

01070



# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

## PENSAMIENTO PREACTIVO Y ACCIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE

### TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:  
MAESTRA EN PEDAGOGÍA

P R E S E N T A :  
MARÍA DE JESÚS DE LA RIVA LARA

TUTORA:  
TERESITA DEL NIÑO JESÚS DURÁN RAMOS



DIVISIÓN DE  
ESTUDIOS DE POSGRADO

MÉXICO, D.F.

2004



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

# ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
PROBLEMA.....	4
PROPÓSITOS.....	6
<b>CAPITULO I</b>	
<b>“CURRICULUM PARA LA FORMACIÓN DOCENTE” .....</b>	<b>8</b>
La sociedad del conocimiento.....	8
Antecedentes: Jomtiem 1990.....	11
La educación encierra un tesoro.....	12
El Ideal Docente y sus problemas.....	13
Profesionalización.....	16
Marco Legal.....	18
La Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la <i>Universidad de los Maestros</i> .....	21
El Plan de la Licenciatura en Educación Plan 1994 (LE'94).....	22
La Planeación y la Preactividad.....	27
<b>CAPITULO II</b>	
<b>“EL &lt;PARADIGMA&gt; DEL PENSAMIENTO DEL PROFESOR” .....</b>	<b>29</b>
La Investigación del Pensamiento del Profesor durante la Planificación.....	33
La investigación del Pensamiento del Profesor en la Etapa Interactiva.....	34
Las creencias, principios y constructos personales.....	35
Crítica a los postulados de la investigación del pensamiento del profesor.....	36
Algunas posibilidades.....	37
El pensamiento del profesor como reconceptuación didáctica.....	38
Otras aportaciones: La Psicología Cultural.....	41
<b>CAPITULO III</b>	
<b>“ORIENTACIONES EN LA FORMACIÓN DOCENTE” .....</b>	<b>46</b>
Formación Docente.....	48
Tendencias actuales.....	49
La orientación perennealista /académica.....	49
La orientación racional-técnica.....	50
Nuevas tendencias en la Formación d profesores: la práctica como referencia.....	51
Saber académico, saber técnico, saber fenomenológico.....	55
La Deliberación Práctica: Schwab.....	57
El Profesor-investigador: Stenhouse.....	58
El Profesional Reflexivo: Shön.....	59
Un punto no tratado.....	65

<b>CAPITULO IV</b>	
<b>“TEORÍA DE LA ACCION Y LA FORMACIÓN DOCENTE”</b>	67
Práctica	70
La Acción Humana	75
Intencionalidad	77
Racionalidad y razonabilidad	79
Habitus	80
<b>CAPITULO V</b>	
<b>“PLANEACIÓN Y PATRONES DE ACCIÓN DOCENTE”</b>	84
LA PRÁCTICA DOCENTE COMO OBJETO DE INVESTIGACIÓN	88
CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS	91
Características del Análisis e Interpretación de Datos	92
Programas Computacionales para el análisis estadístico	93
PRESENTACIÓN E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	96
<u>1.-Característica de la Población</u>	96
-Resultados de la Ficha de identificación (1998)	98
<u>2.-Estudios sobre la noción de planeación</u>	103
-Ubicación de la Planeación en Mapas Conceptuales 1998 y 1999	104
-Definiciones de Planeación 1998 y 1999	107
-El maestro dice cómo planea 1999	111
<u>3.- Exposición de Proyectos 2000</u>	117
Cuestionario de percepción del sí mismo docente	127
<u>4.-Entrevista Profunda y observación 2001</u>	135
<b>CONCLUSIONES</b>	148
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	153
<b>ANEXOS</b>	158
ANEXO 1 Definición de Planeación 1998	
ANEXO 2 Definición de Planeación 1999	
ANEXO 3 Mi Planeación 1999	
ANEXO 4 Exposición de Proyectos 2000	
ANEXO 5 Cuestionario de Percepción del sí Mismo Docente	
ANEXO 6 Cuadro de Correlaciones entre las 33 afirmaciones del Cuestionario de Percepción del Sí Mismo Docente	
ANEXO 7 Entrevista Profunda 2001	

## INTRODUCCIÓN

El título de este trabajo bien pudo haber sido *La reflexión como medio de transformación de la práctica docente* o *El maestro improvisa porque no planea su práctica* o *El maestro reflexiona sus errores...* para utilizar un lenguaje más popular entre los formadores de maestros y entre los maestros mismos. En principio pensé que esto era lo más adecuado, pero precisamente por ser un vocabulario común y aceptado se pierde la necesidad de hacer explícito lo que entendemos por reflexión y práctica, al parecer es obvio que se refiere a lo que piensa y hace el maestro.

Tanto los documentos de la política educativa, la legislación, los planes y programas de formación docente y la literatura que pretenden explicitar estos conceptos en un nuevo paradigma, difícilmente los definen sin que los autores se citen mutuamente. Para desarrollar este trabajo se tuvo que “agotar” las referencias más conocidas relacionadas a la formación de profesores con el uso de la noción “*reflexión sobre la práctica*” y fue una “sorpresa” reconocer las raíces del uso de nuestros conceptos en ámbitos como el diseño artístico y la filosofía de la acción.

Después de ese análisis creo que el nombre correcto de lo que hace el profesor antes de dar su clase es “pensamiento preactivo” algo que hace de forma posiblemente independiente y definitivamente diferente, de lo que posteriormente hará con sus alumnos. El pensamiento preactivo puede ser reflexivo y puede incluir el proceso de planeación. Lo que hace el maestro ya con sus alumnos lo hace también pensando, pero con un tipo de pensamiento inmerso en la actividad, y al no estar separados pensamiento y acto, le debemos llamar acción. La relación entre lo que hace antes y después responde a un proceso extremadamente complejo, no causal y cuestionablemente racional. Y entonces surge la pregunta ¿en dónde incido yo como formador de docentes? ¿antes o después? Si bien existe una posible formación *in situ* ¿acaso me debo convertir en su conciencia para señalarle sus errores?

Esta y otras preguntas nos llevan a un cuestionamiento moral sobre nuestro papel como formadores universitarios y en mi caso como formadora de docentes. En la última parte de este trabajo trato de explicar este asunto.

Pero para llegar a ello, creo que el problema de la formación de docentes visto desde la Pedagogía me compromete con un análisis desde diferentes lentes, pues tan importante es ver los procesos internos de los sujetos como los acontecimientos que hay a su alrededor. La necesidad de ser altamente receptivos ante las contribuciones de las diversas disciplinas y de diferentes procedimientos y técnicas de investigación hacen de este objeto factible de estudios sobre su evolución puesto que hablamos de procesos que llevan meses y años. Si bien lo “más válido” para conocer los efectos de los programas de formación docente sería ir a la escuela donde trabaja el maestro y “ver” lo que hace con sus alumnos, he escogido el “camino largo”. Antes de llegar a los grupos escolares es necesario clarificar mis conceptos y crear una serie de categorías y patrones que me permitan encuadrar mi acción como formadora in situ.

Por supuesto la organización del contenido de este trabajo obedece más a la necesidad de presentar ideas con cierto orden, que a la real secuencia de la indagación. Los primeros cuatro capítulos que nos hablan del contexto, del estado del arte y del marco conceptual de la formación docente, se desarrollaron simultáneamente a los estudios realizados en campo. El producto final tuvo que hacer omisión de mucha de la información que existe alrededor de los temas, principalmente lo que se refiere al pensamiento práctico. Sin embargo, el trabajo contiene las suficientes ideas incompletas como para motivar estudios consecuentes, por el momento los contenidos de esta versión son:

En el capítulo I se ubica la necesidad de pensamiento reflexivo como un requerimiento de la sociedad posmoderna que antepone al maestro una nueva realidad con futuros virtuales, y una nueva forma de pensarlos. La profesionalización docente como elemento central de las últimas reformas adopta este requerimiento dando resultados al parecer contradictorios: la formación de un profesor autónomo al mismo tiempo que la pérdida de su identidad.

En el capítulo II se describe el origen, objetivos, supuestos y áreas de estudio del *paradigma del pensamiento del profesor* surgido en los años 70 como antecedente a la tendencia de “reflexión sobre la práctica”. También algunas de las críticas y nuevos aspectos de este “paradigma” haciendo énfasis en la definición del conocimiento práctico como propio de la profesión docente, y en la necesidad de que los estudios de este tipo sean profundos, intradisciplinarios y a lo largo del tiempo.

En el capítulo III se define la docencia y la formación docente, así como sus modelos y autores más representativos. Llegando finalmente a cuestionar la idea de que el profesor “requiere” de teoría y de ser racional.

Ya que lo que dice el maestro de su práctica tiene que ver con ella en el capítulo IV se incluye el tema de las intenciones, del papel de los deseos y creencias como requisito de la acción. Así como la definición de conceptos como práctica, acción, intención y habitus.

Finalmente en el capítulo V se exponen un conjunto de estudios en campo realizados desde 1998 hasta 2001 cuya metodología en principio es cualitativa pero integra técnicas cuantitativas en el procesamiento de datos. Estos estudios se realizaron con profesores que cursaron y egresaron de la Licenciatura en Educación 1994 de la UJPN, con la idea de comprender la evolución de su pensamiento a través del análisis de contenido de su discurso, sobre las acciones docentes durante este periodo, lo que generó ciertos patrones, los cuales considero el principal producto del trabajo que expongo a continuación.

## PROBLEMA

En las últimas dos décadas se han impuesto en nuestro país planes y programas de estudio para la formación del docente<sup>1</sup> de educación básica que tienen como punto de partida la práctica cotidiana, materia prima de la reflexión e innovación curricular. Pocos son los actores de estos procesos que se detienen a pensar las bases teóricas y contextuales que soportan estas reformas, por lo que les parece irrelevante identificar las tendencias, orientaciones, modelos, paradigmas<sup>2</sup> o tradiciones en los que se dan sus discursos y prácticas. Por lo tanto sus opiniones y “críticas” tienden a descalificar, o por el contrario, a sobre valorar los proyectos, sin presentar argumentos. En general docentes y formadores de docentes no somos capaces de reconocer en la práctica cotidiana si ésta responde o no a los diversos modelos, tendencias y teorías hegemónicas. Ni somos capaces de determinar si las prácticas y saberes responden a una necesidad reproductivista.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> En este trabajo se utiliza la palabra maestro, profesor y docente de manera indistinta, tal y como en el lenguaje cotidiano se hace.

<sup>2</sup> Khun define al *paradigma* como “realizaciones científicas universalmente reconocidas, que durante cierto tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica”

Khun llamó *paradigmas* a las realizaciones científicas que compartían dos características esenciales: Su logro carecía suficientemente de precedentes para atraer un grupo duradero de partidarios alejándolos de aspectos de competencia de la actividad científica. Simultáneamente eran lo bastante incompletas para dejar muchos problemas resueltos por el delimitado grupo de científicos. Algunos ejemplos de la práctica científica real, que incluyen al mismo tiempo ley, teoría, aplicación e instrumentación, proporcionan modelos de los que surgen tradiciones particularmente coherentes de investigación científica.

“*Ciencia normal*” significa investigación basada firmemente en una o más realizaciones que alguna comunidad científica particular reconoce, durante cierto tiempo, como fundamento para su práctica posterior. En su uso establecido un *paradigma* es un modelo o patrón aceptado y este aspecto de su significado me ha permitido apropiarme de la palabra ‘paradigma’, a falta de otro término mejor ... Por otra parte en una ciencia un *paradigma* es raramente un objeto para la renovación. En lugar de ello tal y como una decisión judicial aceptada en el derecho común, es un objeto para una mayor articulación y especificación, en condiciones nuevas y más rigurosas.

