



Ricardo Alejandro Medel-Romero

Benemérita y Centenaria Escuela Normal

Oficial de Guanajuato

ricardo.medel@ugto.mx

ORCID: 0000-0003-3780-9471

El método comparativo constante: ¿una alternativa para construir un problema en informes de práctica de estudiantes normalistas?

Constant comparative method: an alternative to construct a problem in teaching practicum reports by teaching school students?

Palabras clave: educación normal, método, práctica docente, reflexión, análisis.

Resumen

Considerando que, por sus características, la modalidad de titulación por informe de prácticas profesionales en una escuela de educación normal es muy común, este artículo presenta una propuesta metodológica para asistir a los estudiantes en el planteamiento de un problema derivado de su práctica docente, punto de partida para la elaboración de dicho informe. El texto expone brevemente aspectos relacionados con la asesoría metodológica, una contextualización del método comparativo constante (MCC), incluyendo su implementación acorde con lo que propone la teoría, e ilustra, a través de un caso, la aplicación del método durante el proceso de descubrimiento de alguna dificultad en las actividades en el aula de práctica. Se concluye que, si bien el MCC podría presentar ciertas desventajas, este fue utilizado de manera exitosa por alumnos normalistas y, por tanto, se plantea como una propuesta útil para la formulación del problema a tratar en su trabajo de titulación. [Versión en lengua de señas mexicana](#)

Keywords: teaching education, method, teaching practice, reflection, analysis.

Abstract

Considering that, due to its characteristics, the qualification modality based on a professional practice report in a teacher training school is very common, this article presents a methodological proposal to assist students in addressing a problem arising from their teaching practice, as a starting point for preparing said report. The text briefly presents aspects related to methodological advice, a contextualization of the constant comparative method (CCM), including its implementation in accordance with what the theory proposes, and illustrates, through a case, the application of the method during the process of discovering some difficulty in the activities in the practice classroom. It is concluded that, although the CCM may present certain disadvantages, it was successfully used by teaching school students and, therefore, is proposed as a useful proposal for formulating the problem to be addressed in their thesis.

Introducción

Hablando de instituciones de educación superior (IES), en su mayoría, las universidades tienen la libertad de establecer y regular las modalidades de titulación para los estudiantes egresados de sus licenciaturas (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2000); sin embargo, hay instituciones que aún dependen de la SEP. Algunas de ellas son las escuelas normales del país, pues, según la Ley General de Educación (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2024), es competencia exclusiva de la federación determinar los planes y programas de estudios para las instituciones formadoras de docentes y, por consiguiente, sus modalidades de titulación. Con relación a esto último, las opciones que la autoridad federal ha definido para que los alumnos de las escuelas normales puedan titularse son tres: portafolio de evidencias, informe de prácticas profesionales y tesis de investigación, todas aparecen en los planes y programas vigentes, tanto los del 2018 como los del 2022 (SEP, 2018; 2022).

En específico, el portafolio de evidencias es un documento escrito donde el estudiante normalista da cuenta de uno o algunos aspectos de su proceso de formación a través de una selección cuidadosa de evidencias que hayan sido reflexionadas, analizadas, evaluadas y organizadas, de forma tal que, en conjunto, representen su nivel

de logro o desempeño dentro de la profesión (SEP, 2018; Dirección General de Educación Superior para el Magisterio [DGESUM], 2022).

En cuanto al informe de prácticas profesionales, de acuerdo con el documento *Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación*, “consiste en la elaboración de un documento analítico-reflexivo del proceso de intervención que realizó cada estudiante en su periodo de práctica profesional [...] tiene como finalidad mejorar y transformar uno o algunos aspectos de su práctica” (SEP, 2018, p. 9). En un trabajo con estas características se adopta la metodología de investigación-acción, pues es la que ofrece a los alumnos la ventaja de resolver problemas contextualizados y donde ellos juegan un doble rol: docente e investigador.

Por otra parte, la tesis de investigación se refiere a un documento donde el aprendiente normalista plantea el desarrollo de un proyecto de investigación, discutiendo el proceso metodológico seguido y los resultados obtenidos, a partir de una problemática detectada durante su formación inicial y sobre la cual desea conocer o profundizar (SEP, 2018; DGESUM, 2022). El abordaje de este trabajo puede variar según el enfoque y las estrategias metodológicas seleccionadas para realizarlo.

Ahora bien, en la elaboración de cualquiera de estas modalidades se encuentran, por lo menos, dos figuras involucradas, el asesor metodológico y el estudiante normalista (como investigador). Respecto al asesor metodológico, es un académico que con su experiencia ofrece acompañamiento al alumno en todas las fases del proceso de una investigación, desde la propuesta hasta la defensa oral. Como funciones principales, Difabio (2011) identifica 11 generales y tres específicas, algunas de ellas son evaluación temprana y realista de las necesidades del estudiante, foco pedagógico, clarificación de expectativas y límites, *feedback* inmediato y constructivo, así como tutoría para la realización del proyecto.

