



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

El diario del profesor como herramientas para el análisis de la práctica docente: experiencias de estudiantes normalistas

Ariana Fragoza González
Universidad Autónoma de Baja California
ariana.fragoza@uabc.edu.mx

Rosalía Moreno Ibarra
Benemérita Escuela Normal Estatal "Profesor Jesús Prado Luna"
rmoreno@benejpl.edu.mx

Pawnee Denisse Zermeno Escoto
Benemérita Escuela Normal Estatal "Profesor Jesús Prado Luna"
pzermeno@benejpl.edu.mx

Área temática 08. Procesos de Formación.

Línea temática: : Procesos formativos de alumnos, profesores, académicos, supervisores, directivos.

Tipo de ponencia: Reporte final de investigación.



Resumen

Poco se sabe de cómo los estudiantes normalistas conciben la utilidad del diario del profesor tanto en la formación inicial, como una vez que ingresan al servicio docente. Además, el significado que se le atribuye a dicha herramienta es diversos y no está claramente explicitada la relación que encuentran entre el diario del profesor y su formación reflexiva. Por ello, esta investigación buscó responder a dos preguntas: ¿Cuáles son las características, significados y usos que posee el diario del profesor, desde la opinión de normalistas egresados de la Licenciatura en Educación Primaria? Para responder a dicha pregunta, se llevó a cabo un trabajo de tipo interpretativo a partir del uso de la técnica del grupo de discusión. Con base en el análisis de los datos recabados, se describen las experiencias de los estudiantes egresados de la Licenciatura en Educación Primaria a partir de tres ejes temáticos: (1) características y estructura del diario, (2) relación diario-desarrollo del pensamiento reflexivo, y (3) significados del diario. Se concluye con algunas reflexiones relacionadas con la necesidad de sistematizar los ejercicios de registro y reflexión que se hacen a partir del diario del profesor, como una vía para teorizar sobre la práctica docente al interior de las escuelas normales mexicanas.

Palabras clave: *Diario de clase, Formación inicial de profesores, Experiencia de los estudiantes, Egresados, Educación primaria.*

Planteamiento del problema

En el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria (LEPRIM) de 2018 (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2018), se enuncia que el estudiante debe desarrollar un pensamiento científico y una visión de los fenómenos educativos, tales que le permitan reflexionar de forma pertinente e innovadora. Para lograr lo anterior, la SEP expone que el proceso de aprendizaje de los estudiantes de la LEPRIM, debe darse a partir de “acciones de mediación pedagógica que involucran una actividad coordinada de intención-acción-reflexión entre los estudiantes y el docente” (Párr.39).

Asimismo, el Plan de Estudios de la LEPRIM plantea que las competencias que se enuncian en el perfil de egreso, sólo pueden ser construidas por un profesional reflexivo. Para la formación de estos, en los programas de estudios se propone, entre otros recursos, el uso del diario de profesor, como una herramienta central para el registro y reflexión que los estudiantes de la LEPRIM hacen de su práctica docente (SEP, 2018).

En las memorias del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal (CONISEN), se encontraron nueve ponencias en las cuales se abordan el tema de la reflexión sobre la práctica docente en el contexto de las escuelas normales (Jáuregui y Medina, 2017; Camarillo, 2017; Ponce, 2017; Linares, 2018; Brito, Vargas y Flores, 2018; Quiroz, Torres y Ortiz, 2018; Arceo y Páez, 2018; Vieyra y Alba, 2019; Páez et al., 2019). De los trabajos mencionados anteriormente, se encontró que Jáuregui y Medina (2017) son las únicas autoras que abordan el tema del diario del profesor. A partir de la propia experiencia de las autoras en el aula, proponen una estrategia para trabajar con sus estudiantes el análisis de la práctica docente a partir del uso del diario.