*Paradigma* se puede utilizar en dos sentidos distintos... Por una parte; significa toda la constelación de creencias, valores, técnicas, etc., que comparten los miembros de una comunidad. Por otra parte, denota una especie de elementos de tal constelación, las concretas soluciones de problemas que, empleadas como modelos o ejemplos, pueden reemplazar reglas explícitas como base de la solución de los restantes problemas de la ciencia normal. (POSDATA)

KHUN, THOMAS. *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. México, FCE, 1991. pp. 13-14, 33-34, 51, 269

Para una discusión más profunda ver tradiciones de investigación en VELASCO, AMBROSIO. *Racionalidad y Cambio Científico*. México, Paidós-UNAM, 1997. 180 pp.

<sup>3</sup> V. DE LA RIVA, MARÍA. “El asesor frente a un curriculum formador de profesores-investigadores”. En: *Xicli*, México, UPN 094, año VII, no. 28, octubre-diciembre, 1997. pp.8-10

DE LA RIVA, MARÍA. “La Formación Docente y la Planeación Curricular desde la perspectiva de la Práctica”. En: *Memoria del 1er Foro Estado de la Investigación en el Campo de la Planeación Educativa*.



Los currícula dirigidos a la formación docente han sido diseñados a partir de dos tendencias generales: una tecnicista, que pretende proveer al maestro de los instrumentos necesarios para hacer más efectiva su labor; y otra practicista, que pretende formar al docente como sujeto “reflexivo” capaz de innovar la enseñanza desde su experiencia áulica. Esta última tendencia ha respondido a las necesidades impuestas por una política educativa globalizada expresa particularmente en los planes y programas de estudio de los niveles de educación básica. Dichas tendencias a pesar de aceptar la necesidad regional, no son fruto intelectual ni experiencial de investigadores y maestros de América Latina. Son propuestas surgidas de los Estados Unidos y de la Comunidad Económica Europea representada por autores españoles e ingleses. Las situaciones particulares de nuestra región nos exigen ser críticos ante propuestas curriculares (transferidas si bien por connacionales), cuyas raíces teóricas e ideológicas responden a necesidades y condiciones de otros pueblos. Tal es el caso de los actuales programas de Formación Docente (formación inicial, actualización y posgrado) que parten de una tendencia curricular denominada “práctica” de la que se deriva la tendencia de formación docente llamada “reflexiva” cuya estrategia común es la “investigación” y que se desglosa en diversos modelos. Nociones como humanismo, liberalismo, racionalidad son parte de este *paradigma*. Así mismas las demandas emergentes desde este inicio de Siglo (diversidad, multiculturalidad, género, democracia, ecología, ciencia y tecnología) se han hecho parte de su discurso.

Es necesario que tanto los que sean protagonistas de estas reformas, como quienes se interesan en la investigación de la formación docente y su evaluación curricular se detengan a *pensar* en las bases teóricas y contextuales de la nueva tendencia. Actualmente la investigación de la formación docente se concentra en estudios sobre el saber, los procesos de pensamiento y la identidad del profesor, por un lado, y por otro en la confrontación de estos estudios ante la Filosofía de la Acción y el problema de la interpretación en las Ciencias Sociales.

La tesis que aquí se presenta se centra en cómo la teoría de la acción clarifica el papel de las intenciones, las creencias y los deseos en la acción del maestro, lo que en principio no la

reduce al mero acto. Esta acción es práctica docente al tener la intención de educar y al ser parte de la cultura pedagógica, de su tradición. Por otro lado, el pensamiento del maestro sobre lo anterior no es necesariamente reflexivo. Es más, la reflexividad no es garantía del “buen” maestro, la reflexividad igualmente puede ser reducida al instrumentalismo, vía burocracia.

La práctica docente es acción y por lo tanto lleva intención. Tal característica no es evidente a simple vista en las declaraciones y actuaciones del alumno de la LE'94. Sólo es detectable a través del conocimiento de los diferentes ámbitos –áulico, escolar, personal - y relaciones – con sus alumnos, compañeros, padres de familia, asesores, autoridades, personales - que el profesor-alumno establece y que a las que los formadores e investigadores sólo podemos llegar conociendo a profundidad su trayectoria y su vida como maestros.

## PROPÓSITOS

### General

Comprender las nociones básicas de pensamiento reflexivo y práctica utilizadas en los programas actuales de formación docente para proponer categorías y patrones que sirvan al estudio de su acción.

### Específicos

1. - Ubicar pensamiento reflexivo como un requerimiento de la sociedad, de la política educativa, y de una economía global plasmada en la descentralización educativa y en los planes y programas de estudio que proponen la profesionalización docente.
2. - Describir el origen, objetivos, supuestos y áreas de estudio del *Paradigma del pensamiento del profesor* como antecedente a la tendencia de “reflexión sobre la práctica”, así como sus limitaciones.
3. - Definir la docencia y la formación docente, a través de la exposición de sus modelos y autores más representativos.

4. - Definir conceptos básicos como práctica, acción, intención y habitus. Como medio para comprender el papel de las intenciones, los deseos y creencias en la acción.

5. - Comprender la evolución del pensamiento del profesor a través del análisis de contenido de su discurso sobre sus acciones docentes durante los últimos semestres de la licenciatura y generar patrones para futuros estudios.

**Impacto:**

Esta información permitirá caracterizar a la población que accede a los servicios de la UPN. Particularmente los procesos de pensamiento en alumnos que terminan su formación, que diseñaron un proyecto de innovación y consideraron que “transformaron su práctica”.

# CAPITULO I

## “CURRICULUM PARA LA FORMACIÓN DOCENTE”

Si asumimos que un curriculum<sup>4</sup> es la integración de todos los elementos que un proyecto educativo explicita es necesario que para conocer qué se requiere de los maestros y de los formadores de maestros hagamos una revisión de la política educativa al respecto y de su contexto. Los políticos, los investigadores y también los formadores de docentes continuamos en la creencia de que la práctica docente es susceptible de mejoramiento y que el conocimiento particularmente teórico y reflexivo favorecen por sí mismos la transformación objetiva de su actividad. Éste supuesto, también es la base en que se diseña y opera la Licenciatura en Educación Plan 1994 (LE'94) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y la idea general de las políticas y programas de formación docente en nuestro país, a los que se hará alusión a continuación.

### **La sociedad del conocimiento**

Dos elementos llaman nuestra atención en los discursos de las ciencias sociales y en las humanidades: por un lado la insistencia en que “nuestro” ingreso en una sociedad posmoderna requiere de una nueva forma de *pensar lo que pensamos* y, por otro lado, el reconocimiento explícito de los espacios y los tiempos del sujeto que piensa y actúa en tanto agente. La introducción de estas ideas en educación, específicamente en la formación docente se conforman paradigáticamente en las reformas de los últimos veinte años. En este trabajo nos interesa comentar la tendencia llamada “reflexión en la práctica”, noción básica en nuestros planes de estudio y programas de actualización.

---

<sup>4</sup> En este trabajo se utilizará el vocablo curriculum /curricula (en latín o inglés) y el vocablo currículo /currículos (castellano) de manera indistinta, puesto que el uso de cualquiera de las dos opciones no debe adjudicar a priori nuestro pensamiento en alguna teoría o corriente en particular.

Lamo de Espinosa expone los requerimientos en una sociedad posmoderna de pensamiento reflexivo y afirma que existe una nueva realidad que pensar y que es necesario pensarla de otro modo. La modernidad había sido la tensión constante entre las fuerzas conservadoras, tradicionales y localistas que miran al pasado y las fuerzas progresistas e innovadoras que miran al futuro. Hoy, en cambio, se trata de una verdadera colonización del presente por el o los futuros virtuales.

Al romperse el marco de las sociedades nacionales hacia arriba (civilizaciones-sistemas-mundo) y hacia abajo (actores) emerge el sujeto-actor...

*1) El sujeto está dentro del objeto y no puede presumir que lo ve desde fuera, con lo que la temática de la reflexividad deviene central e inevitable. Pues cuando el observador forma parte de lo observado y lo ve desde dentro, entonces todo conocimiento es auto-conocimiento.*

*2) Pero además todo autoconocimiento es acción, es modificar las condiciones de lo observado y así la globalización acentúa las consecuencias no intencionadas. Todo incide en todo, pues nada está aislado, así la reflexividad sobre las consecuencias últimas de la conducta deviene una exigencia de la misma razón instrumental.*

*En resumen, la eficiencia de las estrategias instrumentales exige que éstas tomen en cuenta, de una parte, sus consecuencias no intencionadas sobre estrategias entrecruzadas; de otra, el efecto de las propias estrategias sobre su desarrollo en el tiempo. Que la reflexividad, en sus múltiples manifestaciones, sea un problema central no es sino una exigencia de la misma razón instrumental en un contexto totalizado y sin entorno.<sup>5</sup>*

Anteriormente, la opacidad era el resultado de la simple ignorancia de los efectos perversos de la acción, ahora es el resultado de la ignorancia de los efectos perversos de la reflexión que intenta eliminar efectos perversos, una metaopacidad, moviéndose en un nivel superior de reflexividad. Exigirle al sujeto docente la reflexión del hacer cotidiano y compararlo con un parámetro caracteriza la tendencia tecnológica aun vigente en educación, su carácter instrumental no deja de ser motivo de debate aún desde las propuestas de la Escuela Nueva. ¿Qué hay de nuevo en la tendencia que aceptamos? El sujeto requiere: pensar lo que hace por e interactivamente (esfuerzo excesivo en tanto teórico que cae en lo utilitario), valorarlo frente a parámetros locales (definidos por la nueva realidad-no definible) y, lo que es aun

más importante, pensar lo que piensa y pensarse a sí mismo mientras se diluye su identidad gremial y profesional, lo que no es otra cosa que perder la agencia prometida en una lucha que aparece solitaria.

Un maestro tradicional internaliza el conflicto entre educar tradicionalmente y educar en forma "moderna", en la posmodernidad el conflicto es no saber a donde se va. No hay definición, por lo que los futuros virtuales, el ir más allá del presente y de lo real podrían caracterizarse por su promesa de: estabilidad, integración y regresión.

Para Carnoy una economía globalizada se caracteriza en que las actividades centrales y estratégicas (innovación, finanzas, gestión ejecutiva) funcionan a escala planetaria en tiempo real, gracias a una infraestructura de telecomunicaciones, sistemas de información, maquinaria microelectrónica y de transporte basado en sistemas informáticos. Como estado nacional, el país se ciñe a las políticas económicas para mejorar su competitividad global a expensas de políticas que den estabilidad a la economía doméstica y a la cohesión social, haciendo atractiva la inversión a la masa de capital (v.g. FMI (Fondo Monetario Internacional), BM (Banco Mundial) generando "una nueva manera de pensar sobre el espacio y el tiempo económico y social".<sup>6</sup> Esta capacidad social de generar confianza tiene impacto en las reformas en educación...

-Otras fuentes de financiamiento.

-Movilización de los fondos públicos de la educación superior y media superior a la educación básica.

-Privatización de la Educación Secundaria y Superior.

-Aumento de alumnos por grupo.

-Calidad educativa entendida como eficiencia /reducción de costo, expresa en la descentralización, lo que ha generado una segmentación jerarquizada y el abordaje de la multiculturalidad.

---

<sup>5</sup> LAMO DE ESPINOSA, EMILIO. "Notas sobre la Sociedad el Conocimiento". En: *Retos de la Modernidad. Ciencias Sociales y Humanas*. Madrid, Trotta, 1999. p. 150

<sup>6</sup> CARNOY, MARTÍN. "Globalización y Reestructuración de la Educación". En: *Revista de educación*, Núm. 318, Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1999. p. 147

-Evaluación de todo el sistema a través de la medición.

-Han cambiado las formas de transmitir conocimiento.

