnos tienen más oportunidades de aprendizaje si el profesor dedica más tiempo a la enseñanza (De Gregorio y Bruns, 2016; UNESCO, 2020).

acompañamiento durante las actividades para la resolución de dudas. Los estudios anteriores sugieren que la práctica educativa en México se encuentra todavía lejos de promover capacidades como el pensamiento crítico, habilidades creativas de interpretación, la resolución de problemas y la argumentación, entre otros elementos que han pasado a ser el centro del discurso educativo actual⁶ (UNESCO, 2020).

Aunque se han puesto en marcha distintos esfuerzos para abordar esta problemática, estudios complementarios establecen que los mecanismos de formación y actualización docente que se han implementado hasta la fecha resultan insuficientes para abarcar la totalidad de la planta docente, además de que no han logrado incidir efectivamente en la mejora de la calidad educativa (Fortoul, 2014; INEE, 2018; Rojas-Drummond et. al., 2016; UNESCO, 2020).

En décadas pasadas, algunas autoras han señalado que los procesos de formación docente no logran modificar la práctica educativa debido a que se encuentran desvinculados de la realidad del salón de clases. Ejemplos como Castrejón y Castrejón (2012), Rockwell y Mercado (1988), Rojas-Drummond et.al. (2016) y Vergara (2016) hablan de la investigación que fundamenta los programas de apoyo a los docentes, concluyendo que la mayor parte evalúa la práctica docente desde un enfoque normativo, es decir, comparándola con los modelos psicopedagógicos ideales en turno. El enfoque normativo está basado en el paradigma del *entrenamiento* y considera implícitamente que los conocimientos y habilidades de los maestros son deficientes, desestimando los saberes que los docentes construyen a partir de la experiencia (Rockwell y Mercado, 1988). En palabras de Rockwell y Mercado (1988), es una visión que busca *ajustar* la práctica docente a un modelo, procurando el *perfeccionamiento* de la aplicación de este. De igual forma, Barrantes, Castro, y González (2022) señalan que la visión más ampliamente

⁶ El *National Research Council* propuso la siguiente lista como las “Habilidades del Siglo 21”: Ser capaz de resolver problemas complejos, de pensar críticamente alrededor de las tareas, de comunicarse efectivamente con personas de diversas culturas y utilizando una variedad de técnicas diferentes, de trabajar colaborativamente con otros, de adaptarse a los ambientes y condiciones cambiantes, de gestionar efectivamente el propio trabajo, y de adquirir nuevas habilidades e información por uno mismo (citado en Laux, Luse & Mennecke, 2016).

difundida entiende la práctica docente como el espacio donde se deben *aplicar* las teorías, métodos y técnicas de enseñanza aprendidos en el ámbito académico.

Esta perspectiva se complementa por los resultados presentados por Delgado-Coronado (2019), quien encontró que muchos profesores perciben que los cursos de actualización a los que deben asistir no consideran el contexto real en el que se desarrolla su práctica ni sus necesidades formativas. Esto hace que los maestros perciban una falta de pertinencia en los contenidos que se les enseñan para enfrentar los retos cotidianos de su labor. En conclusión, la formación de los maestros no logra impactar la calidad educativa debido a su alto contenido conceptual, poco aplicable al ambiente de trabajo.

A partir de los estudios reseñados y considerando que la calidad de la educación que se brinda en México es todavía un tema pendiente por solucionar, es posible concluir que resulta pertinente contribuir al conocimiento de las prácticas reales de los docentes. Esto incluye conocer las interpretaciones que hacen los propios actores acerca de las prácticas sociales de las que forman parte, considerando que dichas interpretaciones son fundamentales en la toma de decisiones que los profesores realizan en el salón de clases (Vergara, 2016). A su vez, esta información puede coadyuvar a generar propuestas que amplíen el repertorio de espacios de formación y actualización para los docentes, no sólo en términos de la cantidad de opciones, sino de propuestas con capacidad de incidir efectivamente en la realidad del salón de clases.

El presente artículo se deriva de una Investigación de Diseño más amplia (Gravenmeijer y Cobb, 2013; Plomp, 2013). Los resultados que se presentan corresponden a la primera fase de investigación, donde se abordó el objetivo de analizar la práctica docente de profesores de primaria de la CDMX. El estudio fue realizado en el contexto de la pandemia del COVID-19, por lo que también se recuperó información acerca de los procesos de adaptación docente en el contexto único de aislamiento social que se vivió en ese momento. Como resultados de investigación, se aportan datos actuales que describen la práctica docente desde la percepción de maestras de primaria en Ciudad de México, en su desarrollo cotidiano y en el de emergencia sanitaria.

ANTECEDENTES

Existe una importante serie de estudios desde los cuales se busca entender los procesos de enseñanza tal cual se presentan en el salón de clases, así como la participación de los docentes en tanto “productores y productos de dichos procesos” (Vergara, 2016, p. 81).

Desde el punto de vista de autoras como Castrejón y Castrejón (2012), Rockwell y Mercado (1988) y Vergara (2016), un aspecto fundamental para comprender la práctica docente es que se desarrolla dentro de la institución escolar, la cual implica condiciones materiales, sociales e históricas concretas que definen los márgenes de autonomía reales de la actuación docente. Entre dichas condiciones se encuentran los recursos físicos de los que se dispone en las aulas, las condiciones laborales de los docentes, las expectativas acerca del proceso educativo y de la relación con los niños y la organización del espacio y del tiempo en el salón de clases; condiciones que no dependen de la voluntad particular de los maestros (Rockwell y Mercado, 1988; Villalpando, Estrada-Gutiérrez y Álvarez-Quiroz, 2020). Desde la mirada de Castrejón y Castrejón (2012), también es necesario considerar el exceso de trabajo administrativo, un salario insuficiente, contratos precarios, la obligación de aprobar estudiantes que no cumplen los requisitos mínimos y la labor en una profesión desvalorizada socialmente.

Por otra parte, además de ser una práctica contextualizada que no puede comprenderse fuera de las condiciones que la definen, la práctica docente es dinámica y compleja, debido a que se encuentra determinada por diferentes interacciones y situaciones que se modifican de manera constante (Barrantes, Castro, y González, 2022; Vergara, 2016). Las interacciones que tiene que manejar el docente tienen que ver con los distintos agentes de la comunidad escolar (alumnos, otros maestros, directivos, padres de familia) y las relaciones entre la escuela en que labora y el sistema educativo del que forma parte (Villalpando, Estrada-Gutiérrez y Álvarez-Quiroz, 2020). Además, el proceso de enseñanza-aprendizaje no responde a una lógica unidireccional, donde el docente impacta a los estudiantes, sino que hay un impacto recíproco entre todos los participantes de

la escuela (Barrantes, Castro, y González, 2022). A su vez, existen autores que enfatizan la importancia de los valores, creencias y supuestos educativos que los docentes construyen a lo largo de su vida y de su trayectoria profesional, los cuales contribuyen a orientar las decisiones y acciones que cada maestro toma en su salón de clases (Vergara, 2005; 2012).