Así, de los trabajos que la comunidad normalista ha compartido en espacios como el CONISEN, no se encontró evidencia acerca de las experiencias de estudiantes egresados de las escuelas normales acerca del diario del profesor. Debido a este vacío empírico, poco se sabe de cómo los estudiantes normalistas conciben la utilidad del diario del profesor tanto en la formación inicial, como una vez que ingresan al servicio docente. Además, el significado que se le atribuye a dicha herramienta es diverso para los actores y en el plan de estudios no está claramente explicitada la relación entre el diario del profesor y su formación reflexiva. Por ello, esta investigación buscó responder a la pregunta ¿Cuáles son las características, significados y usos que posee el diario del profesor, desde la opinión de normalistas egresados de la LEPRIM?

Marco conceptual

Desde los años noventa, Moon (1999) planteaba que revisar la literatura referente al tema de la reflexión representaba una dificultad particular. Dicho reto se relaciona con que la reflexión ha sido un tópicos abordado desde diversas áreas del conocimiento, tales como la educación, la psicología, la filosofía y la sociología. Específicamente, en el campo educativo, el estudio de la reflexión y su definición dio inicio a partir de los trabajos desarrollados por John Dewey en 1933.

Dewey (1933) definió el pensamiento reflexivo como una meditación constante y cuidadosa, por medio de la cual se contrastan las propias creencias, ideas y conocimientos con aquellos planteamientos que los sustentan (como se citó en Espejo, 2017). Así, la reflexión se refiere a un proceso en el que una idea concreta es revisada una y otra vez por un sujeto con la finalidad de otorgarle un significado.

Perrenoud (2004) señala que el pensamiento reflexivo del profesor se forma en tres momentos diferentes de su carrera docente: la formación inicial, la experiencia en aula y la formación continua. De manera particular, la formación inicial juega un papel crucial en la enseñanza de los procesos reflexivos de los futuros enseñantes, ya que es un momento donde además de formarse un saber hacer docente con matices técnicos, se pueden desarrollar procesos en los que se ponen en juego habilidades metacognitivas más específicas.

Jarauta, (2017) retoma el concepto de Schön (1998) de reflexión sobre la práctica y plantea que:

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

Para llevar a cabo este ejercicio, el docente requiere disponer de herramientas que le permitan regresar sobre las huellas de su propia práctica en aula (Vinatier, 2013). Una de estas herramientas es el registro de observación de aula que, a su vez, puede funcionar como insumo para que el docente inicie un ejercicio de auto observación y de reflexión acerca de su práctica en el aula.

Método

Esta investigación se desarrolló a partir de los planteamientos de la investigación interpretativa de Frederick Erickson (1997). Para este autor, visualizar los fenómenos educativos desde una perspectiva interpretativa, implica “investigar los resbaladizos fenómenos de la interacción cotidiana y sus conexiones, utilizando como medio el significado subjetivo, con el mundo social amplio” (p. 198). Así, este paradigma puede utilizarse si el interés de investigación se encuentra en conocer las interpretaciones que los actores hacen de los objetos físicos y conductuales que les rodean, y que son tomados como reales por los mismos.

A partir del planteamiento de Erickson (1997), se empleó la técnica del grupo de discusión. Desde la perspectiva de Gil-Flores (1993), los grupos de discusión son “una técnica no directiva que tiene por finalidad la producción controlada de un discurso por parte de un grupo de sujetos que son reunidos, durante un espacio de tiempo limitado, a fin de debatir sobre determinado tópico propuesto por el investigador” (pp.200-201).

El grupo de discusión tuvo como finalidad indagar la experiencia de egresados de la LEPRIM al utilizar el diario del profesor en su proceso formativo. Se conformó un grupo de cinco expertos en la temática, ya que cuentan con experiencia como: (1) estudiantes egresados de escuelas normales, (2) docentes de educación básica, (3) investigadores educativos y (4) docentes formadores de escuelas normales. Elementos más específicos del perfil académico y profesional de los participantes se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1. Perfil académico y profesional de los participantes del grupo de discusión