Por su parte, el normalista o investigador debe poner en juego todas sus habilidades para concluir el documento que haya elegido para titularse. De acuerdo con Figueroa (2019), se puede decir que hay seis dimensiones de competencias de investigación que un investigador debe esforzarse en alcanzar: Búsqueda de información, Dominio tecnológico, Dominio metodológico, Dominio para la comunicación escrita, Dominio para la comunicación oral y Habilidad para trabajar en equipo. Cabe mencionar que en las escuelas formadoras de maestros, independientemente de la modalidad de titulación que el estudiante elija, la institución le asignará a un académico, conocido generalmente como asesor metodológico, quien orienta, apoya y facilita la elaboración de su documento.

En este mismo orden de ideas, conviene precisar que los momentos en que el asesor y el estudiante se reúnen para interactuar con propósitos de orientación en los términos ya mencionados se definen como asesorías metodológicas. Bastidas (2019) añade que la asesoría metodológica “es una relación, directa, cercana y de confianza,

generalmente externa, fundamentada preeminentemente en la autoridad ética o moral y de conocimiento, demostrada por el asesor metodológico, lo cual le permite fungir como guía” (p. 126).

En este punto, es necesario resaltar que el presente texto se centra en describir el trabajo que se realizó como parte de las asesorías metodológicas con seis estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria en una institución formadora de docentes. Se muestra el proceso metodológico que se llevó a cabo sobre un aspecto del informe de prácticas profesionales, una modalidad que por sus características se sabe, internamente, es preferida sobre el portafolio de evidencias y la tesis de investigación; por ejemplo, en el ciclo corriente (2024-2025), de 83 estudiantes que conforman la generación que están a punto de graduarse, 4 están desarrollando una tesis de investigación, 6 portafolio de evidencias y 73 informe de prácticas; y aunque convendría llevar a cabo otro tipo de estudio que aborde dicho fenómeno, lo que se infiere a partir de esta información es que también es importante hacer propuestas que apunten a mejorar los procesos metodológicos involucrados en la elaboración de los informes de práctica.

Retomando el aspecto específico que se pretende abordar en este documento, tiene que ver con que el estudiante identifique, a través de la reflexión y el análisis, un problema de su práctica docente, y determine las razones por las cuales considera que es necesario resolverlo. A esta fase se le llama diagnóstico, y tiene gran valor porque la identificación del problema justifica las decisiones metodológicas que posteriormente se toman como parte de la investigación-acción. El documento *Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación* más reciente define esta fase como la planificación y resalta que ella “se centra en identificar y abordar el problema de la práctica que se busca mejorar. Este apartado incluye un diagnóstico detallado de la situación, el cual permite describir y analizar los hechos relacionados con el problema” (SEP, 2022, p. 20).

Es necesario manifestar que, en concordancia con García-Córdoba y García-Córdoba (2005), un problema puede ser entendido como una dificultad teórica o práctica, donde la primera denota un vacío de información y la segunda refiere a una desconexión entre lo que debería ocurrir y lo que está sucediendo en realidad. En ese sentido, puesto que se habla de estudiantes normalistas que se preparan para titularse por medio de un informe de prácticas profesionales, el problema del que partirán es de tipo práctico, pues ellos deben identificar un obstáculo que se presente al desempeñarse como profesores frente a grupo y sobre el cual accionarán para resolverlo.

Para lograr lo antes expuesto, los asesores metodológicos de la institución formadora de docentes en cuestión, con frecuencia, guían al estudiante a descubrir un problema de su práctica a través de alguna de las siguientes estrategias (sin agotarlas):

observar sus actividades desde una videograbación y reflexionar sobre ellas de forma directa desde su transcripción (comúnmente siguiendo las recomendaciones de García (1997) en cuanto a los autorregistros); analizar su práctica de manera deductiva para lo cual recurre a categorías de análisis como las que propone Zabala (2000) u otros autores; analizar su trabajo en el aula a través de un FODA; elaborar un diagrama de Ishikawa; o bien, diseñar una rúbrica de evaluación y reflexionar sobre el nivel de logro que ha tenido respecto a las competencias del perfil de egreso que plantea su programa de estudios.

Como alternativa a las anteriores formas de formular un problema de la práctica docente, en este trabajo propone el método comparativo constante (MCC), un método inductivo de análisis de datos cualitativos que nació en la teoría fundamentada y que es con asiduidad usado como herramienta para develar los significados ocultos de las acciones de las personas. Así, el argumento de este texto es que la aplicación del MCC para plantear un problema derivado de las actividades en el aula podría ser un recurso que, de manera ordenada y sistemática, facilite esa labor a los estudiantes normalistas e incremente la solidez del inconveniente que se desee atender.

Se debe puntualizar que la implementación del MCC en la estructuración de un problema de la práctica docente agrega valor a la elaboración de un diagnóstico, elemento fundamental para la fase de planificación adoptada por la metodología investigación-acción, establecida en el documento *Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación* (SEP, 2022). Es decir, la intención no es sustituir la investigación-acción, sino usar el MCC para identificar las áreas de mejora de los futuros maestros y asistirlos en la toma de decisiones en las fases subsecuentes de la investigación-acción.