La complejidad del proceso de enseñanza hace necesario superar las visiones del docente como el agente cuya función es *aplicar* los modelos psicopedagógicos en los cuales se le capacita. Por el contrario, los docentes son sujetos con agencia que seleccionan, generan y comparten saberes que les permiten desempeñarse en su entorno laboral, negociando con los márgenes de autonomía limitados que la institución les proporciona (Barrantes, Castro, y González, 2022; Rockwell y Mercado, 1988). En este sentido, aunque los docentes cuentan con construcciones teóricas acerca del proceso educativo adquiridas durante su periodo de formación, buena parte de los conocimientos pedagógicos que practican son elaborados en la escuela a partir de la experiencia y del diálogo con sus pares (Villalpando, Estrada-Gutiérrez y Álvarez-Quiroz, 2020).

Considerando que no es posible la aplicación directa de los conocimientos psicopedagógicos al salón de clases, diversos autores han hecho hincapié en el carácter reflexivo de la labor docente (Vergara, 2005). Es decir, los procesos de enseñanza surgen de la elaboración que realizan los docentes, quienes filtran y adaptan los conocimientos adquiridos en distintos ámbitos de su vida para abordar las necesidades concretas de sus estudiantes en turno. Desde este punto de vista, los profesores son los protagonistas de todo desarrollo educativo y de su posible transformación.

Si bien resulta relevante el reconocimiento del carácter reflexivo de la labor docente, continúa siendo necesario realizar cambios en las prácticas de enseñanza para mejorar la calidad de la educación en México (Villalpando, Estrada-Gutiérrez y Álvarez-Quiroz, 2020). Dichos cambios, abarcan las propuestas existentes de formación docente, las cuales requieren adaptarse a las necesidades reales que los profesores encuentran en el salón de clases. En este sentido, es necesario continuar estudiando la práctica docente con miras a crear propuestas de formación

que consideren el contexto social complejo y cambiante donde se desarrolla, así como la perspectiva de los propios maestros.

MÉTODO

Objetivo

Analizar la práctica docente de profesores de primaria de la Ciudad de México.

TIPO DE ESTUDIO

En este artículo se presentan parte de los resultados de una Investigación de Diseño⁷ más amplia. Se presentan los resultados de la fase de *diseño de prototipos* del estudio, cuyo objetivo fue analizar la práctica docente de profesores de primaria. El estudio fue realizado desde una aproximación cualitativa y descriptiva de tipo etnográfico.

Participantes

Cinco profesoras de dos escuelas primarias públicas de la Ciudad de México. Cuatro de las profesoras enseñaban en una escuela focalizada, mientras que la quinta enseñaba en una escuela anexa a la Normal⁸. La edad de las profesoras varió entre los 32 y 58 años, con un rango de 2 a 30 años de experiencia frente a grupo. Dos de las profesoras eran egresadas de la Universidad Pedagógica Nacional, dos maestras eran normalistas y una tenía una formación trunca en la escuela Normal y finalizó su formación en la Universidad Pedagógica Nacional. La participación en la investigación fue voluntaria a partir de una invitación realizada a profesoras de dos primarias públicas de la CDMX. Los nombres de las maestras fueron cambiados para mantener su anonimato.

Procedimiento

La investigación de la cual formó parte este estudio se realizó siguiendo los pasos

⁷ Según Gravenmeijer y Cobb (2013) y Plomp (2013), el término de *Investigación de Diseño* abarca aquellos estudios dirigidos a generar soluciones basadas en investigación a problemas educativos complejos, a partir del estudio sistemático del diseño, el desarrollo y la evaluación de las intervenciones educativas propuestas (materiales, programas, ambientes de aprendizaje, etc).

⁸ Las características de las escuelas “focalizadas” y “anexas a la Normal” se abordan en la sección de Resultados.

propuestos por Gravenmeijer y Cobb (2013) y Plomp (2013) para la Investigación de Diseño. En la propuesta de dichos autores, la Investigación de Diseño implica tres momentos: *investigación preliminar*, *diseño de prototipos* y *evaluación semisumativa*⁹. Los resultados que se presentan en este artículo, corresponden a la fase de *diseño de prototipos*, la cual consistió en el proceso iterativo de diseño, piloteo y refinamiento de tres prototipos de un programa de acompañamiento docente. Las docentes participaron en el piloteo de cada prototipo, lo cual les implicó las siguientes actividades:

- Ingreso a un ambiente virtual de aprendizaje montado en Moodle para la revisión de recursos multimodales y la realización de actividades.
- Participación en sesiones plenarias de Zoom, donde se discutieron los contenidos expuestos en los prototipos y su aplicabilidad según el contexto de enseñanza de cada docente.

Las sesiones de Zoom fueron grabadas y se tomaron notas de tipo etnográfico durante el desarrollo de las pruebas. Una vez finalizada la fase de *diseño de prototipos*, se elaboró una entrevista semiestructurada (Kvale, 2011) que se aplicó a dos de las docentes participantes, donde se profundizó en dos ejes: 1) su experiencia como docentes de primaria en el contexto presencial y en el virtual y 2) su experiencia con los prototipos del programa de acompañamiento docente. Los ejes que guiaron la entrevista semiestructurada pueden ser consultados en el Anexo 1.

Los resultados de esta fase fueron analizados para poder recuperar las interpretaciones que las docentes tienen de su propia práctica y de las necesidades percibidas para efectuar adecuadamente sus labores de enseñanza.

ANÁLISIS DE DATOS

⁹ En el modelo de Investigación de Diseño propuesto por Plomp (2013), la fase de investigación preliminar implica la revisión documental relacionada con el problema de estudio y el estudio del contexto específico donde se realizará la intervención. En la fase de diseño de prototipos, se llevan a cabo ciclos iterativos de diseño, prueba y valoración del artefacto o propuesta de intervención correspondiente. En la fase final, de evaluación semisumativa, se recopila la evidencia que permite valorar la efectividad de la intervención elaborada para resolver el problema identificado.

Las fuentes de información que se sometieron a análisis en el presente estudio fueron:

- 7 sesiones plenarias con las docentes participantes, realizadas y grabadas por medio de la plataforma Zoom.
- 2 entrevistas realizadas a dos de las docentes participantes al finalizar la fase de prototipos.
- Notas de tipo etnográfico tomadas durante la fase de diseño de prototipos.

Las sesiones realizadas por Zoom y las entrevistas semiestructuradas fueron transcritas en su totalidad. Los textos, incluyendo las notas de tipo etnográfico, fueron sometidos a un análisis de tipo cualitativo (Merriam y Tisdell, 2016) con el apoyo del programa MAXQDA, versión 2022. Este análisis implicó un primer proceso de delimitación de segmentos de diálogo, donde se identificaron temáticas relevantes abordadas por más de una docente o recuperadas de manera reiterada en la conversación. Este primer análisis dio como resultado un total de 836 segmentos. A partir de este primer análisis se construyeron una serie de códigos, los cuales se organizaron en cinco categorías para dar cuenta de las características de la práctica docente en modalidad presencial y en modalidad virtual, frente a la emergencia sanitaria provocada por el COVID-19, así como para identificar necesidades y experiencias de formación. A continuación, se presentan los resultados de la investigación en términos de las categorías elaboradas.