Estas reformas han generado competitividad entre profesores, escuelas y equipos directivos, Carnoy afirma que es escasa la evidencia de que esta "autonomía" por sí misma mejore la calidad. *"La retórica de incrementar la productividad dando un mayor control a los responsables locales en la toma de decisiones educativas. Pero la verdad es que tales reformas están comprometidas de manera inexorable con la reducción de la contribución gubernamental a la educación pública...una ideología que hace a la austeridad financiera condición para el progreso económico"*, la ideología de libre mercado también domina el pensamiento educativo. No existe una voluntad clara de mejorar la educación.<sup>7</sup>

Se espera el cambio a un perfil de profesor autónomo, motivado y capaz, comprometido con el éxito académico de sus alumnos, sin embargo se está generando mayor interdependencia de su trabajo a través de una segmentación jerárquica y su desintegración como colectivo.<sup>8</sup>

#### **Antecedentes: Jomtien 1990**

La Conferencia Mundial "Educación para Todos" realizada en Jomtien, Tailandia en 1990 fue organizada por cuatro agencias internacionales: UNESCO (United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization), UNICEF (United Nations Children's Fund), PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo) y BM; en ella se

<sup>7</sup> Ibidem, p. 151

<sup>8</sup> Ibidem, p. 154

En el documento *Educación y Conocimiento* ya se afirma que para los nuevos modelos de crecimiento e inserción económica, es fundamental la producción de conocimiento y la participación de los agentes. CEPAL. *Educación y Conocimiento. Eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile. Comisión Económica para América Latina y el Caribe: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, 1992. p. 94 y ss.

El control de mercado impone la selección de valores y de la calidad *"El movimiento de innovación del currículum o el de reformas escolares han sido intentos de incidir, de controlar y de cambiar las prácticas de los profesores de manera indirecta pero eficaz. Hoy la fe neoliberal, que tiene como uno de sus valores de referencia básicos el control de los consumidores sobre los productos de las escuelas, estima que dicho control hará cambiar decisivamente las prácticas de los docentes dotándolas de más calidad. Lo que transcurre ante nuestros ojos sólo transcurre en una pequeña medida."* GIMENO SACRISTAN, JOSÉ. *Poderes Inestables de la Educación*. Madrid, Morata, 1998. p. 113

reconoció el papel central de los educadores y de sus asociaciones en el logro de dicha educación básica de calidad, y propuso medidas concretas para mejorar su formación, su perfil profesional y sus condiciones de trabajo. Se consideró mejorar las condiciones de servicio y estatus social de los docentes en consonancia con la Recomendación OIT (Organización Internacional del Trabajo) /UNESCO 1966.<sup>9</sup>

En la declaración de Jomtien cabe destacar la necesidad de “tomar como base las mejores prácticas en uso”, a la reflexión y la necesidad de “articular en el momento de la acción políticas, estrategias, metodologías y técnicas a nivel local, regional y nacional” y por lo tanto la “organización el trabajo docente”.<sup>10</sup> El saber en los procesos educativos y la noción de curriculum en acción y el curriculum flexible-integrado-formativo: decisión, descentralización, autonomía, con márgenes para las innovaciones.

*El docente es portador de un saber igualmente condenado y reprimido por el aparato escolar, no sólo como punto de partida sino como insumo de la construcción activa del conocimiento que tiene lugar en el aula. El docente debe saber - o hacer y actuar como si supiera - todo, todo aquello considerado saber escolar deseable. Esta idealización del docente como portador del saber es, en verdad, su propia cárcel. En la medida que el docente no puede equivocarse, ignorar, dudar, le está vedada la necesidad y posibilidad de aprender y de reconocer qué aprende. Asumir su propio aprendizaje pasa, entonces, por reconocer y superar para sí mismo el papel del "saber común" y su necesidad de aproximarse a un conocimiento que está en continua rectificación.*<sup>11</sup>

No obstante las sucesivas evaluaciones posteriores a Jomtien han concluido que se ha avanzado poco a la cuestión docente y que más bien, las condiciones de trabajo han continuado empeorando.

### **La educación encierra un tesoro**

Delors presidente de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI en su informe destaca que la interdependencia planetaria y la mundialización son fenómenos

<sup>9</sup> TORRES, ROSA MARIA . *Cumbre Internacional de Educación 1997. Profesionalización Docente. Cuaderno de Trabajo No. 8*. México, CEA-UNESCO, 1997. p.28

<sup>10</sup> TORRES, ROSA MARIA . *Qué y Cómo Aprender. Necesidades Básicas de Aprendizaje y Contenidos de Aprendizaje*. México, SEP, 1993. pp. 11-14

<sup>11</sup> *Ibidem*, p. 47



esenciales de nuestra época. La utopía orientadora es lograr una comprensión mutua, hacia una intensificación del sentido de responsabilidad y de solidaridad, sobre la base de aceptar nuestras diferencias espirituales y culturales.<sup>12</sup> *“Todo convida a revalorizar los aspectos éticos y culturales, y para ello dar a cada uno los medios de comprender al otro en su particularidad y comprender al mundo en su curso caótico hacia una cierta unidad. Pero hace falta además empezar por comprenderse a sí mismo en esta suerte de viaje interior jalonado por el conocimiento, la meditación y el ejercicio de la autocrítica.”*<sup>13</sup> Lo que no se opone al paso de una sociedad cognoscitiva. La Comisión se ha hecho eco de otra utopía basada en la adquisición, la actualización y el uso de los conocimientos.

En cuanto a los docentes, menciona que se les debe dotar de la autoridad necesaria y de los adecuados medios de trabajo. La situación de los docentes es un indicador de las disfunciones más graves de los sistemas educativos. En el informe se hace también hincapié en la necesidad de mejorar su formación, su condición social y sus condiciones de trabajo.

### **El ideal docente y sus problemas**

Torres precisa de esta manera el perfil del ideal docente...

*El moderno discurso educativo hab'a de equidad, eficiencia, mejoramiento de la calidad, énfasis sobre el aprendizaje, descentralización, autonomía de la escuela, rendición de cuentas, incentivos, sistemas nacionales de evaluación, sistemas mejorados de información estadística... como ingredientes esenciales de la reforma educativa, al tiempo que se afirma, para los educadores, la necesidad de un nuevo papel docente apuntalado en nociones tales como protagonismo, autonomía, revalorización, profesionalización. El ideal docente que perfila la abundante y variada documentación sobre el tema del cambio en educación no es ya el instructor y disciplinador del pasado, sino el educador que percibe su papel como provocador y facilitador de aprendizajes; que está en capacidad no sólo de interpretar y aplicar un currículum no sólo de recrearlo y construirlo él mismo; que está preparado para reconocer y seleccionar las opciones curriculares y pedagógicas más adecuadas a cada circunstancia, que es capaz de elaborar cooperativamente un proyecto educativo para su escuela; que sabe buscar y seleccionar información, y enseñar a sus alumnos a hacerlo; que es capaz de identificar las necesidades básicas de aprendizaje de sus alumnos y traducirlas en currículum para la enseñanza; que sabe conducir el trabajo en grupo en su aula de*

<sup>12</sup> DELORS, JACQUES. *La educación encierra un tesoro*. París, UNESCO, 1996. pp. 31-39

<sup>13</sup> *Ibidem*, p. 13

*clase y participar él mismo en trabajo grupal con sus colegas; que tiene la capacidad para reflexionar crítica y colectivamente sobre su función y sobre su práctica; un investigador reflexivo, un facilitador, un catalizador, un dinamizador, del desarrollo comunitario y local más allá del estrecho ámbito de la escuela.*<sup>14</sup>

Sin embargo, en América Latina hay escasos intentos de reforma en la Formación Docente, en su diagnóstico se describe “desorden y descoordinación entre las diversas instancias encargadas de preparar a los educadores”, un “pacto de mediocridad” en las instituciones de formación inicial y ofertas y calidades muy diversas en la oferta de formación en servicio, así como dispersión, falta de continuidad y de eficacia en las distintas acciones emprendidas.<sup>15</sup> Brilla por su ausencia una política integral de formación de recursos humanos para el sector educativo, la preparación profesional de los educadores sigue entendiéndose como un concepto dividido en dos: formación inicial y en servicio, sin conexión entre sí. Las modalidades a su vez han tendido a ser más como puntos para el escalafón que como una necesidad genuina. Otra tendencia generalizada en los últimos años fue elevar la formación inicial a nivel terciario, lo que no ha resuelto por sí misma viejos problemas y sí ha acentuado el academicismo, la dificultad para introducir innovaciones y el estatus inferior de las instituciones dedicadas a la formación de maestros. La pervivencia de la visión tecnicista del papel del educador reduce la enseñanza a un problema de métodos y técnicas y el saber pedagógico al manejo de un amplio repertorio de habilidades de enseñanza.

Para Torres el viejo modelo de formación docente se caracteriza por partir de cero, no considera otros agentes educativos, aísla la formación de otros quehaceres docentes, se desentiende de las condiciones reales, adopta un enfoque autoritario y vertical, es una propuesta homogénea, con una visión estrecha e instrumental de formación, asume que la necesidad de formación es proporcional al nivel en que se enseña, recurre a incentivos externos, es individualista, fuera del lugar de trabajo, asistemática y limitada en el tiempo, privilegia la actividad áulica, disocia los aspectos administrativos de los pedagógicos, disocia contenido y método, considera la educación como una actividad formal (solemne) y rígida, se centra en la perspectiva de la enseñanza, rechaza el conocimiento y la

<sup>14</sup> TORRES. *Op. Cit.*, 1997. p.4

<sup>15</sup> *Ibidem*, p.15

experiencia previa de los educadores, se orienta a corregir errores y destacar debilidades, es académica y teoricista, centrada en el libro, se basa en un modelo transmisivo de enseñanza, es esencialmente contradictorio al modelo pedagógico que se pide a los educadores en sus aulas de clase.<sup>16</sup>

*Las nuevas camadas de educadores se inician en la docencia sin haber satisfecho ellos mismos, a menudo, necesidades básicas de aprendizaje y niveles aceptables de conocimiento (...) A pesar de las regulaciones expresas en contrario existentes en muchos países, en los últimos años se ha dado un aflojamiento notorio de los estándares para el reclutamiento y el desempeño docente en el sistema escolar. En el caso de América Latina, según datos de UNESCO-OREALC, 25% de los educadores de preescolar y 20.6% de los de primaria no son titulados.*<sup>17</sup>

La vocación y la mística están aun presentes en los jóvenes que optan por la docencia, pero que tiende a declinar en el ejercicio, se reportan problemas de salud reconocidos como enfermedades laborales.<sup>18</sup>

Para Torres las políticas a nivel global del BM han sido promovidas hacia el abandono de la cuestión docente, se basan en la premisa de que los educadores, su experiencia, formación y remuneración tienen escasa incidencia sobre el aprendizaje de los alumnos. Tomados éstos como insumos-producto. Se recomienda invertir en insumos que “mejoran el rendimiento” como los libros de texto y formación en servicio. Consistentemente con los

<sup>16</sup> Ibidem, pp. 16-18

<sup>17</sup> Ibidem, pp.21-22

<sup>18</sup> Ibidem, p.23

La frustración, la satisfacción, la salud mental y la calidad de vida son temas que en los últimos años han creado interés en los investigadores. Esteve advierte sobre el abuso del profesionalismo en la enseñanza al citar a Apel con respecto a la paulatina tecnificación de la enseñanza y la creciente proletarización del profesorado... las profesiones son legitimadas por el contexto social en el que se desarrollan. La enseñanza es una práctica social de comunicación e intercambio por lo que el aspecto madurativo de la persona también es muy importante para el desarrollo profesional, tanto individual como colectivo. Cfr. ESTEVE, JOSÉ. *El Malestar Docente*. Barcelona, Paidós, 1997. p. 177

Por otro lado para Imbernon los fenómenos de feminización y procedencia de ciertos estratos sociales son parte de la proletarización en una profesión de poco prestigio social y laboral, lo que provoca malestar en el profesorado. Por otra parte si la cultura profesional del profesorado está en relación directa con el ejercicio de su práctica profesional también está mediatizada por una red de relaciones de poder. La frustración, la satisfacción, la salud mental y la calidad de vida son temas que en los últimos años han creado interés en los investigadores. Cfr. IMBERNON, FRANCISCO. *Formación y Desarrollo del Profesorado hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona, Graó, 1998. 163 pp.