Desarrollo

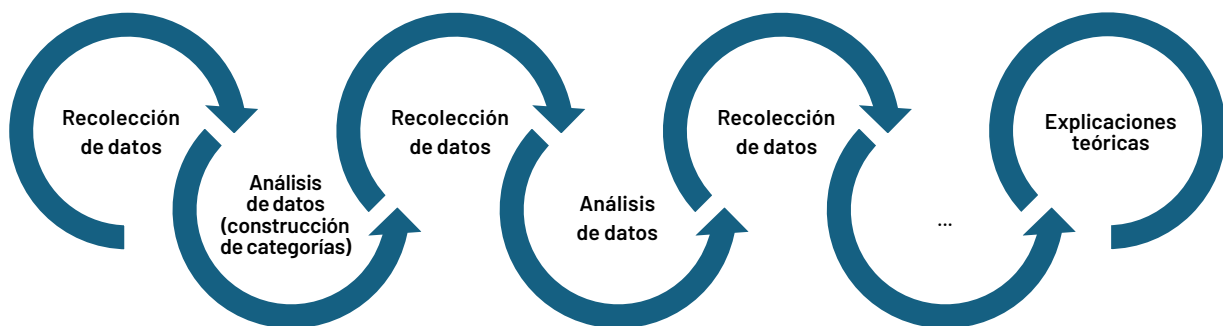
Contextualizando el método comparativo constante (MCC)

Antes de entrar de lleno al método y su procedimiento, es necesario ubicarlo en un contexto mayor, la investigación cualitativa y la teoría fundamentada. La investigación cualitativa es una manera en que el investigador busca, analiza e interpreta datos provenientes de las personas, sus experiencias y sus significados con la intención de conocer un fenómeno (Corbin y Strauss, 2015). Por lo tanto, para hacer investigación cualitativa es necesario, en primer lugar, tener en cuenta que se trata de un proceso interpretativo por el que el investigador busca conocer el mundo desde los significados que las personas le otorgan.

Dentro de este marco de investigación se encuentra una gran variedad de estrategias metodológicas que facilitan el acceso a dichos significados. Cada una contiene una estructura y propósito específico. Por ejemplo, el estudio de caso cualitativo es una manera de acercarse a fenómenos específicos para profundizar en ellos y comprenderlos desde su contexto (Durán, 2012). La etnografía busca describir la cultura de grupos de personas para interpretarla y entenderla (Álvarez, 2018). La investigación-acción tiene por objetivo develar problemas sociales y transformarlos a través de la acción y la reflexión sobre la acción (Abero, 2015). La teoría fundamentada pretende generar inductivamente teorías o explicaciones de un fenómeno (Corbin y Strauss, 2015). Conviene saber un poco más sobre esta última puesto que allí es donde reside el método comparativo constante (MCC).

La teoría fundamentada fue desarrollada por Barney Glaser y Anselm Strauss en 1967, dos sociólogos de aquella época (como se cita en Corbin y Strauss, 2015). Es una estrategia cualitativa de investigación cuyo objetivo es construir teoría desde los datos (contrasta con teorizar desde el escritorio), identificando conceptos generales y desarrollando explicaciones teóricas más allá de lo que se puede ver. Al contrario de establecer conceptos antes de hacer investigación, este método propone construirlos desde los datos recabados en el proceso. Y los conceptos que emergen de un análisis inicial se toman como base para la siguiente ronda de recolección de datos (Corbin y Strauss, 2015). De manera que la recolección de datos como el análisis se ven interrelacionados durante todo el proceso de investigación (Figura 1).

Figura 1. Proceso de recolección de datos y análisis en la teoría fundamentada



Fuente: Elaboración propia con base en Corbin y Strauss (2015).

En cuanto a las formas en que los datos pueden ser recabados en la teoría fundamentada, se encuentran, tradicionalmente, las entrevistas y la observación, aunque a decir de expertos, como Corbin y Strauss (2015) y Gibbs (2007), casi cualquier tipo de registro puede ser utilizado, incluidos los diarios de campo, dibujos, registros históricos, videos, entre otros.

Ahora bien, independientemente de la manera en que los datos sean recolectados, estos se sujetan a un proceso de análisis. Uno de ellos es el método comparativo constante (MCC), en el que los datos se dividen en partes más pequeñas y manejables, entonces, se comparan constantemente entre ellos, buscando sus semejanzas y diferencias (Corbin y Strauss, 2015; Gibbs, 2007; Schettini y Cortazzo, 2015). En términos simples, cuando se identifican dos o más extractos de datos que parecen ser similares conceptualmente (no necesariamente acciones o eventos repetidos), se procede a agruparlos bajo el mismo nombre conceptual. Después, cuando se tiene una serie de conceptos, siguiendo el mismo proceso comparativo, el investigador se da a la tarea de integrarlos bajo categorías mayores (o temas). Por último, buscando un nivel de abstracción mayor, las categorías se pueden agrupar en categorías centrales. Según este método, las categorías y los conceptos en conjunto forman la estructura de la teoría.