RESULTADOS

Como se muestra en la figura 1, el análisis de datos llevó a la construcción de 19 códigos agrupados en 5 categorías. Dichas categorías dan cuenta de distintos aspectos de la práctica docente, tal como fue narrada por las profesoras, en condiciones normales y de aislamiento sanitario por COVID-19. Además, se recuperan las necesidades de formación y apoyo expresadas por las maestras durante la prueba de prototipos del programa de acompañamiento docente.

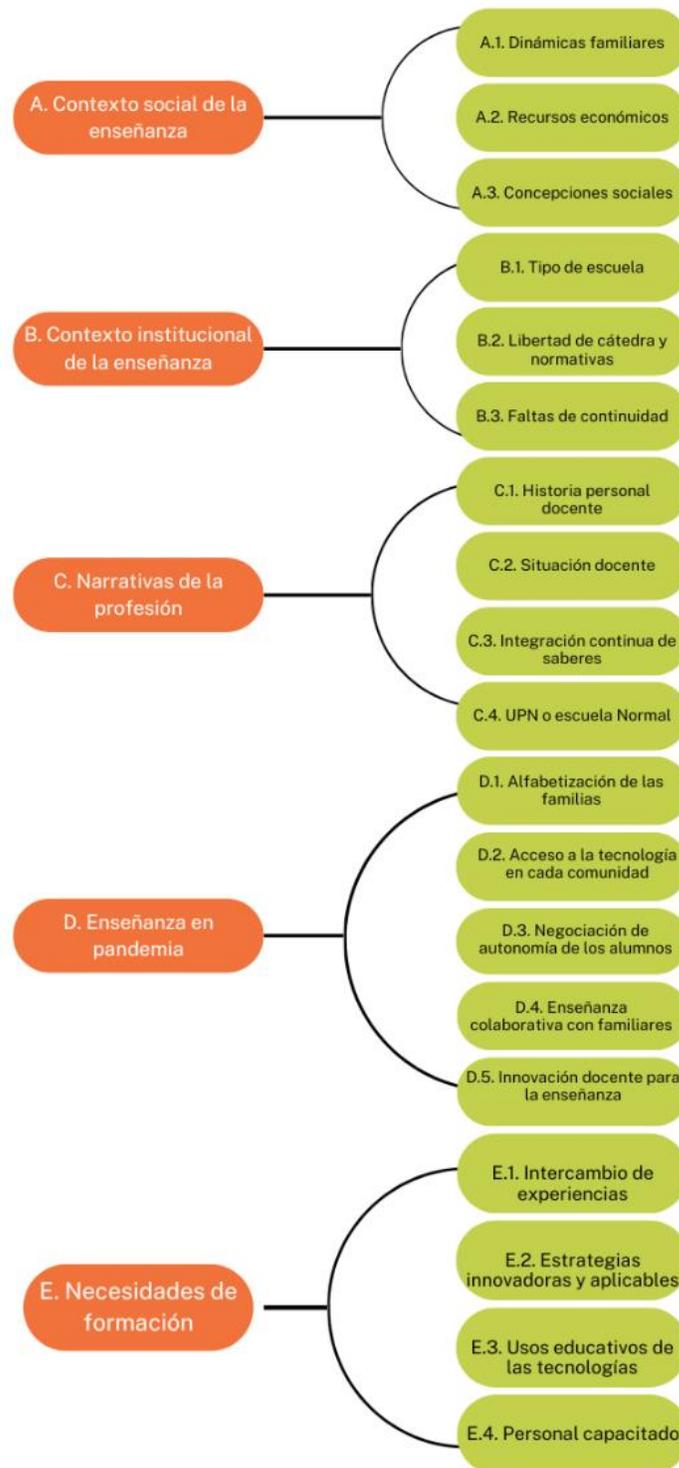


Figura 1. Categorías y códigos elaborados para describir la práctica docente de las profesoras participantes.

Como se ve en la figura 1 las cinco categorías elaboradas con sus códigos correspondientes son:

- *Categoría A. Contexto social de la enseñanza.*
 - Códigos: A.1. Dinámicas familiares, A.2. Recursos económicos y A.3. Concepciones sociales.
- *Categoría B. Contexto institucional de la enseñanza.*
 - Códigos: B.1. Tipo de escuela, B.2. Libertad de cátedra y normativas y B.3. Faltas de continuidad.
- *Categoría C. Narrativas de la profesión.*
 - Códigos: C.1. Historia personal docente, C.2. Situación docente, C.3. Integración continua de saberes y C.4. UPN o escuela normal.
- *Categoría D. Enseñanza en Pandemia.*
 - Códigos: D.1. Alfabetización de las familias, D.2. Acceso a la tecnología en cada comunidad, D.3. Negociación de autonomía de los alumnos, D.4. Enseñanza colaborativa con familiares y D.5. Innovación docente para la enseñanza.
- *Categoría E. Necesidades de formación.*
 - Códigos: E.1. Intercambio de experiencias, E.2. Estrategias innovadoras y aplicables, E.3. Usos educativos de las tecnologías y E.4. Personal capacitado.

A continuación, se amplía la descripción de cada una de las cinco categorías. En cada categoría se incluyen ejemplos con fines ilustrativos.

A. Contexto social de la enseñanza.

Esta categoría da cuenta de la importancia que tienen los distintos aspectos del contexto social para el proceso de enseñanza - aprendizaje. De manera específica resultaron sobresalientes las dinámicas de las familias de los niños y los recursos económicos con los que contaban dichas familias. Fueron elementos fundamentales, como se puede ver en los ejemplos de los códigos *A.1. Dinámicas familiares* y *A.2. Recursos económicos*, si los padres podían llevar diariamente a

sus hijos a la escuela, debido al gasto que les implicaba en transporte, si se encontraban de paso en la ciudad o si vivían muy lejos del instituto. Por ejemplo, la maestra Jocelyn comentó:

Es una barrera para el aprendizaje. Aunque a lo mejor nosotros tengamos nuestra planeación, a veces si nos encontramos con niños faltistas, por lo mismo de que no hay los recursos económicos. Estoy cerca de un cerro, la mayoría de la población de la tarde viene de ahí, entonces bajan y sí se hacen una hora de camino [...] Pareciera que no, pero decimos ¿por qué? Pues sí, porque eso implica un gasto extra y hay mamás que dicen: ni modo, lo llevo dos o tres veces a la semana porque gasto tanto (*entrevista*).

El contexto social y económico de la comunidad educativa que participa en la escuela focalizada contrasta con la de la escuela de la maestra *Renata*, la cual se fue caracterizada por las profesoras como escuela “anexa a la normal”¹⁰. En dicha escuela, los padres de familia no suelen tener problemas económicos y se les puede solicitar todo tipo de material para el trabajo con sus hijos.