Abraham argumenta que “El silencio que rodea la feminización de la enseñanza es significativo. Con la poca atención que se le presta, el profesorado aparece como un ser humano desprovisto de sexo y la feminización de la profesión es ignorada por completo”. Cfr. ABRAHAM, ANA y otros. *El Enseñante es también una*

preceptos de competitividad y del mercado, la propuesta de moda consiste en la adopción de un esquema de incentivos y de remuneración diferencial según el desempeño, medido en relación con rendimiento escolar de los alumnos. En cuanto a los directores se propone fortalecer la función de liderazgo en una línea de capacitación de *manager* de la escuela.

*En el marco de creciente penuria económica y consecuentemente mayor presión sobre los presupuestos destinados a la educación, tiende nuevamente a relegarse la formación docente como una variable poco importante del cambio en educación, a exacerbarse una concepción estrecha e instrumental de dicha formación, así como a reforzarse la formación docente (y de su reforma) como una dimensión aislada de la situación docente en general y de los factores que afectan la calidad y eficacia de dicha formación.*

*Tres énfasis cruzan hoy el ámbito de la formación docente:*

- a) el énfasis sobre la tecnología educativa y el texto escolar en particular.*
- b) el énfasis sobre la formación en servicio (en desmedro de la formación inicial),*  
*y*
- c) el énfasis sobre las modalidades a distancia para la formación docente.<sup>19</sup>*

El criterio central es la reducción de costos. Las políticas se han debilitado por tomar medidas aisladas e incompletas, discontinuas, que no involucran a los educadores y por tener un carácter correctivo. La formación en servicio se tiende a una apertura hacia la sociedad civil y por tanto va quedando librada a “las fuerzas del mercado” (v.g. las casas editoriales) en ausencia de una política de recursos humanos para el sector, un marco claro de orientación y renovación pedagógica, e incluso estándares y parámetros de evaluación.<sup>20</sup>

### **Profesionalización**

A pesar de la defensa de la docencia como tarea profesional, en la actualidad se observa que hay retrocesos en la condición del maestro y que la inversión se ha dado más en cosas que en personas, “*menores requisitos de entrada, menor tiempo destinado a la formación y con objetivos limitados (centrada en el aprendizaje de las materias o en aspectos instrumentales), menor tiempo personal dedicado a la docencia en cuanto tal, alta carga administrativa como parte de la tarea docente, desempeño de otros trabajos a menudo no*

---

*persona*. Barcelona, Gedisa, 1986. 201 pp.

<sup>19</sup> TORRES. *Op. Cit.*, 1997. p.35

<sup>20</sup> *Ibidem*, pp. 47-48

*relacionados con la docencia.*"<sup>21</sup> Se ve socialmente a los profesores como problema (expresado en apatía y hostilidad) a lo que los educadores tienden a reaccionar defensivamente. En el modelo escolar convencional el educador es considerado como operador o técnico. Por lo que la docencia tiende a ser considerada una semiprofesión. Este papel, socialmente asignado, ha terminado por coincidir con el papel asumido e incluso deseado. Se ha tendido no sólo a su desprofesionalización sino a su exclusión y pauperización profesional.

Para Torres el profesionalismo implica dominio y competencia teórica en el propio campo de trabajo, autonomía profesional, capacidad para tomar decisiones informadas, para anticipar las consecuencias de esas decisiones y para evaluar críticamente la propia acción.

La profesionalización incluye:

- Formación a nivel superior, capacitado para conectarse permanentemente con el saber pedagógico acumulado.
- Para diagnosticar y plantear los problemas de sus alumnos y las necesidades educativas del entorno para recurrir por sí mismo, recreación o generación de métodos adecuados y para la elaboración local del currículum.
- Son educadores reflexivos, capaces de identificar y analizar críticamente los problemas que les plantea la práctica y de buscar colectivamente soluciones para los mismos. Son capaces de evaluar a sus alumnos y a sí mismos.
- Supone que las condiciones en que trabaja el docente le posibilitan ejercer estas funciones e interactuar con el resto de agentes educativos y con el entorno.
- Un modelo orientado profesionalmente está basado en la confianza en la voluntad y la capacidad para continuar aprendiendo y perfeccionándose como educador.
- Confiere al educador un papel central en la posibilidad del cambio en educación. Valora y estimula en los educadores su capacidad para tomar iniciativas, innovar y experimentar. Facilita el proceso de autoaprendizaje.

Esto implica un papel diferente de educador, de la formación docente y de las organizaciones docentes.

---

<sup>21</sup> Ibidem, p.23

La autonomía profesional implica menos dependencia, más esfuerzo personal, más responsabilidad, un espacio mayor para el ejercicio de la propia disciplina pero también para la rendición de cuentas, menos recetas pero más capacidad para identificar y resolver problemas, menos control pero mayor exigencia de autorregulación, planificación y evaluación. Implica capacidad para tomar decisiones informadas, mayor capacidad crítica y tolerancia a la crítica de otros, disposición para aprender continuamente y en toda situación, predisposición a la investigación, curiosidad por saber y deseo de avanzar, una división flexible del trabajo y una mayor cooperación donde ésta sea necesaria para lograr una mayor eficiencia. Es histórica la dependencia del magisterio de un modelo educativo y escolar centralizado, vertical y autoritario. La formación docente se propone actualmente como un espacio para reflexionar y construir la profesionalización y la autonomía docentes como una necesidad y una reivindicación.<sup>22</sup>

### **Marco Legal**

Las tendencias mundiales de la Política Educativa expresan tanto los intereses y necesidades hegemónicas y globales, como los alternativos y emergentes. La manera en que se traducen en la política educativa nacional tiene como primer referente la legislación federal:

Respecto a las características de la formación docente encontramos que en el Artículo 3º Constitucional se menciona que el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación normal para toda la República (párrafo IV). Lo que coincide con el artículo 12 de la LGE (Ley General de Educación) que atribuye a la *“autoridad educativa federal determinar los planes y programas de normal y formación de maestros para la educación básica”* en los que se considerará la *“opinión de las autoridades educativas locales”* y de *“los sectores sociales involucrados”*, más adelante se subraya la necesidad de conservar su carácter nacional. Como una atribución concurrente a las autoridades educativas federales y locales en el Art.14 menciona que deben *“VII. Promover permanentemente la investigación que sirva como base a la innovación educativa.”* En el Artículo 16 se señala que *“Los servicios de educación normal y demás*

---

<sup>22</sup> Ibidem, p. 57

*para la formación de maestros de educación básica serán prestados, en el Distrito Federal, por la Secretaría.*” Es decir que en el caso de las 7 Unidades de la UPN en el DF (Distrito Federal) ninguna depende del gobierno local sino del federal modificando su estructura y servicios en menor medida que las unidades que ahora pertenecen a los gobiernos estatales.

En cuanto a los servicios educativos la LGE menciona en su Art.20 *“Las autoridades educativas en sus respectivos ámbitos de competencia, constituirán el sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros que tendrá las finalidades siguientes”:*

*I. La formación, con nivel de licenciatura, de maestros de educación inicial, básica – incluyendo la de aquellos para la atención de la educación indígena - especial y de educación física.*

*II. La actualización de conocimientos y superación docente de los maestros en servicio, citados en la fracción anterior;*

*III. La realización de programas de especialización, maestría y doctorado, adecuados a las necesidades y recursos educativos de la entidad, y*

*IV. El desarrollo de la investigación pedagógica y la difusión de la cultura educativa.*

*Las autoridades educativas locales podrán coordinarse para llevar a cabo actividades relativas a las finalidades previstas en este artículo, cuando la calidad de los servicios o la naturaleza de las necesidades hagan recomendables proyectos regionales.*

En el Art. 21 se perfila al maestro al decir que *“El educador es promotor, coordinador y agente directo del proceso educativo. Deben proporcionársele los medios que le permitan realizar eficazmente su labor y que contribuyan a su constante perfeccionamiento.”*

Sobre los planes y programas de estudio en el artículo 48 de la LGE se establece que los planes y programas de la educación normal y demás para la formación de maestros de educación básica los determinará la Secretaría.

En los Transitorios destaca *“Quinto.- Los servicios para la formación de maestros a cargo de las autoridades educativas locales tendrán, además de las finalidades previstas en el artículo 20 de la presente Ley, la de regularizar, con nivel de licenciatura, a maestros en servicio que por cualquier circunstancia tengan un nivel de estudio distinto de dicho*

nivel.” La última licenciatura de nivelación, la LE'94 egresará su última generación en 2006 por lo que este último artículo perderá sentido.

En el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica de 1992 se afecta a la educación normal, porque es la que capacita y forma el personal docente de los ciclos de educación básica. Con respecto a los profesores en servicio se habla de “maestros mejor estimulados” entre otras acciones derivadas de la reorganización del sistema educativo (SE). La reorganización del SE consiste en el traspaso que el Ejecutivo Federal hace al gobierno estatal de los servicios de educación, aquí no sólo se menciona la educación normal sino todo lo que se refiere “para la formación de maestros”. Cuestión que como sabemos afectó a 47 de las 54 unidades UPN.

Es importante destacar que en el Acuerdo Nacional... la parte VI se dedica a la Revaloración de la función magisterial, el maestro es *“el protagonista de la transformación educativa... transmite conocimientos, fomenta la curiosidad intelectual y debe ser ejemplo de superación personal. Es él quien mejor conoce las debilidades del sistema educativo. Sin su compromiso decidido, cualquier intento de reforma se vería frustrado”*. Se considera que el maestro debe ser uno de los principales beneficiarios del nuevo federalismo educativo y la nueva participación social en la educación, la revaloración de su función tiene estos aspectos: formación, actualización, salario profesional, vivienda, carrera magisterial y aprecio social por su trabajo. Es importante resaltar en este punto que *“todos los establecimientos dedicados a la formación magisterial pasan a ser de jurisdicción estatal”*, por cada estado se integrará un sistema para la formación del maestro que articule formación inicial, actualización, capacitación, superación e investigación. Se prevé una reforma curricular en la formación inicial: tronco común y opciones a preescolar, primaria y secundaria. Se busca capacitar al maestro en contenidos básicos, hacia el aprendizaje continuo e independiente y a una intensa observación y práctica en el salón de clase. También se reconoce la capacidad del maestro para adaptar las estrategias didácticas a su estilo de trabajo y a las condiciones de sus alumnos y de su escuela. Se establece el Programa Emergente de Actualización del Maestro para fortalecer sus conocimientos y desempeñar mejor su función. Es importante destacar el papel de núcleo que se pretenda



adquieran los Consejos Técnicos de las escuelas.

Es evidente la continuidad y correspondencia entre las políticas internacionales y nacionales en materia de educación y en particular en materia de formación docente. Los problemas hacia donde dirige su mirada Rosa María Torres, son temas recurrentes entre las preocupaciones de la comunidad UPN: condiciones de trabajo y formación de nuestros maestros.