De acuerdo con Corbin y Strauss (2015), los humanos hemos estado en una constante indagación de explicaciones sobre lo que ocurre a nuestro alrededor, y desde hace tiempo se recurre a la teoría en averiguación de respuestas. En ello radica parte de la importancia de la teoría fundamentada y su MCC, pues a través de esta se puede obtener conocimiento que ayude a dar sentido de lo que ocurre en una situación en particular, lo que, a su vez, podría facilitar la toma de decisiones.

Procedimiento del MCC

El texto es comúnmente utilizado como dato cualitativo en un proceso de análisis como el MCC, porque su manejo puede ser más sencillo, por lo que se recomienda transcribir cualquier registro que se tenga en audio o video antes de comenzar con el análisis. Si bien hay quienes aseguran que el análisis de datos comienza desde su recolección (Gibbs, 2007), en esta propuesta, para describir el proceso de análisis con el MCC, se tomará la transcripción como punto de partida.

Fase 1

El procedimiento que se utiliza para realizar un análisis con el MCC inicia con la codificación del texto. Entendiendo por codificación "el modo en que usted decide de qué tratan los datos que está utilizando" (Gibbs, 2007, p. 76). En esta primera fase se identifican uno o más extractos del contenido que hablen de lo mismo o que

representen la misma idea teórica o descriptiva. Entonces, se asigna un nombre o tema a cada parte del texto que llame la atención del analista. Es importante precisar que las etiquetas que se establecen representan lo que él o ella piensa sobre los pasajes de la información que ha analizado.

En una fase de análisis cualitativo es común encontrarse entre dos opciones de codificación: la codificación guiada por conceptos y la codificación guiada por los datos. La primera plantea anticipar los códigos a utilizar y posteriormente buscar extractos de texto que ejemplifiquen esos temas predefinidos. La segunda se refiere a evitar preestablecer los códigos o temas con que se pretende abordar la transcripción. Al contrario de la anterior, implica adentrarse al texto sin ideas preconcebidas (dentro de lo posible) y dejar que los códigos surjan a partir del análisis que se haga del texto. En la teoría fundamentada y su MCC con frecuencia se adopta esta última, pues se recomienda dejar que el análisis aclare lo que ocurre en los datos (Glaser y Strauss, 1967; Strauss, 1987; Glaser, 1992; Strauss y Corbin, 1997; Charmaz, 2003, citados en Gibbs, 2007).

En una fase como la codificación inicial se recomienda guiarse constantemente con preguntas: ¿qué está pasando?, ¿por qué está ocurriendo?, ¿qué lo está provocando?, ¿qué significado tiene lo que ocurre?, ¿qué trascendencia tiene el acto o acción?, etcétera. De esta manera comienza el análisis inductivo sobre los datos, lo que ayudará a develar el significado de la transcripción a través de la interpretación.

Fase 2

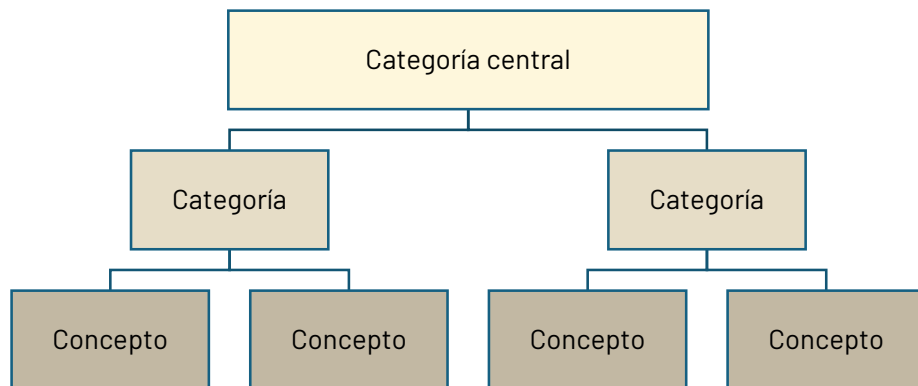
Como siguiente fase del método, teniendo una serie de códigos iniciales (conceptos), se procede con la categorización. En este momento se trata de construir categorías de códigos agrupándolos según sus semejanzas o diferencias. Realizando una comparación constante se pueden determinar ahora los códigos que se vinculan con lo mismo (Gibbs, 2007). Es un proceso analítico y minucioso de las etiquetas que se consiguieron en la fase anterior y se hace con la finalidad de extraer su contenido. Se procura en todo momento hacer preguntas que los contrasten, por ejemplo: ¿cómo se relacionan?, ¿en qué se parecen?, ¿en qué son distintos?, ¿son parte de lo mismo?, ¿pertenecen a temas distintos?, ¿uno de ellos pertenece al otro?, ¿cuáles se repiten?, ¿se apoyan o fortalecen?, ¿se contradicen?, etcétera. De acuerdo con Schettini y Cortazzo (2015), la contrastación facilitará la comprensión del significado que existe más allá del texto.