| Formación profesional | | | | Experiencia profesional docente | | | |
|-------------------------------|---|----------------------|--------------------------|---------------------------------------|----------------------------|--|--|
| Escuela Normal de procedencia | Estado | Licenciatura cursada | Plan de estudios | Años como docente de educación básica | Años como docente formador | Plan de estudios como docente formador | Asignaturas que impartió como docente formador de la LEPRIM |
| 1 | Benemérita Escuela Normal Estatal "Profesor Jesús Prado Luna" | Baja California | Educación primaria | 1997 | 10 | 15 | 1997 Estrategias para el estudio II; Observación y práctica docente I, II, III y IV; Evaluación del aprendizaje. 2012 Herramientas básicas para la investigación; Trabajo docente; Diagnóstico e intervención socioeducativa. |
| 2 | Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen" | Veracruz | Educación telesecundaria | 1999 | 12 | 8 | 2012 Áreas de política y normatividad educativa nacional. |
| 3 | Escuela Normal Privada "Carmen A. Rodríguez" | Nuevo León | Educación primaria | 2012 | 2 | - | - |
| 4 | Benemérita Escuela Normal Estatal "Profesor Jesús Prado Luna" | Baja California | Educación primaria | 1997 | 4 | - | - |
| 5 | Centro Regional de Educación Normal "Rafael Ramírez" | Sonora | Educación primaria | 1997 | 9 | - | - |

El grupo de discusión tuvo una duración de una hora y 45 minutos, de la cual se obtuvo un corpus de datos de 26 cuartillas. Este corpus fue sometido a un análisis cualitativo de contenido de tipo inductivo, el cual permitió asignar códigos que surgieron a partir de los propios datos. A continuación, se muestra la Tabla 2, la cual presenta las categorías y códigos que emergieron del análisis de los datos.

Tabla 2. Categorías y códigos inductivos de análisis del grupo de discusión

| Ejes temáticos | Código |
|--|---|
| Características y estructura del diario | Cualidades físicas |
| | Estructura interna |
| | Instrucciones recibidas |
| Relación diario-desarrollo del pensamiento reflexivo | Ejercicios de reflexión y su estructura |
| | Conceptualizaciones |
| Significados del diario | Importancia atribuida |
| | Utilidad percibida |
| | Opinión personal |

Con base en las categorías y códigos mostrados en la Tabla 2, a continuación, se describen los resultados de investigación.

Resultados

En este apartado se describirán las experiencias de los egresados de la LEPRIM, a partir de las tres categorías presentadas anteriormente.

Características y estructura del diario

Los estudiantes egresados de la LEPRIM coincidieron en una característica física solicitada por sus docentes formadores para el diario del profesor, la cual es: “era una libreta, de esas que no se les desprenden las hojas” (*Participante 5*). Esta libreta iba transitando de semestre en semestre, independientemente del docente que impartiera la materia del Trayecto Formativo de Práctica Profesional:

Esos cuadernos iban pasando semestre tras semestre sin importar quién te diera clase, [...] o sea, si en tercer semestre te quedaba todavía espacio en el cuaderno, pues empezabas cuarto en el mismo, no era un cuaderno diferente (*Participante 1*).

Los participantes tuvieron opiniones divididas acerca de las indicaciones que recibían para el registro en el diario. Uno de los participantes expresó que le solicitaban que registrara:

Cuál era el ambiente del aula, qué situaciones se estaban dando que pudieran afectar de alguna manera, cuando eran estudiantes que pudieran afectar de alguna manera, que tuviéramos que considerar ya a la hora de nosotros ir a practicar (*Participante 2*).

Los demás participantes opinaron que los temas que comprenden la organización interna de su diario giraban en torno a: (1) el ambiente del aula, (2) el tipo de situaciones que ocurrían durante la práctica, (3) los elementos que fueron exitosos, (4) los elementos con los que surgió algún problema, (5) los conflictos suscitados con algún alumno, (6) el inicio, desarrollo y cierre de las clases impartidas, entre otros temas. Como se puede observar, a cada participante le solicitaban temas distintos para el registro del diario del profesor, por tanto, se puede decir que no hay un solo tema o conjunto de temas que funcionen como guía para que todos los alumnos normalistas de la LEPRIM registren la práctica docente.