En el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 (PDE) en el punto 3.3 La Formación, Actualización y Superación de Maestros y Directivos Escolares se reitera que los maestros son un factor decisivo de la calidad de la educación. Que el principal objetivo de esta transformación será resolver los problemas de desarticulación que permanecen aun entre las instituciones responsables de la formación inicial, la actualización y el desarrollo profesional de los profesores en servicio: las escuelas normales, los centros de actualización del magisterio, la UPN y las unidades que operan en los estados. Se reconoce a las licenciaturas de nivelación como una valiosa aportación aunque se considera que sólo es una minoría del profesorado la que se inscribió en ellas. Es importante la insistencia en establecer una relación más estrecha entre los estudios y el ejercicio real de la profesión, se reconocerán las competencias y saberes que adquieran en la práctica y se eliminarán los requisitos formales que no estén en relación a la calidad de los estudios.<sup>23</sup>

### **La UPN, la *Universidad de los Maestros*.**

*La UPN es una institución nacional de educación superior constituida por un Sistema de Unidades en todo el país, orientada a contribuir de manera permanente a la formación, superación y actualización de profesionales de la educación, así como del magisterio en servicio, particularmente en lo que compete al nivel de educación básica.*<sup>24</sup>

El Proyecto Académico 1993 de la UPN Indica en el Campo II “Desarrollo de la Educación Básica”, que es importante formar docentes que desarrollen investigaciones

<sup>23</sup> V. PODER EJECUTIVO FEDERAL. *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. México, SPP, 1995. 172 pp.

<sup>24</sup> AVILA ASTUDILLO, CLAUDIO y otros. *Curso Introductorio. Antología Básica*. México, UPN, 1994. p.24

sobre la escuela pública, poniendo especial énfasis en el currículo, los sujetos y la institución escolar. El mismo documento define a la Investigación como un proceso de producción de conocimientos sobre la realidad educativa, para enfrentar de manera crítica y sistemática, problemas, con el propósito de contribuir a su solución; se articula con la docencia como un elemento estratégico para la formación y la innovación educativa, y con la extensión contribuye al fortalecimiento de la cultura pedagógica. La Licenciatura en Educación 1994 se crea con la idea de responder a las necesidades planteadas en el Proyecto académico 1993.

Es de interés para este trabajo hacer un análisis de cómo el alumno estructura su imagen docente, su pensamiento y su acción. Pero también interesa como a partir de lo anterior, se da cumplimiento a los propósitos de la licenciatura LE'94. Se quiere hacer una valoración del cumplimiento de un "paradigma" "nuevo" en nuestro sistema educativo, el de generar conocimiento como una necesidad profesional, pero también advertir de las reducciones y simplificaciones a que este "paradigma" puede someterse.

#### **El Plan de Estudios de la LE'94**

La propuesta de docencia<sup>25</sup> de la LE'94 considera entre otras cosas:

- Partir de la experiencia - saberes, quehaceres y habilidades - que los profesores en servicio han tenido al interactuar con los alumnos de educación preescolar y primaria.
- Incorporar los elementos para elevar la calidad de la preparación del magisterio ha través del tratamiento teórico, metodológico y práctico de los problemas que surgen de esa misma práctica.
- Como meta socioeducativa, propiciar que los profesores adquieran elementos que les permitan concebir y operar de manera diferente - consecuente con el tiempo actual y con su circunstancia personal y contextual - su labor cotidiana.
- La práctica docente incluye la interacción entre el alumno, los contenidos escolares, el profesor y el entorno en que se encuentran. Una tendencia que se perfila y se

---

<sup>25</sup> Docencia "cuya definición en el presente contexto está orientada desde una perspectiva crítica, como la acción que a través del Plan de Estudios impulsa la realización de experiencias que propician el aprendizaje, el que se define como un proceso de construcción de conocimientos, de capacidades y valores que permiten al sujeto intervenir en la transformación de la realidad... Ibidem, p.25

puede iniciar, es superar el trabajo individual del profesor en su práctica docente y favorecer el trabajo colegiado en las escuelas de preescolar y primaria, mediante los consejos técnicos o de participación social y la construcción de proyectos educativos en el centro escolar.

Los contenidos de la LE'94 se pueden agrupar en estos rubros de competencia:

- cultura pedagógica
- conocimiento filosófico-social
- habilidades y destrezas didácticas
- habilidades y capacidades para la indagación
- generación de acciones sociales
- habilidades y capacidades para comunicarse

La metodología general parte de la definición de problemas significativos, los contenidos se ponen en juego para fomentar un proceso de problematización, trabaja de manera específica con la didáctica de ese problema, estudia y profundiza en la naturaleza del mismo que lo ponga en condiciones de proponer una modificación local en un particular ámbito educativo.

El propósito general de la LE'94 es:

*Transformar la práctica docente de los profesores en servicio a través de la articulación de elementos teóricos y metodológicos con la reflexión continua de su quehacer cotidiano, proyectando este proceso de construcción hacia la innovación educativa y concretándola en su ámbito particular de acción.*<sup>26</sup>

Para dar flexibilidad entre las diferencias de lo regional, lo nacional, lo internacional y los niveles y se diseñaron diversas áreas...

-Área Común.- comprende todos los cursos que deberán tomar todos los estudiantes y cuyo sentido es ofrecer aspectos de la cultura pedagógica nacional.

-Área Específica.- se refiere a las situaciones educativas que los profesores-alumnos

---

<sup>26</sup> Ibidem, p.27

desarrollan en sus centros de trabajo, ofrece cursos diferenciales.

El Eje Metodológico ofrece espacios de articulación de contenidos horizontales y verticales alrededor de los problemas generados, comprender la práctica docente para innovarla y proporciona elementos teóricos, metodológicos e instrumentales para la elaboración del “Proyecto de Innovación” como documento de titulación.<sup>27</sup>

---

<sup>27</sup> UPN. *Reglamento Transitorio de Titulación*. México, UPN, 2000. pp. 4-5

**Modalidades de Titulación**

La obtención del título en la LE'94 podrá realizarse en una de las siguientes modalidades:

-Proyecto de Innovación Docente

-Tesis

-Tesina

-Examen General de conocimientos

El Proyecto de Innovación Docente se basa en una propuesta educativa para realizar mejoras en el quehacer profesional; en él se describen las condiciones particulares de su aplicación para, a través de un seguimiento, establecer las modificaciones necesarias a la propuesta; así mismo reflexiona y valora la pertinencia de sus proposiciones aplicadas y las posibilidades de su generalización, además de que puede ser individual o colectiva, en tres versiones:

-El Proyecto de Intervención Pedagógica es una estrategia de trabajo propositiva que recupera la valoración de los resultados de la aplicación de la alternativa, en donde se resaltan esos aspectos teóricos, metodológicos e instrumentales que permitieron la explicación y el reconocimiento de su limitación y/o superación del problema docente planteado. En ella se señalan las intervenciones del docente en el proceso de construcción de los contenidos escolares con los sujetos y los métodos.

-El Proyecto Pedagógico de Acción Docente es un Documento en el que se expone el conjunto de líneas de acción desarrolladas por los involucrados, para enfrentar el problema significativo de su práctica docente en el aula o en la escuela, en función de las condiciones, conflictos, dilemas, facilidades e incertidumbres que presentan el aula y el contexto escolar; de la concepción y fines planteados por los involucrados en la situación dinámica, compleja y cambiante en que se está dando.

-El Proyecto de Gestión Escolar es una propuesta de intervención teórica y metodológicamente fundamentada, dirigida a mejorar la calidad de la educación, vía transformación del orden institucional (medio ambiente) y de las prácticas institucionales.

La Tesis es un trabajo escrito, resultado de un proceso que culmina con una posición definida en torno a un problema específico de lo educativo, es la síntesis de un trabajo teórico metodológico significativo que lleva a la obtención de conclusiones o tesis. Sus opciones son: Investigación Documental, Investigación de Campo, Investigación Aplicada.

La Tesina es una elaboración analítica específica en torno a un problema educativo, cuyo objeto de estudio articula la reflexión y teorización que culmina en un trabajo de disertación escrita sobre el tema o problema elegido, el cual refleja el dominio que el estudiante posee sobre el mismo. Opciones: Ensayo, Monografía, Informe Académico.

## Mapa Curricular

### Plan de Estudios

ÁREA COMÚN			
Eje Metodológico	Línea psicopedagógica	Línea Ámbitos de la Práctica Docente	Línea Socio-educativa
El maestro y su práctica docente	El niño: desarrollo y proceso de construcción del conocimiento	Grupos en la escuela	Formación docente, escuela y proyectos educativos
Análisis de la práctica docente	Corrientes pedagógicas contemporáneas	Institución escolar	Profesionalización docente y escuela 1940-1994
Investigación de la práctica docente propia	Construcción social del conocimiento y teorías educativas	Escuela, comunidad y cultura	*
Contexto y valoración de la práctica docente	Análisis curricular	Historia regional, formación docente y educación básica en el DF	*
Hacia la Innovación	Planeación, comunicación y evaluación en el proceso enseñanza-aprendizaje	*	*
Proyectos de innovación	*	*	*
Aplicación evaluación del proyecto	*	*	*
La innovación	Seminario de formalización de la innovación	*	*

\* ESPACIOS QUE CORRESPONDEN AL ÁREA ESPECÍFICA. A partir, de un catálogo de cursos se determinan los doce cursos que llevará el profesor-alumno.

**ÁREA ESPECÍFICA  
CATALOGO DE CURSOS**

NIVEL	LÍNEA DE PREESCOLAR	LÍNEA DE PRIMARIA	LÍNEA DE GESTIÓN ESCOLAR
3°	Metodología Didáctica y práctica docente en preescolar	El aprendizaje de la lengua en la escuela	La gestión como quehacer escolar
4°	El juego	Construcción del conocimiento matemático en la escuela	Enfoques administrativos aplicados a la gestión escolar
5°	El niño preescolar: desarrollo y aprendizaje	Alternativas para la enseñanza – aprendizaje de la lengua en el aula	Política educativa y los marcos normativos
	El niño preescolar y los valores	Construcción del conocimiento de la historia en la escuela	Bases para la planeación escolar
6°	El desarrollo de la psicomotricidad y la educación preescolar	Los problemas matemáticos en la escuela	La gestión y las relaciones en el colectivo escolar
	El niño y su relación con la naturaleza	Educación geográfica	Evaluación y seguimiento en la escuela
	Génesis del pensamiento matemático en el niño de edad preescolar	La formación de valores en la escuela primaria	El entorno socio-cultural y la participación social
7°	El niño preescolar y su relación con lo social	La comunicación y la expresión estética en la escuela primaria	Organización del trabajo académico
	Desarrollo de la lengua oral y escrita en preescolar	El niño, la escuela y la naturaleza	Computación básica
	Expresión literaria en preescolar	Salud y educación física	Planeación estratégica
8°	El niño y la ciencia	Problemas educativos de primaria en la región	La calidad en la gestión escolar
	Expresión y creatividad en preescolar	Problemas de aprendizaje en la región	Estadística para la gestión escolar

### La Planeación y la Preactividad

Para este trabajo se considera de suma importancia el tratamiento de los temas sobre planeación dentro del conjunto de contenidos de la LE'94, puesto que partimos del supuesto de que el maestro se toma un tiempo antes de clase para pensar qué es lo que va a hacer cuando esté frente a los alumnos, para meditar sobre lo que ha hecho anteriormente y para encontrar una forma económica, efectiva y/o digna de "cumplir" con los alumnos (etapa de preactividad).

La materia "Planeación, comunicación y evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje" se ubica en 5º Semestre en el área específica, en ese momento el alumno integra dentro de la línea Psicopedagógica los contenidos y problemáticas de las materias anteriores: El niño..., Corrientes Pedagógicas Contemporáneas, Construcción del conocimiento... y Análisis Curricular. Es antecedente de materias optativas que le permitirán a partir de 6º semestre generar estrategias, aplicarlas y evaluarlas dentro de su Proyecto de Innovación. También en 5º semestre tiene la posibilidad de que en el eje Metodológico se desarrolle el "protocolo" del proyecto de innovación.