Fase 3

Finalmente, habiendo conseguido categorías que agrupan las etiquetas iniciales, como se mencionó anteriormente, se busca alcanzar un nivel de abstracción mayor bajo el mismo proceso de contrastación. Esto tiene la finalidad de perfilar la teoría desde

una categoría central que describa en pocas palabras el tema a discutir. En esta fase, en términos de Schettini y Cortazzo (2015), “se desestiman las propiedades que no son relevantes, se integran las más significativas y, lo más importante, se reducen las categorías que están más relacionadas” (p. 36). Así se llega a un número más cerrado de categorías, pero con un nivel conceptual más profundo. Entonces, las categorías centrales, resultado de este último paso, delimitan la teoría y los elementos que la sostienen. El resultado de todo este proceso se muestra en la Figura 2.

Figura 2. Esquema de categorización siguiendo el MCC



Fuente: Elaboración propia con base en Schettini y Cortazzo (2015).

En resumen, el MCC se considera como una opción para desarrollar explicaciones, examinar aspectos del comportamiento, develar creencias y significados que subyacen las acciones de las personas, entre muchos otros beneficios. Es una manera en que los datos cualitativos recabados son reducidos a conceptos, los cuales habrán sido desarrollados a partir de sus características. Es un modo en que se pueden generar hipótesis o teorías fundamentadas en los datos. Y es precisamente por estas características que el método se considera útil en la búsqueda de la comprensión de significados de algún aspecto de la práctica de estudiantes normalistas que se preparan para elaborar un informe, pues, para comprender su práctica, será necesario hacer emerger el significado oculto de las acciones que realizan como docentes, lo cual develará lo que está ocurriendo y qué lo está provocando.

El MCC en marcha: la construcción de un problema de la práctica profesional

La aplicación del MCC se llevó a cabo con algunas estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria de una escuela normal del estado de Guanajuato, quienes tenían el rol de asesoradas del autor de este texto. En este apartado se presenta, a través de un ejemplo, la manera en que se facilitó a las alumnas instrumentar el proceso de análisis inductivo del MCC, el cual les permitió construir sus propias categorías de análisis e identificar el problema central a abordar en su práctica docente.

Fase 1

El proceso que se siguió fue el siguiente. En primer lugar, fue particularmente útil que las estudiantes videograban algunas de sus clases durante sus jornadas de práctica profesional. Una vez que ellas lo hicieron, se les pidió transformar el video a formato de texto, esto con la finalidad de hacer el proceso de análisis más sencillo (Gibbs, 2007). En este punto, se les habló sobre el cuidado que deben tener al generar una transcripción, pues esta tiene que ser lo más fiel posible a la fuente original y debe respetar, en lo posible, detalles que son propios del lenguaje, como los cambios de tema, empalmes, entonación, gestos, por mencionar algunos (Dabenigno, 2017). Cabe mencionar que las normalistas decidieron complementar y enriquecer el proceso de transcripción y análisis de su práctica con lo que propone García (1997) para elaborar un autorregistro ampliado.

Después, se les explicó de manera muy general la lógica de la teoría fundamentada y su MCC, enfatizando sobre el proceso de codificación, como se menciona en la fase 1 del análisis. Aquí se introdujeron diversas fuentes (Corbin y Strauss, 2015; Gibbs, 2007; Schettini y Cortazzo, 2015) relacionadas con el análisis de datos cualitativos para que ellas mismas ampliaran su conocimiento sobre la codificación y el MCC. Al hablar detalladamente sobre las maneras en las que uno decide seleccionar partes de texto que llamen nuestra atención, con una lluvia de ideas, las estudiantes aportaron algunas técnicas que les facilitarían la organización de los códigos: usar colores o escribir notas al margen del documento, por ejemplo.

Para iniciar su análisis y tratar de develar el problema de su práctica que convendría atender, en su mayoría, las estudiantes utilizaron una tabla de dos entradas en un documento de Word donde, en la primera columna, insertaron las transcripciones que hicieron de sus clases y, en la segunda columna, colocaron un breve análisis que arrojará luz sobre el contenido oculto de cada extracto de texto (código), esto lo hicieron nuevamente complementando con lo recomendado por García (1997). La Tabla 1 muestra el ejemplo de codificación de una de las estudiantes.

Tabla 1. Ejemplo de codificación

Transcripción	Interpretación
Alumno 21: ¿Es hasta el diez, maestra? Maestra: Sí, hasta el diez. Alumno 21: /Se adelanta en la actividad/.	La situación sugiere que puede ser necesario diversificar las instrucciones o proporcionar actividades adicionales para aquellos que avanzan más rápido, permitiendo que cada alumno trabaje a su propio ritmo.
Alumno 6: /Silba/. Maestra: Guarda silencio, por favor. Alumno 6: Yo no soy. Maestra: ¿No entiendes?, guarda silencio ya.	La maestra enfrenta una situación de comportamiento disruptivo. Es posible que el alumno esté desconcentrado o abrumado y recurra al silbido como una forma de distracción.
Maestra: Voy a pasar a su lugar, lo que te diga que corrijas lo vas a hacer ahorita. /Pasa a cada lugar/. Varios alumnos: Ya terminé, maestra. Alumna 18: ¿Ya podemos pasar a la siguiente actividad, por favor?	La maestra puede estar enfrentando desafíos para equilibrar el tiempo dedicado a la retroalimentación con la necesidad de mantener a los estudiantes motivados y comprometidos.