Por otro lado, las maestras hablaron de las ideas que existen en las familias donde se encuentra ubicada su escuela y que afectan el aprendizaje de los niños, elemento que se refleja en el código A.3. *Concepciones sociales*. Entre las ideas mencionadas, aparecieron las expectativas de las familias hacia el futuro de sus hijos, poco relacionadas con que continúen estudiando o se vuelvan profesionistas; así como la poca motivación que parecen tener los estudiantes por leer e investigar. Por ejemplo, hablando de las dificultades de trabajar con los estudiantes, la maestra Renata expresó que “sigue habiendo muchas deficiencias, muchísimas, por la flojera que traen las nuevas generaciones” (*aportación en la sesión 5 de trabajo*).

B. Contexto institucional de la enseñanza.

En esta categoría las profesoras relacionaron su labor de enseñanza con los lineamientos institucionales para su actuar, los cuales tienen, al menos, dos niveles: el escolar y el de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

¹⁰ Las características de las escuelas focalizadas y anexas a la normal se abordan con más detenimiento en la categoría B.

A nivel escolar, resultó sobresaliente la diferencia entre *escuelas focalizadas* y *escuelas anexas a la normal* (código B.1. *Tipo de escuela*). En palabras de la maestra Jocelyn, las escuelas focalizadas son “escuelas que por lo regular y más en el turno vespertino, van a enviar pequeñitos que por algún motivo en otras escuelas ya no los recibieron o son niños con rezago educativo” (*entrevista*). Además, en el caso de las maestras participantes en esta investigación, su escuela se caracterizó por tener una falta de recursos en términos de agua, Internet y posibilidades de solicitar material didáctico, el cual tenían que conseguir ellas con recursos propios. Las condiciones de trabajo contrastaron de manera importante con las de la maestra *Renata*, quien labora en un recinto que se encuentra dentro de una escuela Normal y que recibe a los hijos de los profesionistas que en ella laboran. Según las maestras, esto implica que son “escuelas especiales”, ya que cuentan con buena infraestructura y con material adecuado para trabajar con los estudiantes.

En el código B.2. *Libertad de cátedra y normativas*, se agruparon todas aquellas expresiones de las profesoras donde relacionaron lo que ellas deseaban impartir en el aula con los estudiantes y lo que marca la institución que debe cumplirse en un tiempo determinado. En este sentido, las maestras expresaron tener una libertad de enseñanza, la cual pueden desarrollar siempre y cuando cumplan con los planes y programas de la Secretaría de Educación Pública, así como con otras directivas pedagógicas marcadas por la institución, las cuales no necesariamente encuentran útiles o con las que no necesariamente están de acuerdo.

Se generó el código B.3. *Falta de continuidad* debido a la reiterada mención que hicieron las maestras de los problemas provocados por los cambios sexenales que hay en los programas educativos de la Secretaría de Educación Pública. Como comentó la maestra Miriam:

En cada sexenio, los presidentes ponen a secretarios de educación pública, a personas que van a poder dirigir bien en todo el sistema educativo empezando desde preescolar, primaria, secundaria, prepa, universidad. Pero hay veces que no es que no queramos aprender, pero muchas veces no se le da la continuidad (*aportación en sesión de trabajo 1*).

La falta de continuidad no solo fue relacionada con la interrupción de iniciativas valiosas que podían seguirse desarrollando, sino con la percepción de una dinámica ajena en la elaboración de las políticas educativas, la cual no considera la experiencia de los docentes en su trabajo directo con los niños.

C. Narrativas de la profesión

Esta categoría trata acerca de qué dijeron las profesoras acerca de su propia profesión, en términos de cómo se llega a ser docente, qué características y habilidades requiere la profesión y cuáles son los retos actuales que enfrentan como profesoras de educación primaria pública. Al preguntarles por sus concepciones de la docencia, las profesoras aludieron reiteradamente a su historia personal. En este sentido, la comprensión de qué es ser un buen docente o qué tipo de docentes quieren ser ellas es una construcción estrechamente ligada a las diversas experiencias que las docentes han tenido en educación (código *C.1. Historial personal docente*).

Un segundo elemento ampliamente referido por las profesoras tiene que ver con la dificultad que implica la situación de los docentes actualmente, proceso reflejado en el código *C.2. Situación docente*. En este código, se agruparon las menciones a la inercia que tiene la institución escolar y en la cual las profesoras se ven inmersas, al proceso de desvalorización que ha tenido la profesión docente y a las altas exigencias que reciben de distintos agentes sin contar con los apoyos adecuados para fomentar procesos educativos eficientes. Por ejemplo, la profesora *Carol* compartió la siguiente narración con respecto a su escuela:

Hubo modificaciones en el proceso de ingreso de los alumnos. Me han llegado alumnos y estoy a dos meses de terminar el ciclo escolar. Además, es una burocracia tremenda, porque te llegan sin calificación y entonces les tienes que poner calificaciones, a los niños que llegan sin calificaciones y mágicamente pasan a tercero ¿no? Entonces es como “híjole” y no saben leer (*aportación en la sesión 2 de trabajo*).

Esta narrativa se vio complementada por la que se puede encontrar en el C.3. *Integración continua de saberes*. En este código se refleja la expresión de las docentes acerca de la importancia y la necesidad de estar integrando toda clase de conocimientos y habilidades para poder desempeñar adecuadamente su profesión. Dichos conocimientos incluyeron elementos didácticos y teóricos relacionados con el proceso educativo, pero también elementos experienciales y eminentemente prácticos como el manejo de la tecnología, la interacción con los padres de familia o el control del grupo. Entre los elementos que las profesoras resaltaron para avanzar con éxito en la profesión se encuentran el compromiso, el carisma, la disposición, el entusiasmo, la creatividad, la capacidad de innovar y la empatía con los niños. Al respecto, la maestra Zenaida comentó:

Es querer motivar o prepararse para todo, para enfrentarse a la vida, para todo lo que nos venga en adelante porque, aún ya teniendo una profesión, siempre hay retos. Estamos en un constante cambio en la sociedad (*aportación en la sesión 1 de trabajo*).

Además, con respecto a los conocimientos psicopedagógicos con que cuentan las maestras, ellas comentaron acerca de las adaptaciones que realizan constantemente, ya que los grados, los grupos y los niños que los componen cambian constantemente y no resulta funcional aplicar las estrategias del mismo modo siempre.

Por último, las docentes hicieron diversos comentarios acerca de la importancia de su formación profesional. Esta narrativa giró alrededor de si las maestras se habían formado en una Escuela Normal o en la Universidad Nacional Autónoma de México (UPN) (código C.4. *UPN o Escuela Normal*). En este sentido, las profesoras normalistas señalaron positivamente su aprendizaje en planes y programas, herramienta que no se enseña en la UPN. Por el otro lado, las docentes egresadas de la UPN enfatizaron la importancia de los otros conocimientos que adquirieron en la carrera, relacionados con la gestión escolar, planeación curricular, propuesta de estrategias didácticas y otros elementos que les abren un campo amplio de trabajo en el ámbito de la educación.