El curso obligatorio de Planeación... de 5º semestre pretende que *"el profesor-alumno relacione algunos enfoques pedagógicos al análisis de la planeación, la comunicación y evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje y los aplique en situaciones concretas de su práctica docente."*<sup>28</sup> A partir de la revisión de los planes y programas de educación preescolar y primaria realizado en 4º semestre se pasa a identificar los diferentes modelos didácticos (didáctica tradicional, tecnología educativa, didáctica crítica, pedagogía operatoria, pedagogía institucional) en el trabajo docente cotidiano. Posteriormente se regresa al currículum para revisar las estrategias de planeación. Este curso da oportunidad a los profesores más experimentados a reconsiderar su formación didáctica y a compartir por ejemplo, sus experiencias sobre tecnología educativa en las décadas de los 60s y 70s. Da oportunidad a los profesores más noveles para conocer nuestra tradición magisterial en la didáctica, en la misma concepción del ser maestro y ¿por qué no? compartir tips,

<sup>28</sup> NANGUSÉ RAMÍREZ, JORGE y CARLOS GUILLÉN SOLIS. *Planeación, Comunicación y Evaluación del Proceso Enseñanza-Aprendizaje. Antología Básica*. México, UPN, 1994. p. 6

materiales, actividades, nuevas formas de organización de contenidos o enfrentarse al resurgimiento de problemas no resueltos como es la evaluación.

Se considera que actualmente la enseñanza se concibe como un arte práctico, que reclama intuición, creatividad, improvisación y expresividad, un proceso que va más allá de normas, fórmulas o algoritmos. Es un arte que recupera cierta dimensión emocional.<sup>29</sup> Al maestro ya no se le forma para no improvisar sino para saber improvisar lo mejor posible. La complejidad de la enseñanza, por no decir del aprendizaje complejiza el acto de ser maestro. Las mismas teorías curriculares nos demuestran cómo el problema sale de la intimidad del aula hacia el ámbito público. Como lo vimos en los primeros apartados de este capítulo se pretende que el maestro recobre un papel protagónico en los procesos escolares pero que no se limitan a lo escolar. La base de su práctica es su práctica misma, su experiencia, su capacidad de modificar la situación.

Hasta aquí se ha tratado del presente y futuro del pensamiento y acción del profesor. En los siguientes capítulos se tratará de ampliar sobre el pasado, los antecedentes del paradigma del pensamiento del profesor y las tendencias que han existido en la formación docente.

---

<sup>29</sup> Cfr. ROSALES, CARLOS. *Didáctica. Núcleos Fundamentales*. Madrid, Narcea, 1988. 240 pp.



## CAPITULO II

# “EL <PARADIGMA> DEL PENSAMIENTO DEL PROFESOR”

Después de la ola conductista que vio en los profesores un conglomerado de destrezas, el cognoscitivismo descubrió en los profesores los mecanismos que intervienen en sus razonamientos y el valor de sus teorías implícitas. Si bien los contenidos de este “paradigma” han sido rebasados, sus problemas e instrumentos siguen siendo vigentes.

El paradigma de “Pensamiento del profesor” tiene como origen los estudios de análisis de la planificación de los profesores en la década de los setenta, su objetivo era describir la vida mental de los profesores, sus antecedentes y consecuentes, así como comprender y explicar cómo y por qué las actividades de su vida profesional tienen las formas y funciones que tienen. Para ello partieron de concebir al profesor como un agente que toma decisiones, reflexiona, emite juicios, tiene creencias, actitudes, etc. Para el estudio de los procesos de pensamiento llevados a cabo tanto en la fase preactiva como interactiva se identificaron las siguientes áreas problemáticas:

- 1) Examen del acto clínico de la enseñanza: Diagnóstico, juicio y toma de decisiones en la enseñanza.
- 2) Percepciones de los profesores, atribuciones y expectativas de los estudiantes.
- 3) Procesos cognitivos en la selección de alternativas instruccionales y organizativas.
- 4) Percepciones de los profesores acerca de sí mismos, su rol y la enseñanza.
- 5) Determinantes organizativas y estructurales del funcionamiento cognitivo de los profesores.
- 6) Desarrollo de métodos de investigación; y
- 7) Desarrollo de una teoría.

Entre los supuestos básicos de este paradigma está la preocupación que tiene por conocer cuales son los procesos de razonamiento que ocurren en la mente del profesor durante su actividad profesional. Asume que el profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias, y genera rutinas propias de su desarrollo profesional en un entorno complejo e incierto, se acepta que los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta.<sup>30</sup>

Las situaciones naturales en las que los procesos básicos y las teorías implícitas entran en acción serían: la planificación del profesor, que abarca todo su pensamiento preactivo, y el procesamiento de información y toma de decisiones que lleva a cabo durante la enseñanza interactiva.<sup>31</sup>

En cuanto al modo de hacer ciencia no busca emitir leyes generalizables acerca de los fenómenos que estudia, los criterios de validez interna y externa se cambian por el de validez ecológica. Las generalizaciones no funcionan como predictores de sucesos futuros, sino como guías para la comprensión de situaciones y contextos particulares, asume también algunos principios de la metodología fenomenológica en el sentido de indagar situaciones y problemas individuales, únicos y específicos (un profesor, una clase, un colegio, una comunidad). En cuanto a las estrategias se encuentran los autoinformes de los profesores, la estadística descriptiva y no se utilizan los diseños experimentales, hay referencia a un contexto psicológico (teorías implícitas, valores y creencias) y uno ecológico (recursos, circunstancias externas, limitaciones administrativas, etc.).

El estudio de los procesos de pensamiento del profesor ha seguido principalmente dos enfoques: el modelo de toma de decisiones y el modelo de procesamiento de la información. Desde el primero lo que interesa saber es dada una situación específica, cómo decide el profesor lo que debe hacer, en el segundo se pretende conocer cómo el profesor

---

<sup>30</sup> Cfr. Clark, Yinger, Shavelson, Stern citados por MARCELO, CARLOS. *El Pensamiento del Profesor*. Barcelona, CEAC, 1987. p. 16  
Cfr. Shulman y Elstein, Clark y Yinger, Shavelson y Stern, Clark y Peterson citados por CONTRERAS, JOSÉ. "¿El Pensamiento o el Conocimiento del Profesor? Una Crítica a los Postulados sobre el Pensamiento del Profesor y sus implicaciones para la Formación del Profesorado". En: *Revista de Educación*, No. 277, Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1985. pp. 8-9

define la situación de enseñanza y cómo ésta definición afecta su conducta. Actualmente se tiende a un modelo integrador.<sup>32</sup>

El enfoque mediacional o de pensamientos del profesor asume un principio de singularidad de las situaciones educativas lo que en realidad se aprende y se enseña en cada aula, el flujo de significados que se generan, intercambian y asimilan en el aula es, en gran medida de naturaleza situacional. Cada aula consiste en una única combinación de personalidades, constricciones y oportunidades. Cada clase consiste en una combinación única de personalidad, limitaciones y posibilidades, por lo que la conducta docente que puede ser adecuada para un caso, puede ser inapropiada para otro. Esto obliga a cada profesor a interpretar la situación en que se encuentra y a decidir cuál es la actuación oportuna. La singularidad de las situaciones escolares requiere, por tanto, la investigación de la capacidad del profesor para analizar y decidir el modelo de responder a ellas. Se entiende que el pensamiento del profesor refiere por tanto al conjunto de procesos psicológicos básicos que se suceden en la mente de un profesor que organiza y dirige su comportamiento antes y durante la enseñanza.<sup>33</sup>

Las bases psicológicas del paradigma de pensamientos del profesor están en la teoría cognoscitiva o teoría del procesamiento de la información, que se preocupa por cómo los organismos conocen o adquieren conocimiento para guiar decisiones y llevar a cabo acciones eficaces. El modelo del procesamiento de información humana hace referencia a que existe un proceso por el que el sujeto adquiere, transforma, almacena y utiliza la información. Este modelo es mediacional ya que establece que entre estímulos de entrada (inputs) y las respuestas (outputs) inciden multitud de fenómenos.<sup>34</sup>

El carácter intencional, propositivo de la acción del profesor lleva a diferenciar dos momentos en la acción del profesor, ambos momentos difieren cualitativamente por lo que se refiere a los procesos de pensamiento del profesor. Así que mientras la enseñanza

---

<sup>31</sup> CONTRERAS, *Op. Cit.*, 1985. p.9

<sup>32</sup> MARCELO, *Op. Cit.*, pp. 13-18

<sup>33</sup> CONTRERAS, *Op. Cit.*, pp.7- 8

<sup>34</sup> MARCELO, *Op. Cit.*, pp. 28-29

preactiva parece un tipo de actividad intelectual deliberativa, altamente racional, la interactiva parece más una actividad en la que prima el comportamiento espontáneo, inmediato e irracional, con un alto nivel de incertidumbre, imprevisibilidad e incluso confusión en cuanto a lo que ocurre en clase. Los investigadores que indagan en los procesos de pensamiento de los profesores aceptan generalmente la división que hiciera Jackson<sup>35</sup> en 1968 entre enseñanza preinteractiva o preactiva y enseñanza interactiva. Como este mismo autor señaló en un escrito posterior *“una de las mayores diferencias entre la conducta docente preactiva e interactiva parece estar en la calidad de la actividad intelectual en que se implica el profesor. La conducta preactiva es más o menos deliberativa (...) En una situación interactiva la conducta del profesor es más o menos espontánea.* Tomando en cuenta esto Marcelo divide las diferentes investigaciones en cuanto a las etapas que estudia:

---

<sup>35</sup> En los orígenes de la investigación del pensamiento del profesor la obra de Jackson, *La Vida en las aulas*, publicada en 1968, supuso un antecedente de singular relevancia, ya que reflejó una singular intuición del problema de la racionalidad del docente y fijó así mismo las bases conceptuales en las que se ha asentado la investigación posterior.

Al analizar el punto de vista de los profesores sobre la vida de la clase, Jackson observó que éstos manifestaban en su conversación una al menos aparente simplicidad conceptual y de pensamiento en general, cuando conociendo las dificultades que conlleva el oficio de enseñar, sería de esperar un pensamiento complejo. Tal descubrimiento podía resultar más sorprendente aún, si se tiene en cuenta que el criterio de selección de la muestra de profesores entrevistados fue su prestigio de buenos profesionales.

Esta simplicidad se caracterizaba por el uso de un conocimiento más intuitivo que racional de los acontecimientos de la clase, cierta escasez de términos abstractos para elaborar definiciones, actitud dogmática al confrontar sus prácticas docentes con otras alternativas, tendencia a no indagar demasiado, a no buscar explicaciones, sobre todo si los efectos son deseados, decisiones justificadas por impulsos y sentimientos, no por reflexión, tendencia a la improvisación y justificación de las preferencias pedagógicas basándose sólo en la experiencia.

Según Jackson la complejidad de la vida en el aula y la inmediatez de actuación que requiere podrían explicar este comportamiento, a la vez que harían sospechar que los modelos convencionales de racionalidad no son representativos del comportamiento del profesor en clase. Desde este punto de vista, lo que podría parecer una deficiencia en la calidad de los procesos de pensamiento del profesor, resultaría ser una ventaja a la hora de enfrentarse con las exigencias de la vida del aula.