Nota. Códigos:

- Dificultades para ajustar el ritmo de la actividad.
- Falta de control de grupo.
- Inadecuado manejo del tiempo.

Fuente: Adaptado del Informe de prácticas profesionales (no publicado).

Como se puede apreciar, la estudiante en esta fase inicia asignando etiquetas como lo sugiere el procedimiento (identificadas por colores). Pero es pertinente centrar la atención en la segunda columna de la tabla, donde ella comienza a extender su análisis con algunas notas interpretativas iniciales que intentan develar el contenido del texto de su transcripción. La alumna logra este análisis al poner en práctica preguntas como las que se mencionaron con anterioridad (¿qué está pasando?, ¿por qué está ocurriendo?, ¿qué lo está provocando?, etcétera). Es así como ella y sus compañeras se adentraron al descubrimiento del significado de sus datos, conformando sus conceptos iniciales.

A partir de este paso identifica los siguientes códigos: Desinterés/falta de motivación de los niños; Desvío lúdico; Falta de control de grupo; Repetición constante

de indicaciones; Inadecuado manejo del tiempo, y Dificultades para ajustar el ritmo de la actividad.

Fase 2

Posteriormente, y una vez superada la fase de la codificación y primera interpretación de los datos, se les pidió a las estudiantes hacer un análisis de sus códigos iniciales o conceptos por medio de la comparación constante, recordando algunas preguntas clave (¿cómo se relacionan?, ¿en qué se parecen?, ¿en qué son distintos?, etcétera) que las apoyaran en el proceso. Esto se hizo con la finalidad de agrupar los conceptos de acuerdo con sus relaciones. La fase culminó con categorías o temas a los que se les asignó un nombre que expresa una idea en común para el grupo de códigos.

A través de la siguiente cita se presenta parte del análisis que la alumna del caso realizó en la fase de categorización:

[...] cada que no se aplican estrategias efectivas para captar y mantener la atención de los alumnos, estos tienden a perder interés en las actividades, lo que facilita que se **distraigan**, busquen alternativas de entretenimiento y **reduzcan su participación** en clase. Esta **falta de interés y motivación** impacta directamente en el **control del grupo** [...] sin una estructura clara y actividades atractivas, el ambiente de aprendizaje se vuelve más difícil de gestionar. Por ello, **la falta de estrategias [didácticas] adecuadas** en el aula podría ser el origen de problemas como el desinterés, la desmotivación, el desvío lúdico y, en consecuencia, la falta de control del grupo (Estudiante 1).

Como se puede apreciar, aquí la intención es que las estudiantes reduzcan los conceptos iniciales (problemas consecuencia), a fin de construir categorías que, en este caso, ilustran problemas mayores en su práctica docente, conflictos con mayor responsabilidad que probablemente provocan el surgimiento de aquellos eventos que han registrado a través de sus códigos iniciales, como el desinterés de los niños o la repetición constante de instrucciones.

Así, la estudiante del ejemplo construyó dos categorías al aplicar el MCC a sus códigos iniciales. A la primera le dio el nombre de Falta de estrategias didácticas, la cual incluye los códigos Desinterés/falta de motivación de los niños, Desvío lúdico y Falta de control de grupo; y a la segunda la nombró Falta de ajustes razonables, que incluye las etiquetas Repetición constante de indicaciones, Inadecuado manejo del tiempo y Dificultades para ajustar el ritmo de la actividad.

Fase 3

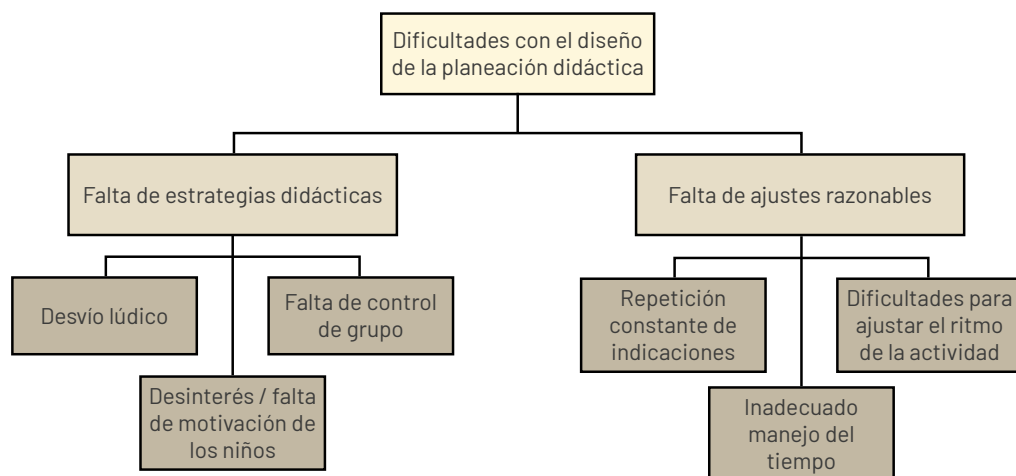
Ahora bien, una vez que las categorías salieron a la luz, las normalistas se dedicaron a repetir el proceso de la comparación constante, pero buscando semejanzas y diferencias entre ellas. Al igual que en el paso anterior, se les pidió hacer un análisis donde mostraran cómo relacionaron sus categorías o cómo dieron cuenta de las decisiones que tomaron al categorizar sus datos.