D. Enseñanza en pandemia.

Esta categoría agrupa todas las experiencias específicas referidas a los procesos de enseñanza durante la emergencia sanitaria provocada por el COVID-19. Dichas experiencias implicaron una adaptación colectiva a la dinámica escolar llevada completamente por medios digitales, donde participaron las docentes, los familiares y los niños en complejos procesos para dar respuesta a las solicitudes de la Secretaría de Educación Pública.

En el código *D.1. Alfabetización de las familias*, se pudo ver que las maestras pertenecientes a la escuela focalizada lideraron un proceso de alfabetización con familiares y tutores de los niños para poder iniciar las clases por medios digitales. Como narra la maestra Carol:

Yo inicié en una semana con un curso de capacitación con los papás para crear su correo electrónico. ¿Qué pasa si los papás no saben leer ni escribir? Entonces yo hice un correo aparte para enseñarles el paso a paso con capturas y ya hicieron su correo electrónico. Después [la Secretaría de Educación Pública solicita] *que los metas al Classroom*. No pues: ¿Qué es eso? Hay celulares con los que ellos cuentan que no tienen para bajar aplicaciones; entonces era otra piedrita en el camino. Entonces era tomarle foto de cada sitio en el que se tenían que meter (*aportación en sesión 1 de trabajo*).

En este contexto, las maestras realizaron una labor para enseñar a los padres de familia a utilizar las herramientas digitales a través de fotos, llamadas y videotutoriales. Una vez logradas las competencias necesarias con las familias, consiguieron tener su apoyo para descargar las actividades y realizarlas con sus hijos. Asimismo, las docentes fueron enseñando gradualmente a los estudiantes a utilizar las tecnologías de manera autónoma para tomar sus clases.

De manera complementaria, en el código *D.2. Acceso a la tecnología en cada comunidad* se pudieron ver las dificultades relacionadas con el nivel de acceso a la tecnología que tenía cada comunidad escolar al momento del cierre de actividades presenciales por emergencia sanitaria. Específicamente, en la escuela focalizada,

los padres de familia no siempre contaron con un teléfono inteligente o con una computadora. En este contexto, según lo que narraron las maestras, las familias y profesores realizaron grandes sacrificios para comprar equipos y un acceso a Internet con los requerimientos mínimos para las actividades escolares de los niños. La dinámica de enseñanza suscitada en la pandemia mostró dos elementos complementarios en la voz de las docentes. En el código *D.3. Negociación de autonomía los alumnos*, se pudieron observar problemáticas educativas derivadas de que los niños estudiaran desde casa durante la pandemia. Las maestras narraron que tuvieron que batallar con los padres de familia, tutores o hermanos de sus estudiantes, para organizar el proceso de enseñanza. Por ejemplo, la maestra Renata narró:

Te das cuenta cuando estamos trabajando en las clases a distancia y que es algo que peleamos día a día, que dejen a los niños solos. Ellos pueden, ellos saben, no los subestimes, no subestimen su capacidad porque siempre que estamos participando les soplan la respuesta. Es que la verdad es tan desgastante que yo hago muchos corajes y a veces sí me desespero (*entrevista*).

Las docentes realizaron una labor para convencer a los familiares de la importancia de dejar a los niños aprender solos y equivocarse. Al mismo tiempo, el proceso educativo requirió de la presencia y el apoyo de los familiares de los niños, como quedó reflejado en el código *D.4. Enseñanza colaborativa con familiares*. Este apoyo fue requerido para abrir cuentas de correo, chats de Whatsapp y accesos a las aulas de Google Classroom, así como para la descarga de actividades, seguimiento en casa y envío de las mismas a las profesoras. En algunos casos, no fue posible contactar a las familias, ubicar a los niños inscritos en la escuela o conseguir que los padres se involucraran en las actividades académicas, por lo que una parte de la matrícula pasó el ciclo escolar ausente.

Por último, se elaboró el código *D.5. Innovación docente para la enseñanza*. En este código se agruparon las narraciones de las maestras dónde explicaron cómo hicieron para cumplir con las indicaciones que les fueron dadas de manera

institucional. Ejemplos de esas indicaciones fueron utilizar el Google Classroom, incluir sesiones síncronas con los estudiantes y finalizar con las evaluaciones para una fecha determinada. Sin embargo, fueron las maestras quienes idearon los procedimientos para poder efectuar las acciones solicitadas, utilizando su conocimiento de contexto y adaptando sus actividades según las edades de sus estudiantes, el avance de los niños en cada clase y los diversos materiales con los que contaban los distintos miembros de la comunidad educativa. En palabras de la maestra Renata:

Fuimos innovando. El primer examen no sabíamos nada, ni cómo hacerle, pues eran las preguntas directas, era yo teniendo el examen, haciendo preguntas. Pero ya en el segundo examen como que fuimos innovando y “a ver, vamos a hacer el examen con diapositivas igual, de manera interactiva” (*entrevista*).

C. Necesidades de formación

Esta categoría da cuenta de los momentos en que las docentes expresaron expectativas o comentarios de retroalimentación de su participación en la prueba de los prototipos del programa de acompañamiento docente. En este sentido, se encuentran aquí expresadas las necesidades que las docentes perciben para realizar o mejorar su labor y el tipo de acompañamiento que esperan recibir.

Las observaciones que fueron mencionadas más de una vez o en más de una de las sesiones iniciales de trabajo, fueron cuatro. La primera, reflejada en el código *E.1. Intercambio de experiencias*, fue la necesidad de intercambiar experiencias con otros docentes, así como encontrar apoyo en los colegas para poder profundizar y mejorar en su labor profesional. Por ejemplo, en la primera sesión de trabajo la maestra Carol comentó:

Vamos a fortalecer nuestras áreas de oportunidad. Vamos a quitarnos dudas. Para eso estamos. Aquí nadie creo que es el más sabio, sino que somos un equipo entonces vamos a complementarnos.

En el código *E.2. Estrategias innovadoras y aplicables* se conjuntan las expresiones relacionadas con aprender nuevas formas de enseñar que fueran efectivas, que realmente tuvieran una aplicación al salón de clases. Este código va ligado de cerca

con el *E.3 Usos educativos de las tecnologías*, relacionado con el deseo de las maestras de aprender a utilizar mejor la tecnología en el contexto de la pandemia. Al respecto, la maestra Jocelyn compartió el siguiente comentario:

Lo que nos están proponiendo es algo novedoso. Es algo en lo que ahorita todos estamos inmersos, en esta nueva forma de trabajo que es a distancia, utilizando las TIC. Estoy en la mayor disposición de aprender. Tienen razón, ahorita estamos muy preocupados de cómo le vamos a hacer, de cómo vamos a entregar actividades, dar nuestras clases (*sesión 1 de trabajo*).

Por último, en el código *E.4. Personal capacitado*, se refleja la solicitud de las profesoras por recibir acompañamiento de personal que realmente tenga las herramientas adecuadas para apoyarlas. Al respecto, la maestra Renata expresó:

Pero además, con personal realmente capacitado para dar esa capacitación, valga la redundancia. Porque, en mi experiencia, en mi escuela hemos tenido disque capacitaciones; hemos tenido personal que según nos va a capacitar pero están igual o peor que nosotros y nunca le dan al clavo (*entrevista*).