<<Nunca se han descrito las cualidades personales que permiten que los profesores puedan atender las demandas de la vida de la clase. Pero entre estas cualidades figura, sin duda, la habilidad para tolerar la enorme cantidad de ambigüedad y frecuente caos que veinticinco o treinta alumnos no muy bien dispuestos crean cada hora. Lo que aquí hemos denominado simplicidad conceptual en el lenguaje de los profesores se puede relacionar con esta habilidad. Si los profesores intentaran comprender su mundo más profundamente, e insistieran en racionalizar más sus actos, y consideraran las alternativas pedagógicas con una mentalidad más abierta, y fueran más profundos en su actitud hacia la condición humana, seguramente merecerían el aplauso de los intelectuales, pero no es seguro que resultarían más eficientes en clase. Por el contrario, es muy posible que tales dechados de virtudes, si existieran, lo pasarán muy mal al enfrentarse de manera continuada a una clase de tercer grado o a un patio lleno de críos jugando.>>

Cfr. CONTRERAS, Op. Cit. pp. 5 y 7

Cfr. JACKSON, PHILIP. *La Vida en las Escuelas*. Madrid, Morata, 1998. Cap. IV, p.182

- 1) Pensamientos y decisiones durante la planificación de la enseñanza.
- 2) Pensamientos y decisiones interactivas de los profesores.
- 3) Creencias y principios, constructos personales y conocimiento práctico de los profesores.<sup>36</sup>

### **La investigación del pensamiento del profesor durante la planificación.**

En la planificación del profesor se puede incluir en principio cualquier acción que tenga que ver con la organización de las actividades relativas a la escuela, a los alumnos, otros profesores, asesoramiento, padres, etc. La planificación puede ser formal o informal, incluye los pensamientos que el profesor lleva a cabo antes de la interacción de clase, así como los procesos de pensamiento o reflexiones que se producen después de la interacción de clase. Planificar conlleva dosis de predicción en tanto que ha de procesar información previa y formular hipótesis, es un proceso directamente orientado a la acción en el que se mezclan elementos de pensamiento, juicio y toma de decisiones. Mediante la planificación los profesores transforman el currículo. Añadiendo, eliminando o transformando contenidos y actividades en función de su propio conocimiento práctico adquirido. En la metodología de los estudios sobre este rubro se encuentran el cuestionario, la observación participante, el estudio etnográfico, el “policy capturing”, los planes escritos y “pensar en voz alta”. En estos estudios se busca determinar de qué objeto parten los profesores para planificar, su “plan mental”, sus beneficios en la organización y también en lo psicológico, la diversidad de modelos y estrategias que siguen. En algunos estudios se han determinado empíricamente modelos de planificación, otros los tipos, de la comparación entre maestros con y sin experiencia y como se va adquiriendo el “conocimiento práctico”. Existen estudios que revisan los factores internos (pensamientos, creencias, juicios, teorías implícitas o tácitas) que determinan la planificación, de cómo el profesor actúa como un filtro entre el currículo teórico y el real. Esta última línea de investigación puede ofrecer resultados relevantes para mejorar los estudios en los que se analice la influencia de esos procesos en las decisiones de planificación del profesor. También se han estudiado la influencia de los factores externos y personales, los factores situacionales y las rutinas.<sup>37</sup>

<sup>36</sup> MARCELO, *Op. Cit.*, p.43

<sup>37</sup> *Ibidem*, pp. 43-64

Cfr. CONTRERAS, *Op. Cit.*, pp. 10-12

### **La investigación del pensamiento del profesor en la etapa interactiva.**

Dentro de esta línea se han realizado estudios sobre las opciones en puntos de decisión, por ejemplo el número de alternativas que considera un profesor durante la clase y cuál escoge a partir de la conducta del alumno que rebasa un límite tolerable. Es interesante el papel de la rutina, el dilema, el conflicto. También existen estudios que crean categorías de decisiones en cuanto a los intercambios y las actividades planificadas y no planificadas, la frecuencia media de decisiones; las causas, circunstancias (del alumno, ambientales, del propio profesor), alternativas (número y efectos de las decisiones interactivas). Los pensamientos y preocupaciones (gestión de la clase, los alumnos).

La metodología abarca entrevistas de estimulación del recuerdo, observación participante, repertorio de parrilla, análisis de simulaciones, el uso de audio, video y escritos. También se utiliza la llamada “pensamientos en voz alta”. Y programas de ordenador o PC para registrar las decisiones preinstruccionales y utilizarlas como retroacción o retroalimentación.

Entre algunas conclusiones de interés para esta investigación podemos encontrar: la necesidad de que los investigadores examinen con mayor detalle el supuesto de que el profesor funciona siguiendo un modelo racional a través del cual toman conscientemente decisiones instruccionales basadas en una teoría educacional: cada vez es más difícil concebir al profesor como un sujeto racional, más bien desarrolla rutinas (que lo “liberan”) y sólo en los momentos críticos toma decisiones para cambiar el curso de su enseñanza. El maestro reflexiona acerca de la estrategia del comportamiento a utilizar (“deliberaciones tácticas prospectivas”). Los profesores sin experiencia docente tienden a tomar decisiones con mayor frecuencia cuando se originan problemas de gestión y disciplina, los que tienen experiencia cuando los alumnos dan respuestas erróneas, también son más flexibles, tienen menor estrés, consideran la valoración de la tarea, el curriculum y a los alumnos. También es importante la enseñanza entre compañeros. La simulación y los módulos instruccionales. El buzz-group, el roler-playing, el in-basket.<sup>38</sup>

---

<sup>38</sup> MARCELO, *Op. Cit.*, pp. 75-106

Pérez Gómez menciona que toda actuación racional en un medio complejo exige del actor la construcción de un modelo simplificado de la situación real (“espacios problemáticos”). Hay una percepción selectiva del medio que genera atribuciones y expectativas. La estructura semántica es un marco genérico intensamente influido por las impresiones afectivo-cognitivas que recibe del medio.<sup>39</sup>

*Sólo los profesores que poseen una estructura conceptual suficientemente compleja y flexible pueden recibir y encajar informaciones que no concuerdan con sus actuales categorías mentales. Sólo así pueden comprender que los alumnos utilizan otra lógica e interpretan los acontecimientos desde otra racionalidad. Por el contrario, los profesores con estructuras mentales simples, rígidas y pobres se cierran al percibir el desequilibrio entre sus previsiones y el funcionamiento real. Y como la enseñanza interactiva no permite dilación, reproducen el comportamiento docente más primitivo, aunque sea el más inadecuado, aquel comportamiento que asimilaron por imitación tradicional y que se fijó no sólo en estructuras mentales, sino principalmente en su comportamiento.*<sup>40</sup>

### **Las creencias, principios y constructos personales.**

Los procesos de toma de decisiones y la conducta de los profesores están directamente influidos por la forma en que conciben su propio mundo profesional. A esta realidad se le ha denominado como paradigmas, dilemas, metáforas, principios, conocimiento práctico, hipótesis, orientación, constructos. Las creencias y las teorías implícitas sirven igual que las rutinas para reducir la necesidad de procesamiento de la información, ya tienen un patrón de comportamiento. En diversos trabajos se ha querido contrastar la afirmación de que las creencias educativas influyen y determinan la conducta docente. En cuanto a los constructos se estudian los personales, los relacionados con el currículum que llevan a confirmar que el profesor es su propio elaborador de currículum, que los profesores más expertos construyen más constructos relacionados con estrategias de enseñanza y tareas de aprendizaje. El conocimiento de las propias tareas implícitas puede capacitar a los profesores para que sean más reflexivos en sus decisiones profesionales. El “conocimiento práctico personal” es el cuerpo de convicciones y significados, conscientes e inconscientes,

---

Cfr. CONTRERAS, *Op. Cit.*, pp. 13-16

<sup>39</sup> PÉREZ, *Op. Cit.*, pp. 216-218

<sup>40</sup> *Ibidem*, p.218

que surgen a partir de la experiencia, es íntimo, social y tradicional y se expresa en acciones personales. Es un conocimiento dirigido a la acción, que trata “de cómo hacer las cosas”. El conocimiento práctico está compuesto tanto de contenido experiencial, de filosofía personal, ritual, imagen y unidad narrativa. Puede incluir la regla de la práctica, el principio práctico (compensación, indulgencia, compartir el poder, la comprobación progresiva, la supresión de emociones, autocontrol, autenticidad), la imagen. El conocimiento práctico alejado de la erudición surge como consecuencia del desarrollo profesional de los docentes.

En la metodología se incluye el policy-capturing en situaciones simuladas. Cuestionario y análisis de correlación. La entrevista a profundidad. La investigación etnográfica y cualitativa que estudia el conflicto creencias-conducta y el restablecimiento de su equilibrio.<sup>41</sup>

### **Crítica a los postulados de la investigación del Pensamiento del Profesor**

De acuerdo a Contreras entre las debilidades o lagunas de este paradigma se encuentran:

- La carencia de un modelo explicativo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los que situar los estudios del profesor.

- Al mantener como finalidad primaria el rendimiento máximo de los alumnos no se cuestiona la naturaleza de las tareas escolares ni las funciones tradicionalmente atribuidas a los profesores.

- Se ha intentado generalizar resultados sobre los modos de planificar o tomar decisiones, sin tener en cuenta que la actividad docente puede diferir notablemente de un profesor a otro.

- Hay que reconocer una cierta discontinuidad entre el pensar y el hacer, un espacio de indeterminación gobernado por variables desconocidas o inconscientes y aconsejar prudencia en el uso de las relaciones directas y unidireccionales entre ambos, como las variables emotivas que distorsionan su racionalidad y que no han sido suficientemente estudiadas.

- En ningún momento queda claro cómo el profesor aprende de la práctica, cómo modifica sus esquemas de pensamiento y de actuación. Hay una concepción estática de la

---

<sup>41</sup> MARCELO, *Op. Cit.*, pp. 106-119



investigación. Los estudios sobre teorías y creencias del profesor se centran en su contenido y estructura, y no en la evolución que siguen en función de su experiencia.

- El interés de los investigadores parece más psicológico que pedagógico.

- De acuerdo a Contreras la reificación puede hacernos confundir lo que es con lo que debe ser, por esta razón “no se debe enseñar a los profesores a ser racionales si esto significa prescribir un nuevo modelo de racionalidad, cualquiera que sea su procedencia”

- Aprender destrezas de procesamiento de información y de adopción de decisiones puede, por tanto, provocar la actuación desorientada, más preocupada en el control de los elementos que la integran que en la comprensión práctica de conjunto, del proceso y de hacia dónde se dirige.<sup>42</sup>

### **Algunas Posibilidades**

Frente al enfoque “reproductivo” antes mencionado se sitúa el denominado enfoque “constructivo” también llamado cualitativo, etnográfico, reflexivo, fenomenológico, antropológico, naturalista, interpretativo y ciencia simbólica, concibe al profesor y al alumno como agentes activos cuyos pensamientos, planes, percepciones influyen y determinan su conducta, el contexto social se considera una variable que influye en el proceso de enseñanza.<sup>43</sup>

Las teorías se pueden hacer explícitas cuando se produce la autoobservación sobre los efectos de la aplicación práctica de las teorías implícitas. El conocimiento explícito de nuestras capacidades y de nuestros deseos y preferencias puede conducir a la modificación de las teorías implícitas, bien mejorando el aprovechamiento de las capacidades, adaptándose a las limitaciones y posibilidades personales, bien revisando los deseos y preferencias. La revisión de las teorías implícitas a partir del conocimiento explícito de sus consecuencias, es la base del autocontrol.<sup>44</sup> Como una de sus ventajas (derivaciones) Contreras encuentra las del uso de técnicas y procedimientos por los cuales los profesores hacen explícitas las estrategias y procesos básicos de pensamiento pre- e interactivo.