Asimismo, el *participante 5* expresó que ya en el séptimo semestre de la LEPRIM, a él le solicitaban dos diarios diferentes, mismos que también contaban con sus particularidades en cuanto a los temas que contenían:

Teníamos dos diarios: era un diario que era el propio, donde efectivamente registrabas lo que pasaba al momento de dar clase, y otro que le dabas al maestro de la primaria, donde te observaba. Entonces ese era el diario del profesor el que le entregabas a él, te iba observando y tenía que entregar registro, y el otro era donde yo iba registrando mi propia práctica (*Participante 1*).

Otro dato interesante fue que los participantes coincidieron en que su práctica docente debían registrarla de forma anecdótica en el diario, “como completamente platicado” (*participante 3*). Cada semestre la instrucción era distinta acerca de qué se debía registrar en el diario y cómo debía hacerse. Esto habla de una falta de consistencia en cuanto al tipo de registro solicitado: “coincido en que depende del profesor que te tocaba, así, de cómo él interpreta la importancia del diario, y era la exigencia que le iba a dar” (*Participante 3*).

Relación diario-desarrollo del pensamiento reflexivo

Los participantes tuvieron ideas muy diversas en cuanto a los ejercicios que desarrollaron con sus docentes formadores para la reflexión de su práctica docente. El *participante 3* comentó que la reflexión de su práctica la hacía a partir de la descripción de sus Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas (FODA), mientras que otro de los participantes comentó que trabajó la reflexión sobre su práctica de forma grupal:

Ocurría al final de cada semestre, [...] era Jornada de análisis de la práctica docente. En esa Jornada de análisis de la práctica docente, todos los estudiantes de ese grupo, compartíamos cosas que nos habían ocurrido, ya sea, situándonos desde el diario, o situándonos, por ejemplo, desde las conversaciones entre pasillos con docentes o si alguien había seguido o acompañado al director de la institución, entonces era más bien como desde distintas dimensiones que se hacía ese análisis (*Participante 2*).

Un dato importante aportado por los participantes, es que el ejercicio de análisis acerca del diario no se desarrolla únicamente en la materia alineada al Trayecto Formativo de Práctica Profesional, sino que dicho ejercicio también se llevaba a cabo en otras asignaturas del semestre que se estuviera cursando. Además, cada docente formador que retomaba el análisis del diario para su materia, utilizaba diferentes temas para guiar dicho análisis, para responder a las demandas que hacía cada docente formador:

Yo recuerdo corretear a los profes de “¿ya nos va a dar las preguntas?” Porque era mucho más fácil que registrar todo lo que pase. Entonces, si ya cada profesor te decía “yo necesito que traigas información de esto, de esto y de esto”, pues te daba cierta claridad para ver qué tenías que escribir. Y al regresar de la práctica, en esas materias hacíamos distintos trabajos donde recuperabas información del diario (*Participante 1*)

Además, algo interesante fue que los participantes le encontraron una utilidad adicional a la reflexión que hacían de su práctica a partir de su diario, ya que podían elegir un tema para su trabajo recepcional. Sin embargo, otros de los participantes comentaron que su diario no les había sido útil para reflexionar acerca de su práctica docente:

Entonces yo en ocasiones leía mi diario y no me servía para esa reflexión (*Participante 4*)

Las planeaciones, ahí fue donde creo que hizo que reflexionara más sobre la práctica que yo estaba haciendo como estudiante en la Normal, ¿Qué era lo que estaba haciendo? ¿Qué aspectos estaba como que batallando?

Entonces siento que ese fue como que el insumo que más me sirvió a mí como para reflexionar de mi práctica, pero el diario no (*Participante 2*)

Así, el diario del profesor, para algunos fue de utilidad para la reflexión, aunque con ciertas inconsistencias entre los temas a reflexionar y la profundidad con la que debían hacerlo, y para algunos otros el diario no fue de utilidad para reflexionar acerca de su práctica, por lo que tuvieron que utilizar otros recursos, como sus planeaciones de clase.