Para cerrar, resulta importante mencionar que las docentes son conscientes de que su actividad no tiene la eficiencia deseada, lo que puede verse reflejado en el siguiente comentario de la maestra Renata:

Tristemente, al menos desde mi experiencia, te das cuenta de que todo lo que trabajamos va en función de eso; porque las dos prioridades que se trabajan son la comprensión lectora y las habilidades matemáticas. Sin embargo, los resultados son muy bajos, demasiado bajos. [...] A veces como maestro te preguntas: ¿Qué no funciona? O soy yo o son las estrategias o son los alumnos (*aportación en sesión 6 de trabajo*).

A continuación, se discuten los hallazgos de esta investigación, retomando los dos ejes principales del estudio: el estudio de la práctica docente y la elaboración de recomendaciones para los procesos de formación y actualización de profesores.

DISCUSIÓN

En esta sección, se discuten los hallazgos englobados en el análisis descriptivo y cualitativo desarrollado en la sección de Resultados. La discusión continúa con el abordaje del objetivo central de este artículo: analizar la práctica docente de profesores de primaria de la CDMX.

LA PRÁCTICA DOCENTE DE PROFESORAS DE PRIMARIAS PÚBLICAS

En los espacios de diálogo que se suscitaron con las docentes participantes durante la prueba de prototipos del programa de acompañamiento docente, se observó una necesidad reiterada de las maestras de traer a la conversación su contexto concreto de enseñanza, junto con las posibilidades y limitaciones que éste imponía a la concreción de los aprendizajes esperados en la escuela y a la aplicación de innovaciones en el salón de clases. A través de estos intercambios fue posible tener una aproximación a la práctica docente de las participantes, a partir de recuperar algunas de las características identificadas en la literatura acerca del tema. Estas características sugieren que la práctica docente es *situada, compleja y productiva*. En cuanto al carácter *situado* de la práctica docente, es una característica que ha sido identificada por autoras como Rockwell y Mercado (1988) Vergara (2016) y Villalpando, Estrada-Gutiérrez y Álvarez-Quiroz (2020) y que se reflejan en las categorías *A. Contexto social de la enseñanza* y *B. Contexto institucional de la enseñanza*. Implica que la práctica docente es inseparable de su contexto. Si bien en la literatura se menciona que el contexto abarca aspectos económicos, materiales, sociales, históricos y culturales, en la presente investigación fue posible observar eventos o condiciones específicas y sus afecciones concretas en la práctica de las profesoras. Entre las condiciones identificadas, se encuentran la situación económica de cada familia y de las profesoras, el acceso a las tecnologías, las características de cada escuela, el entorno social en el que se encuentran y las concepciones que existen alrededor de la función de la formación escolar.

Los elementos del contexto identificados son diferentes aspectos de una realidad social y no se encuentran totalmente separados entre sí. Las condiciones económicas de una comunidad escolar se encuentran relacionadas con las

posibilidades materiales con las que se cuentan para abordar el proceso educativo. También se puede observar una interacción entre las condiciones mencionadas y las dinámicas sociales de las familias que conforman la comunidad educativa de cada escuela. En este sentido, en la escuela anexa a la normal se observaron posibilidades como la de recurrir a los padres de familia para conseguir el material necesario para los niños, continuidad en el trabajo con los estudiantes y menores problemáticas para llevar a cabo el proceso de adaptación a las tecnologías durante la pandemia. En cambio, en la escuela focalizada se observó un cambio constante en la matrícula de estudiantes a lo largo del año, problemas en las instalaciones de la escuela, falta de material o compra de este por parte de los profesores y una adaptación tecnológica que tuvo que superar distintos obstáculos.

En este punto, es posible retomar aquellas enunciaciones con respecto a que ni la educación en México ni los profesores están logrando contrarrestar los efectos que tiene el nivel socioeconómico de procedencia de los estudiantes en su aprovechamiento escolar (Andere, 2006; Gil-Antón, 2018; UNESCO, 2020). Los resultados de la presente investigación sugieren que esto en parte se debe a que el contexto específico en el que se encuentra cada escuela impacta directamente la dinámica escolar. Por otra parte, las propias escuelas tienen condiciones diferenciadas que se expresan en su infraestructura, acceso a servicios, acceso a material y criterios de ingreso de los estudiantes. Por lo tanto, cada escuela es un contexto con mejores o peores condiciones para la enseñanza, lo cual afecta los resultados educativos que pueden obtener los estudiantes. Esto quiere decir que las condiciones diferenciadas entre las escuelas primarias del país replican, en vez de contrarrestar, las condiciones de origen del alumnado.

De manera complementaria, el contexto institucional orienta de manera fundamental las acciones que las docentes llevan a cabo a lo largo del ciclo escolar. En el caso de esta investigación, las profesoras describieron las normativas institucionales a la vez como una guía y como problema. Por un lado, son la orientación acerca de qué y cómo enseñar. Por otro lado, encuentran obstáculos en dichas normativas, como la falta de continuidad en las propuestas debido a los cambios de administración. Al

mismo tiempo, no todas las propuestas les parecen útiles para mejorar el aprendizaje de los estudiantes; sin embargo, están obligadas a llevarlas a cabo.

De la revisión del carácter situado de la práctica docente se deriva la segunda característica de la práctica docente: *la complejidad*. Esto implica que el fenómeno educativo depende de diversos factores, los cuales son dinámicos y constantemente cambiantes. En este sentido, la narración de las profesoras coincidió con lo que señalan Barrón (2015), Rockwell y Mercado (1988) y Tardif (2014), referente a que los modelos psicopedagógicos de enseñanza son solamente un aspecto de su labor y no son definitivos. A los factores relacionados con el contexto social (categoría A) y el contexto institucional (categoría B), se suman los elementos identificados en la categoría C. *Narrativas de la profesión*. Como se comentó en la sección de resultados, las docentes hablaron de la necesidad de integrar continuamente conocimientos y habilidades de diversa índole para poder cumplir con su labor, incluyendo saberes psicopedagógicos, relacionales (p.e. cómo lidiar con los padres de familia) y cualquier otro elemento vinculado con los cambios y avances que hay en la sociedad. Asimismo, señalaron la dificultad de encontrarse en un medio donde las exigencias que se les hacen no se corresponden con los apoyos y las condiciones que tienen para realizar su labor.

Dentro de este nivel de complejidad, no sorprende que los conocimientos disciplinares y pedagógicos ocupen solamente una parte de los saberes que los profesores consideran valiosos. Aspectos como la vocación, habilidades sociales como la tolerancia o el carisma y la capacidad de adaptación continua son percibidas como fundamentales para sobrevivir en la docencia. También destacan aspectos abiertamente institucionales, como conocer los planes y programas de la Secretaría de Educación Pública, los cuales son enseñados predominantemente en las escuelas Normales. Además, el aprendizaje adquirido por las maestras en su formación escolar es tan importante como las habilidades y conocimientos que han adquirido a partir de experiencias personales diversas, incluyendo los consejos recibidos de compañeros profesores en la escuela.