Nuevamente, la cita que se presenta a continuación deja ver parte de la lógica que una de las estudiantes utilizó para llegar a la categoría central, el problema causa de su práctica:

Estas categorías **[falta de estrategias didácticas y falta de ajustes razonables]** destacan factores que influyen negativamente en la dinámica del grupo y en el control del aula [...] apuntan a un problema más amplio: **el diseño de la planeación didáctica**, puesto que cuando no se cuenta con una planeación que considere las necesidades, intereses y ritmos de aprendizaje de todos los alumnos, pueden surgir problemas como los señalados [...] (Estudiante 1).

La finalidad de este paso fue la misma que la anterior, reducir las categorías (que ahora se convierten en problemas consecuencia) y construir una gran categoría central (identificada como problema causa) que explique el origen de las subcategorías y, por tanto, de sus conceptos iniciales o códigos. La Figura 3 presenta de manera visual el camino que la alumna del caso recorrió de forma ascendente para develar el problema central en su práctica profesional.

Figura 2. Esquema de categorización siguiendo el MCC



Fuente: Elaboración propia con base en Schettini y Cortazzo (2015).

De lo anterior se infiere que, al atender el problema identificado como central, el cual en este caso reside en el diseño de la planeación, se podría generar una reacción en cadena que impacte (en alguna medida) en lo que la estudiante identifica como falta de estrategias didácticas, falta de ajustes razonables y, por tanto, en desinterés, desvío lúdico, repetición constante de instrucciones, inadecuado manejo del tiempo, etcétera.

Así fue como las normalistas construyeron un problema de su práctica docente utilizando el MCC. Iniciaron con la transcripción de algunas clases videogradas durante su jornada de actividad profesional, continuaron con la codificación de eventos de su interés, prosiguieron con la categorización de los códigos y culminaron con una categoría central que para ellas representó el problema raíz de su labor en el aula.

Es preciso recalcar que en la institución en cuestión es común encontrar documentos que adoptan un enfoque deductivo en el proceso de análisis para develar un problema de la práctica. En específico, en esos informes identifican un problema desde las categorías de análisis propuestas por el autor Zabala (2000) o algún otro. Empero, analizar la práctica con conceptos predefinidos podría limitar la reflexión y la creatividad de los estudiantes puesto que se enfocarían en encontrar aspectos específicos de su actividad en el aula, lo cual provocaría que ellos se preocuparan más por detectar dichas categorías que por analizar sus acciones e interpretarlas para hacer emerger su significado. De ahí que se presenta este proceso inductivo como una alternativa dirigida a potenciar en los alumnos su habilidad reflexiva y brindarles la oportunidad de configurar categorías de análisis que nacen de su propia reflexión sobre la práctica.

Aun así, las categorías de Zabala (2000) no se descartan; de hecho, se puede decir que las asesoradas utilizaron a este autor como soporte teórico para reforzar y enriquecer su análisis en la narrativa de su documento. La diferencia radica en que en esta propuesta no se usan categorías preestablecidas como base sobre las que se hace el análisis, sino que, como se ha evidenciado, se respeta el proceso inductivo que propone el MCC.

Limitaciones

A pesar de las ventajas que ofrece la teoría fundamentada y su MCC cuando se trata de desarrollar teoría, no se deben perder de vista algunas limitantes en la aplicación del MCC como herramienta para construir un problema de la práctica de futuros docentes. Por ejemplo, como en todo proceso de análisis cualitativo, este es muy personal y, por tanto, subjetivo, lo que significa que en la aplicación el método puede ser propenso a sesgos de quien lo implementa. También, el método podría llegar a ser difícil de dominar porque exige al estudiante aprender sobre métodos de análisis cualitativo, y cómo hacer la codificación y la categorización. A su vez, si se generan muchas categorías, esto

puede llegar a complicar su manejo o análisis; por lo contrario, trabajar con pocos datos podría resultar en poca solidez del problema construido, por lo que se requiere que el análisis se desarrolle con datos suficientes.

Finalmente, no se debe omitir que es probable que, al adentrarse en la búsqueda del problema de su práctica profesional, los estudiantes pueden correr el riesgo de concluir, con frecuencia, que su problema radica en el diseño de la planeación, puesto que esta es el lugar donde se prevén muchos de los elementos de la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, ante esto, una solución podría ser parar en un punto donde hayan construido algunas categorías y seleccionar la que, por alguna razón, consideren más urgente atender. Retomando el ejemplo que aquí se presentó, la alumna pudo simplemente centrarse en resolver la falta de ajustes razonables o la falta de estrategias didácticas, es decir, alguna de las categorías que anteceden la categoría central.