Significados del diario

Los participantes coincidieron en que durante la LEPRIM, el diario del profesor fue conocido como *diario*:

Yo lo manejé como diario toda la carrera, diario, no diario del profesor, no diario de campo, era diario, y era el mismo formato, de hecho. En color verde y era como el cuadernito especial (*Participante 5*).

Además, el diario del profesor recibía diferentes conceptualizaciones: (1) un registro de lo que hacía el docente, (2) un escrito personal, (3) una descripción de la jornada de prácticas, (4) un insumo para el trabajo recepcional, (5) un medio para acreditar, (6) un requisito para poder ir a prácticas, e incluso (7) algo inoperante. Estas denominaciones facilitadas por los participantes dan cuenta de la forma en que se visualiza el diario del profesor desde la mirada de estudiantes de la LEPRIM. Cabe destacar que ninguno de los participantes lo conceptualizó como un insumo para reflexionar acerca de su práctica docente o la de otros docentes.

Una idea central es la importancia que se le atribuye al diario del profesor en el contexto de las escuelas normales mexicanas. Al respecto, una participante comentó:

Era algo muy constante que tenías que cuidar tus diarios, o sea no se podían perder, si se te perdía el diario era casi casi como que ya perdiste la carrera, porque desde el primer semestre te hacían hincapié en que eso lo ibas a usar al final para titularte (*Participante 1*).

Los comentarios de los participantes con respecto a la importancia simbólica que se le da al diario del profesor al interior de las escuelas normales, sugieren que dicho instrumento es central para diversos ejercicios que se llevan a cabo durante la LEPRIM, como el registro de la práctica docente semestre con semestre, el análisis y reflexión sobre la práctica, el insumo central para la elaboración del documento recepcional y el requisito para titularse de la licenciatura:

Se me hace muy curioso porque sí, yo creo que es algo muy característico de los normalistas, y como dicen es el diario, yo recuerdo que fue lo último que tiré de la Normal, ósea, aunque no lo usaba, se tiene como un valor simbólico (*Participante 2*).

A pesar de la importancia que se le da al diario del profesor durante toda la licenciatura, los participantes expresaron que una vez que egresan de la escuela normal e ingresan al servicio docente, el diario del profesor se vuelve algo inoperante, un instrumento que tiene poca utilidad:

Y hasta cierto punto, se va viendo desde que estás en prácticas, porque tú vas viendo que los profes pues no lo usan (*Participante 5*).

Bueno, lo tengo que entregar porque me lo están pidiendo, pero pues en un futuro ya sé que no lo voy a usar (*Participante 1*).

De acuerdo con las opiniones de los estudiantes egresados de la LEPRIM, visualizar el diario del profesor como algo que, por sus características, no podría seguir siendo utilizado posterior a su egreso de la licenciatura, era algo que los desmotivaba como alumnos: “no había cosas que nos motivaran intrínsecamente para hacer el diario” (*Participante 5*). En este sentido, se considera que para que el alumno normalista se sienta motivado hacia la elaboración del diario del profesor, es necesario verle una utilidad tanto a corto como a largo plazo.

Conclusiones

Ducoing (2013), plantea que “la docencia será reflexiva sólo si incorpora la indagación o la investigación de la enseñanza como procedimiento formal, riguroso y sistemático, haciendo uso de diversas metodologías que permitan la construcción del conocimiento sobre la realidad educativa elaborada” (p. 240). El diario no ayuda a esta tarea. De acuerdo con los participantes, el diario del profesor es redactado de manera anecdótica, y carece de elementos que permitan una reflexión detallada o profunda acerca de lo que el estudiante vive durante su práctica profesional. Esta situación tiene su origen en la falta de acuerdo entre docentes formadores de las escuelas normales para dar una instrucción que se mantenga durante toda la LEPRIM, y no que esta vaya cambiando semestre con semestre.