En cuanto al carácter *productivo* de la práctica docente, los diversos diálogos recuperados en esta investigación reflejaron que, contrario a lo que muchas veces

se piensa, la práctica docente está lejos de ser una simple repetición de modelos tradicionales de enseñanza. Constantemente, las maestras echan mano de sus saberes psicopedagógicos y sociales para generar prácticas que funcionen en la comunidad educativa donde enseñan. Cuando los procedimientos conocidos no dan los resultados esperados o son percibidos como no aplicables a su realidad, generan otro tipo de tácticas, las cuáles prueban y ajustan de manera constante. Como mencionan Rockwell y Mercado (1988) y Tardif (2014), las acciones de las docentes son productivas en el sentido de que producen la dinámica real del salón de clases. En este sentido, hay una actividad creativa por parte de las maestras (ver Barrantes, Castro, y González, 2022), que consiste en la transformación de las solicitudes institucionales a prácticas concretas, adaptadas al grupo particular de estudiantes en el contexto específico de la escuela en un momento determinado. También es necesario señalar que las prácticas de las docentes abarcan a las familias de los estudiantes y los incluyen en procesos de formación y alfabetización, aspecto que no suele ser considerado en la literatura.

Por otra parte, resulta relevante señalar la consciencia que tienen las profesoras de los resultados insuficientes que arroja la educación básica y comparten la preocupación por mejorar la situación. Sin embargo, las maestras se perciben a sí mismas como agentes que hacen la mejor labor posible, aportando recursos personales que superan el ámbito laboral, pero que se encuentran atrapadas en un sistema educativo ineficiente, con políticas que ignoran la realidad educativa. Es en este mismo sentido que las docentes expresan reiteradamente su interés por recibir actualización continua, expresando que su práctica es sumamente difícil y necesitan apoyo. No obstante, las maestras insistieron en que necesitan una ayuda que considere sus problemas reales y el reconocimiento de todo el esfuerzo que invierten en superar los obstáculos que presentan sus condiciones para la enseñanza.

En la categoría D. *Enseñanza en pandemia*, se agruparon todas aquellas narraciones que realizaron las maestras acerca de las dificultades que enfrentaron para continuar su labor de enseñanza en pandemia y las estrategias que utilizaron para enfrentar dichas dificultades. Al mismo tiempo, los códigos elaborados para

esta categoría se constituyeron como un ejemplo práctico de las características previamente mencionadas para la práctica docente: *situada, compleja y productiva*. La pandemia en sí misma implicó una modificación radical del contexto de enseñanza de los profesores, como parte de todos los cambios que se vivieron a nivel internacional derivados de la situación de emergencia. En primera instancia, fue desde la Secretaría de Educación Pública que se diseñaron las adaptaciones del proceso educativo, se eligieron las mediaciones para llegar a los estudiantes y se capacitó a los docentes en su uso. Fue la institución también la que envió la solicitud de entrega de resultados, incluyendo la localización de todos los estudiantes, su integración a las aulas virtuales y su evaluación. No obstante, los factores económicos, materiales, sociales y culturales de cada comunidad educativa implicaron obstáculos reales al desarrollo de dichas adaptaciones. En las distintas narraciones fue posible observar cómo cada profesora ideó soluciones para concretar las prácticas de enseñanza con sus estudiantes.

El análisis de datos realizado muestra resultados similares a los que han arrojado las investigaciones de la práctica docente en las últimas tres décadas, enfatizando el carácter *situado, complejo y productivo* de dicha práctica. Al mismo tiempo, fue posible observar aspectos singulares de dicha práctica en las problemáticas que enfrentan las docentes actualmente, incluyendo el tipo de escuela en que laboran, la brecha tecnológica entre los distintos agentes educativos y las características de cada comunidad educativa. Por otra parte, resulta relevante encontrar que las maestras son conscientes del problema de la calidad educativa en las que se encuentran implicadas, problema que se esfuerzan constantemente por subsanar; sin embargo, se perciben limitadas por la institución en la que laboran y por las condiciones sociales que las rodean.

En cuanto a las necesidades de formación y actualización expresadas por las docentes, se encontraron afirmaciones generales que incluyeron estrategias innovadoras, dado que las que conocen o les han sido enseñadas no brindan resultados definitivos; así como integrar los usos educativos de las tecnologías. En la narración de las profesoras, la preocupación central resultó ser que las estrategias tengan los resultados esperados y exigidos. En este punto, resulta

relevante retomar los antecedentes de la presente investigación, donde se encontraron dos factores importantes. El primero de ellos fue que México es uno de los países donde menos se utilizan estrategias interactivas de clase, como el debate, el trabajo por proyectos y el trabajo colaborativo (De Gregorio y Bruns, 2016; UNESCO, 2020). El otro factor es la falta de recursos y de acompañamiento con el que cuentan los docentes para poder aplicar las innovaciones educativas que implican las reformas sexenales (Fortoul, 2014; INEE, 2018; Rojas-Drummond et. al., 2016). Considerando lo anterior, es posible que los docentes no necesariamente requieran estrategias de enseñanza novedosas sino que, sobre todo, requieran de condiciones adecuadas y de apoyo para poder desarrollar estrategias de enseñanza efectivas en sus contextos particulares. Los resultados de la presente investigación permitieron identificar diferentes puntos donde las profesoras perciben dificultades y necesidades de apoyo para poder mejorar su práctica docente.

En este sentido, las características identificadas de la práctica docente implican la necesidad de considerar procesos de formación que consideren de manera central el conocimiento que los docentes tienen de sus comunidades educativas. Además, resulta necesario integrar las posibilidades materiales reales de cada escuela y la relación con otros agentes de la comunidad escolar, como los padres y madres de familia. Para finalizar, es necesario reconocer que ningún programa de acompañamiento docente podrá transformar de fondo la realidad educativa sin los apoyos institucionales pertinentes y la gradual modificación de las condiciones de las comunidades escolares más desfavorecidas.

CONCLUSIONES

La educación básica en México continúa requiriendo de acciones para mejorar su calidad. Entre las áreas que deben abordarse, se encuentran las prácticas de enseñanza que se desarrollan día a día en el salón de clases, por los y las docentes. Aunque continuamente se desarrollan propuestas de programas, cursos y talleres dirigidos a los maestros, es necesario continuar investigando las formas de diseño óptimas para que tengan resultados eficientes en la enseñanza y en el aprendizaje.