Conclusión

Se concluye que, aunque exhibe algunas desventajas, el MCC es una opción que puede ser utilizada como recurso en el planteamiento de un problema de la práctica de estudiantes normalistas, pues les facilita encontrar explicaciones de lo que ocurre en su práctica más allá de lo visible. El método constituye una manera ordenada, sistemática y, en este caso, efectiva para analizar el comportamiento en la profesión docente y acceder a los significados subyacentes. Además, ofrece a los normalistas la oportunidad de construir sus propias categorías de análisis de una manera inductiva, donde la clave parece estar en hacerse las preguntas adecuadas, lo cual asegura un nivel profundo de reflexión y la configuración de un problema de la práctica docente más sólido.

A la luz de lo planteado en este texto, se considera que la presente propuesta podría orientar el proceso de elaboración de un diagnóstico de la práctica docente, en concordancia con lo que se plantea en el documento Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación (SEP, 2022). Adicionalmente, como insumo que se integra en la investigación-acción en sus fases iniciales, el MCC favorece la identificación de áreas de mejora en el desempeño de los futuros profesores y fomenta la toma de decisiones fundamentadas. En suma, esta podría ser considerada como un referente esencial en la realización de trabajos de titulación desarrollados con la modalidad de informe de prácticas profesionales en escuelas normales y, posiblemente, en otras instituciones de educación superior que experimentan situaciones similares. ^{sc}

Referencias

Agradecimientos

Se agradece a la estudiante Arely Palafox Rivas, quien otorgó su consentimiento para que los datos que generó como parte de su informe de prácticas profesionales fueran utilizados en este texto, a fin de ilustrar la aplicación del MCC como medio de construcción de un problema de la práctica docente.

- Abero, L. (2015). La investigación-acción como estrategia cualitativa. En L. Abero, L. Berardi, A. Capocasale, S. García y R. Rojas (coords.), *Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento* (pp. 133-146). Clacso.
- Álvarez, C. (2018). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*, 24(1), 1-15. https://www.ugr.es/~pwlac/G24_10Carmen_Alvarez_Alvarez.pdf
- Bastidas, F. A. (2019). Asesoría metodológica: acciones características de quienes la ejercen en los contextos universitarios del estado Carabobo. *Revista Arjé*, 13(24), 122-141. <https://www.arje.bc.uc.edu.ve/arj24/art07.pdf>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2024, 07 de julio). Ley General de Educación. *Diario Oficial de la Federación*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Corbin, J., y Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. SAGE.
- Dabenigno, V. (2017). La sistematización de datos cualitativos desde una perspectiva procesual. De la transcripción y los memos a las rondas de codificación y procesamiento de entrevistas. En Instituto de Investigaciones Gino Germani, *Serie: Cuadernos de métodos y técnicas de la investigación social ¿Cómo se hace?* (pp. 22-71). <https://iigg.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/22/2019/11/DHIS2.pdf>
- Dífabio, H. (2011). Las funciones del tutor de la tesis doctoral en educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(50), 935-959. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14019000012.pdf>
- Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. (2022). *Normas de control escolar para las licenciaturas de formación de maestras y maestros de educación básica, en la modalidad escolarizada (Planes 2022)*. https://dgesum.sep.gob.mx/normas_control
- Durán, M. M. (2012). El estudio de caso en la investigación cualitativa. *Revista Nacional de Administración*, 3(1), 1-14. <https://doi.org/10.22458/rna.v3i1.477>
- Figueroa, S. (2019). Adquisición y desarrollo de competencias de investigación en estudiantes universitarios de psicología:

- experiencia formativa intramuros. *Enseñanza & Teaching*, 37, 135-145. <https://doi.org/10.14201/et2019372135145>
- García, A. P. (1997). El autorregistro como “espejo” de la práctica docente. *Educación. La Revista de Educación*, (1), 40-43.
- García-Córdoba, F., y García-Córdoba, L. T. (2005). *La problematización. Etapa determinante de una investigación*. ISCEEM.
- Gibbs, G. (2007). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Schettini, P., y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. Editorial de la Universidad de la Plata.
- Secretaría de Educación Pública. (2000). *La estructura del sistema educativo mexicano*. sistemaedumex09_01.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación*. https://dgesum.sep.gob.mx/reforma_curricular/documentos_apoyo
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación. Planes de Estudio 2022*. <https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/planes2022/YLWxm8QNYy-Orientaciones-academicas-tit.pdf>
- Secretaría de Gobernación. (2018, 03 de agosto). Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican. *Diario Oficial de la Federación*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018#gsc.tab=0
- Secretaría de Gobernación. (2022, 29 de agosto). Acuerdo número 16/08/22 por el que se establecen los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica que se indican. *Diario Oficial de la Federación*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5662825&fecha=29/08/2022#gsc.tab=0
- Zabala, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. GAO.