Asimismo, Ducoing (2013) expone la posibilidad de teorizar la práctica docente, para que el conocimiento que adquiera el estudiante normalista en el aula, pueda ser útil para la “producción del conocimiento derivado de la investigación que teoriza los resultados” (p. 240). Para ello, se considera necesario un acuerdo académico para orientar el diario del profesor. Se reconoce que para que la práctica docente pueda ser teorizada a partir de un trabajo de investigación, esta debe ser registrada y analizada a partir de pautas puntuales y con un planteamiento teórico sólido que lo sustente.

Estos resultados cuestionan la utilización del diario del profesor como un dispositivo para la reflexión docente, ya que, como los participantes lo expresaron, no se recupera como instrumento de trabajo en el servicio. Asimismo, se considera que el registro anecdótico de lo que sucede en la práctica profesional de los futuros docentes de primaria,

imposibilita desarrollar un ejercicio profundo de los principios pedagógicos que guían el actuar de los docentes en el aula. Desentrañar estos principios, permitirán que los practicantes se cuestionen el por qué hacen lo que hacen, y una vez que esto se explicita, puedan realizar acciones para mejorar su práctica (Vinatier, 2013).

Referencias

- Arceo, A. y Páez, D. (marzo, 2018). La reflexión-en-acción: una propuesta para los formadores que enseñan matemáticas. Revisión de literatura. Trabajo presentado en el III Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Aguascalientes.
- Brito, S., Vargas, G. y Flores, J. (marzo, 2018). Sistematización y reflexión de la práctica docente: condiciones para la mejora profesional. Trabajo presentado en el III Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Aguascalientes.
- Camarillo, N. (marzo, 2017). La importancia de la reflexión en la práctica de los formadores. Trabajo presentado en el II Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Yucatán.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D.C. Heath & Co Publishers.
- Ducong, P. (2013). *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro*. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Erickson, F. (1997). Ethnographic Microanalysis of interaction. En M. LeCompte, W. Millroy y J. Preissle (Eds.), *The handbook of qualitative research in education* (pp.201-223). California: Academic Press.
- Espejo, R. (2017). Aprendiendo de la experiencia: un dispositivo de análisis colaborativo de experiencias pedagógicas. *Perspectiva Educativa. Formación de profesores* 2(56), 51-69. Recuperado de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/525/241>
- Gil-Flores, J. (1993). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza* 10(11), 199-214. Recuperado de https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/16848/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Jarauta, B. (2017). La construcción del conocimiento práctico en la formación inicial de maestros y maestras en las universidades españolas. En M. Colén (Coord. y Ed.). *Retos y certezas sobre la construcción del conocimiento práctico en la formación de maestros. Una visión caleidoscópica*. (p.93-98). Barcelona: Octaedro.
- Jaúregui, M. y Medina, M. (marzo, 2017). Uso y apropiación del diario escolar como recurso para fortalecer los procesos de reflexión en la formación inicial de los estudiantes normalistas. *Memoria del II Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Yucatán*.
- Linares, E. (marzo, 2018). La narrativa pedagógica: un proceso complejo de reflexión de la práctica docente. *Memoria del III Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Aguascalientes*.
- Moon, J. (1999). *Reflection in Learning & Professional Development. Theory & Practice*. Nueva York: RoutledgeFalmer.
- Páez, D., Eudave, D. y Cañedo, T. (marzo, 2019). Reflexión del profesor sobre su práctica que subyace al enseñar matemáticas. *Memoria del IV Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Baja California*.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar, profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: GRAÓ.

- Quiroz, G., Torres, R. y Ortiz, O. (marzo, 2018). Análisis y reflexiones de la observación participante en la formación inicial docente. Memoria del III Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Aguascalientes.
- Schön, D. (1998). El profesional reflexivo: ¿cómo piensan los profesionales cuando actúan? Barcelona: Paidós.
- Secretaría de Educación Pública. (2018). Planes 2018. Licenciatura en Educación Primaria. Recuperado de <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/124>
- Vieyra, A. y Alba, M. (2019). El desarrollo de estrategias didácticas de los docentes de educación superior para promover la reflexión en los alumnos. Memoria del IV Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Baja California.