Como parte central de la investigación, se estudió la práctica docente y se la caracterizó como *situada, compleja y productiva*. Para cada una de estas características, se identificaron situaciones y preocupaciones concretas que los docentes tienen que abordar cotidianamente para poder cumplir con su labor de enseñanza. En este contexto, no basta con enumerar los obstáculos que enfrenta la práctica docente con fines de investigación. Es urgente identificarlos como preocupaciones reales para los docentes, frente a los cuales requieren generar soluciones. Las preocupaciones docentes son también problemáticas que necesitan ser escuchadas y abordadas al momento de que se plantean innovaciones en el salón de clases.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andere Martínez, E. (2006) Una nueva educación para México. En Reformas necesarias en educación, Revista Educación 2001, Marzo, 103, p.13- 23
- Barrantes, R., Castro, J. y González, L. (2022) La práctica y sus posibilidades de transformación en la profesionalización de maestros normalistas en la UPN. Nodos y Nudos, 8(53), 11-24. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol8.num53-14407>
- Barrón Tirado, C. (2015) Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. REDU - Revista de Docencia Universitaria, 13 (1), 35-56. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.6436>
- Castrejón, C. Castrejón, C.S. (2012) El trabajador docente: entre el protagonismo y la invisibilidad. Encuentros multidisciplinares, no. 42, 1-9. <http://hdl.handle.net/10486/678997>
- De Gregorio, S. Bruns, B. (2016) Práctica docente en el aula: Una mirada al interior de las salas de clases en América Latina y el Caribe. En Manzi, J. García, M.R (Eds.). Abriendo las puertas del aula. Transformación de las prácticas docentes. Chile: Ediciones UC.
- Delgado-Coronado, S. (2019). Perspectivas en torno a la formación docente y la posibilidad de una capacitación y actualización constante: Una mirada desde los actores en una universidad mexicana. Revista Panorama, 13(24), 34-41. doi:<http://dx.doi.org/10.15765/pnrm.v13i24.1204>

- Fortoul Olivier, B. (2014) Retos de la reforma de la educación básica. Perfiles Educativos, XXXVI (143), 46- 55. <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- Gil-Anton, M. (2018) México y PISA: Una hipótesis. El Universal, Opinión, <http://www.eluniversal.com.mx/articulo/manuel-gil-anton/nacion/mexico-y-pisa-una-hipotesis>
- Gravemeijer, K. Cobb, P. (2013) Design Research from the Learning Design Perspective. En Plomp, T. y Nieveen, N. (Eds.) Educational Design Research. Part A: An Introduction. Holanda: Netherlands Institute for Curriculum Development
- Hernández Bautista, E.V. (2013) Las reformas educativas y el papel del docente. Fuentes Humanísticas, 25 (46), 109-121. <https://fuenteshumanisticas.azc.uam.mx/index.php/rfh/article/view/119> .
- Huang, A., Klein, M., & Beck, A. (2023). An exploration of teacher learning through reflection from a sociocultural and dialogical perspective: professional dialogue or professional monologue? Professional Development in Education, 49(2), 353–367. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1787192>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018) La educación obligatoria en México. Informe 2018. Resumen ejecutivo. México: INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017a) La educación obligatoria en México. Informe 2017. México: INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017b) Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2016. Educación básica y media superior. INEE: México.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015) Los docentes en México. Informe 2015. INEE: México
- Kvale, S. (2011) Las entrevistas en Investigación Cualitativa. Madrid: Morata
- Laux, D. Luse, A. Mennecke, B. E. (2016) Collaboration, connectedness, and community: An examination of the factors influencing student persistence in virtual communities. Computers in Human Behavior, 57, 452-464. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.12.046>
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation (4th ed.). San Francisco: Jossey Bass.
- Plomp, T. (2013) Educational Design Research: An Introduction. Plomp, T. y Nieveen, N. (Eds.) Educational Design Research. Part A: An Introduction. Holanda: Netherlands Institute for Curriculum Development

- Rockwell, E. Mercado, R. (1988) La práctica docente y la formación de maestros, en *Investigación en la Escuela*, 4, 65-78.
- Rojas-Drummond, S. Márquez, A.M. Pedraza, H. Ríos, A.M. Vélez, M. Hernández, J. (2016) Innovando en el aula a través de un programa de formación docente en la práctica. Manzi, J. García M.R. (Eds.) *abriendo las puertas del aula. Transformación de las prácticas docentes*. Chile: Ediciones UC.
- Ruíz Cuéllar, G. (2012) La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente. *REIFOP*, 15 (1), 51-60.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217024398004>
- Tardif, M. (2014) *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Urquidi, L. V. (1996) México en la globalización. Condiciones y requisitos de un desarrollo sustentable y equitativo. Informe de la sección mexicana del club de Roma. México: Fondo de Cultura Económica.
- UNESCO (2020) *¿Cómo enfrentar la crisis de aprendizajes en América Latina? Una mirada a las recomendaciones de política pública*. Santiago: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación.
- UNESCO (2014) *Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos. Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo*. UNESCO.
<https://doi.org/10.54676/NFKC5496>
- Vergara Fregoso, M. (2016) La práctica docente. Un estudio desde los significados. *Revista CUMBRES*, 2 (1), 73-99.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6550779>
- Vergara Fregoso, M. (2005). Significados de la práctica docente que tienen los profesores de educación primaria. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1),685-697.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551/55130165>
- Villalpando, C.G. Estrada-Gutiérrez, M.A. Álvarez-Quiroz, G.A. (2020) El significado de la práctica docente en voz de sus protagonistas. *Alteridad. Revista de Educación*, 15 (2) 229-240,
<https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.07>

ANEXO 1: ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Ejes temáticos	Propósito	Posibles preguntas
Desarrollo de la profesión	Explorar la historia que lleva a cada participante a ejercer la docencia	¿Cómo llegó a ser maestro(a)? ¿Cuál fue su motivación? ¿Qué formación tuvo para llegar a ser maestro(a)?
Ideas alrededor de la profesión	Explorar los significados de los participantes alrededor de la docencia	Si tuvieras que explicarle tu labor a alguien que no la conoce, ¿qué le dirías? ¿Para ti, qué identifica a un buen maestro?
Prácticas de enseñanza	Explorar las concepciones de los docentes alrededor de cómo aprenden los niños	Si tuvieras que elegir las tres actividades más relevantes para la enseñanza, ¿cuáles serían?
Prácticas de enseñanza en pandemia	Explorar las prácticas desarrolladas por las profesoras en el contexto de la pandemia y la educación virtual para poder seguir trabajando con sus estudiantes, así como las solicitudes que la Secretaría de Educación Pública les hace	Actualmente, ¿cómo es un día de clases para ti? ¿Qué indicaciones les ha dado la Secretaría de Educación Pública para que desarrollen su labor educativa en este contexto (p.e. cuando les solicitan una evaluación)? ¿Qué estrategias ha desarrollado para que sus alumnos puedan seguir aprendiendo? ¿Qué avances ha observado?
Dificultades en el proceso de enseñanza	Explorar las dificultades que los docentes perciben cotidianamente para el ejercicio de su labor	¿Cuáles son los problemas que percibe en la enseñanza en México? ¿Cuáles son las dificultades más importantes que enfrenta en el contexto de la enseñanza virtual? ¿Cómo logra enseñar a los alumnos en el contexto de estas dificultades? Si pudiera solicitar que se añadiera algún tipo de apoyo para desempeñar mejor tu labor en la enseñanza virtual, ¿qué pediría?