Cfr. CONTRERAS, *Op. Cit.*, pp. 16-18

<sup>42</sup> CONTRERAS, *Op. Cit.*, pp.19-28

<sup>43</sup> MARCELO, *Op.Cit.*, p.13

<sup>44</sup> CONTRERAS, *Op. Cit.*, p.24

Para Contreras el desarrollo de investigaciones acerca de cómo se adquiere, configura y usa el conocimiento del profesor, puede proporcionar información adecuada para indagar sobre cuales son las estructuras conceptuales más adecuadas en las que dar forma al conocimiento pedagógico, de modo que le permita el profesor conectar las intenciones con la acción e integrar las aportaciones de la experiencia al conocimiento previo. Este planteamiento se uniría con el que desde otra línea argumental - el pensamiento curricular - han desarrollado Stenhouse y Elliot cuando han propuesto entender el curriculum como las estrategias hipotéticas que permiten llevar a cabo las ideas en la práctica, un marco en el que el profesor puede desarrollar nuevas destrezas y relacionarlas con concepciones del conocimiento y del aprendizaje, el medio a través del cual los profesores desarrollan sus propias intuiciones y aprenden a traducirlas a la práctica. En esta perspectiva, el estudio del pensamiento del profesor se convierte en el estudio de su modo de conocer como forma de desarrollo del curriculum. Así contextualizados, los procesos del pensamiento no se convierten en los modelos a proponer para su imitación, sino en el punto de partida para la innovación educativa.<sup>45</sup>

#### **El pensamiento del profesor como reconceptuación didáctica.**

En el panorama internacional de la investigación didáctica puede apreciarse la existencia de una fase o periodo de reajuste y creación teórica y metodológica que para Pérez Gómez es preparadigmática y que se desarrolla en los siguientes aspectos:

**Curriculum:** Una traslación entre las definiciones limitadas del empirismo conceptual al movimiento reconstruccionista o reconceptualista que subraya el carácter singular de toda práctica didáctica y la necesidad de integrar sus elementos en proyectos flexibles y circunstanciados. Se abandona el modelo por objetivos a favor de concepciones más flexibles, dinámicas e integradas de diseño.

**Investigación:** Del método hipotético-deductivo hacia modelos de carácter mediacional y de perspectiva ecológica. Y del dominio de modelos cuantitativos a cualitativos.

---

<sup>45</sup> Ibidem, *Op. Cit.*, p. 26

Comunicación: A un modelo más complejo de la comunicación en el aula como sistema abierto para afrontar el análisis de las transacciones plurales, simbólicas y simultáneas que se dan en el escenario psicosocial que, de forma singular, compone cada grupo de aula.

Evaluación: Se pasa a considerarla como proceso.

Desde esta perspectiva la formación del profesor reside en el desarrollo de capacidades de procesamiento, diagnóstico, decisión racional, evaluación de procesos y reformulación de proyectos más que en la adquisición de conocimientos disciplinares y rutinas didácticas.

Entre los supuestos de esta fase se encuentran:

-Trasladarse del mundo de los comportamientos al mundo de los significados.

-Para comprender el significado real y complejo del flujo de acontecimientos y transacciones simbólicas en el aula es preciso conceder consideración prioritaria a las variables mediacionales, del profesor, del alumno y del contexto. No basta, por tanto, para comprender el efecto real de la vida en las aulas, relacionar la actuación del profesor con el comportamiento observable del alumno. A un análisis así de somero se le escapa la riqueza de los intercambios y el grado de implicación real del alumno en las actividades académicas en virtud del significado que particularmente les confiere. Dos aspectos relevantes e indisolubles de la vida en el aula son: la estructura de las tareas académicas que define la naturaleza de las actividades de enseñanza-aprendizaje y su ordenación secuenciada, y, la estructura social de participación.<sup>46</sup>

-La simple mediación obliga a afirmar el carácter singular de los procesos y transacciones simbólicas de cada grupo de aula. La comprensión, por tanto de la vida en el aula, del intercambio real de significados que se generan y transmiten en los procesos de enseñanza-aprendizaje, requiere el análisis de lo singular, evolutivo e irrepetible.

---

<sup>46</sup> PÉREZ, *Op. Cit.*, pp. 202-203

-Hay que fijarse en los modelos utilizados en antropología, que respetan el espacio natural, que se centran en el análisis de casos, que se apoyan en la observación participante, en el contraste de interpretaciones, la triangulación, en el diseño de enfoque progresivo, en la aprehensión de acontecimientos y representaciones.<sup>47</sup>

-La investigación naturalista puede romper el aislamiento endémico y el divorcio histórico entre investigación e intervención didáctica. "*La implicación del profesor en tareas, no sólo de docencia y regulación de intercambios conforme a reglas técnicas impuestas desde afuera, sino elaboración de proyectos, análisis de procesos y resultados y nueva formulación de su intervención, genera una nueva perspectiva, denominada investigación en la acción.*"<sup>48</sup>

-La intervención del profesor en el aula no puede considerarse como meramente instrumental o mecánica, sino como realmente sustantiva. El profesor diseña y modela el escenario en armonía con los principios y supuestos que alimentan el proyecto curricular que asume, recrea y concreta en una estructura académica de tareas. Vive dentro de una estructura social de participación que padece a la vez que ayuda a configurarla y transformarla.

Para Pérez Gómez la enseñanza es una compleja tarea que desarrolla el profesor en un medio psicosocial cuajado de intercambios y transiciones simbólicas en gran medida imprevisibles. Dicha tarea consiste en establecer una estructura de actividades académicas que, en el marco de un sistema peculiar de relaciones sociales, provoque la activación del pensamiento del alumno y desencadenen, por tanto, procesos de aprendizaje que se consideren deseables. Sin embargo, el profesor no es consciente de los procesos cognitivos que utiliza cuando planifica ni de los factores internos que condicionan sus decisiones. Entre más difuso e inconsciente es el marco de referencia más intransigente, pertinaz e inflexible será la posición del profesor. Cuando ignora el carácter condicionado e histórico

---

<sup>47</sup> Guba, 1981; Green y Wallat, 1981; Bodgan y Biklen, 1982; Sprindler, 1982; Spradley, 1980 citados por PÉREZ, *Op. Cit.*, p. 204

<sup>48</sup> V. ELLIOT, JOHN. *La Investigación-Acción*. Madrid, Morata, 1990. 329 pp.

de su pensamiento pedagógico carece de herramientas cognitivas para criticarlo y adaptarse a las realidades fluidas, complejas y cambiantes del aula. Ni en la teoría, ni en la práctica, no existe una forma única de planificar. Esta actividad es la más importante para vincular pensamiento y acción. Para este autor la formación docente debe provocar en el profesor la ruptura epistemológica.<sup>49</sup>

### Otras aportaciones: la Psicología Cultural

En educación la ciencia cognitiva ha pasado a ser una tecnología educativa más. Una crítica más radical al punto de vista del procesamiento de la información la encontramos en la psicología cultural: para Bruner la ciencia cognitiva ha conseguido sus éxitos técnicos al precio de deshumanizar el concepto mismo de mente que no es el resultado del proceso de computación ni tiene que ver con esta última salvo en el sentido arbitrario de asignación:

*En mi opinión, buena parte de la desconfianza que provoca el subjetivismo de nuestros conceptos explicativos tiene que ver con la supuesta discrepancia que existe entre lo que las personas dicen y lo que hacen de verdad. Una psicología sensible a la cultura (especialmente si otorga un papel fundamental a la psicología popular como factor mediador) está y debe estar basada no sólo en lo que hace la gente, sino también en lo que dicen que hacen, y en lo que dicen que los llevó a hacer lo que hicieron. También se ocupa de lo que la gente dice que han hecho los otros y por qué. Y, por encima de todo, se ocupa de cómo dice la gente que es su mundo. Desde el rechazo de la introspección como método fundamental de la psicología, hemos aprendido a considerar que esos << relatos verbales >> no son de fiar; incluso que, de alguna extraña manera filosófica, no son verdad.*

(...)

*La acusación de que << lo que la gente dice no es necesariamente lo que hace >> lleva consigo a una curiosa implicación. Ésta es que lo que la gente hace es más importante, más << real >>, que lo que dice, o que esto último sólo es importante por lo que pueda revelarnos sobre lo primero. Es como si el psicólogo quisiera lavarse totalmente las manos respecto a los estados mentales y su organización, como si afirmásemos que, al fin y al cabo, << decir >> es algo que versa sólo sobre lo que uno piensa, siente, cree o experimenta. Es curioso que haya tan pocos estudios que vayan en la dirección opuesta: ver cómo lo que uno hace revela lo que piensa, siente o cree. (...)*

*El significado de la palabra se encuentra poderosamente determinado por el tren de acción en que ocurre (<< ¡sonría al hablar! >>), exactamente igual que el significado de la acción sólo puede interpretarse en función de lo que los actores dicen que pretenden (decir << lo siento >> al empujar accidentalmente a alguien).*

<sup>49</sup> Ibidem, pp.209, 213 y 220

*Separar el decir del hacer es hacer mala filosofía, mala antropología, mala psicología y un sueño...*<sup>50</sup>

La palabra se determina por la acción y la acción se interpreta por lo que el actor pretende. Lo que dice el maestro de su práctica tiene que ver con ella, y solo es interpretable en cuanto a sus intenciones, a lo que siente, desea, cree o espera. Podemos entonces derivar que la Formación Docente puede situar al maestro en la búsqueda de significados. Resignificar es construir y no existe una construcción correcta ni una forma de construir correctamente. Para el constructivismo el conocimiento es correcto dependiendo de la perspectiva que se quiere tomar. Los mecanismos internos de la elección y decisión, es decir, sus creencias y sus motivos tienen apoyos afectivos. En el mundo de las realidades complejas e indeterminadas, parece que el ser humano recobra el lado afectivo.<sup>51</sup> La Formación Docente ¿podrá con el reto de recobrar al ser humano como complejidad, como diversidad y como totalidad?

Una premisa común a los constructivistas es...

*No tenemos acceso directo a la realidad externa, singular, estable y totalmente cognoscible. Al contrario, toda nuestra comprensión de la realidad está inmersa en el contexto, se forja interpersonalmente y es necesariamente limitada. Las teorías constructivistas, basadas en la idea de que << los humanos crean y construyen activamente su realidad personal >>, han producido un conjunto característico de métodos innovadores diseñados para << adaptarse al estudio de los humanos como agentes activos e interpretadores >>. El énfasis está situado en la primacía del significado personal, el papel activo de la persona como cocreador de significado y la naturaleza autoorganizada y de evolución progresiva de nuestras estructuras de conocimiento.*<sup>52</sup>

<sup>50</sup> BRUNER, JEROME. *Actos de Significado. Más Allá de la Revolución Cognitiva*. Madrid, Alianza Editorial, 1998. pp. 32-34

<sup>51</sup> Para comprender el problema humano se recurre a la noción de hipercomplejidad. A primera vista la complejidad es un fenómeno cuantitativo, una cantidad extrema de interacciones e interferencias entre un número muy grande de unidades. Comprende también incertidumbres, indeterminaciones, fenómenos aleatorios. La complejidad no es un fundamento, es el principio regulador que no pierde nunca de vista la realidad del tejido fenoménico en la cual estamos y que constituye nuestro mundo. *"Se ha hablado también de monstruos, y yo creo, efectivamente, que lo real es monstruoso. Es enorme, está fuera de toda norma, escapa, en última instancia, a nuestros conceptos reguladores, pero podemos tratar de gobernar al máximo a esa regulación."* MORIN, EDGAR. *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona, Gedisa, 1994. pp. 59-60, 62, 146-147

<sup>52</sup> NEIMEYER, GREG. *Evaluación Constructivista*. Barcelona, Paidós, 1996. pp. 11-12

Los procesos de una persona están psicológicamente canalizados por los modos como ella anticipa los acontecimientos, pueden conceptualizar de manera psicológica, pero no son necesariamente psicológicos. Operan en una red de caminos flexibles y modificables, estructurada que facilita y restringe el radio de acción de la persona. Elige modos y canales. Anticipa características predictivas y emocionales que sirven para representarse mejor la realidad futura *“no es la acumulación de elementos en el contexto lo que constituye la construcción, ni la agrupación diferencial de los elementos. La construcción es más bien, la base sobre la cual se comprenden los elementos. El problema está en cómo se construye una persona los elementos con el fin de utilizarlos, no en dónde aparecen y como decide colocarlos. La construcción es una interpretación de una situación, y no la situación en sí.”*<sup>53</sup>

No sólo se construyen los esquemas, cada persona inclinada por la cultura particular desarrolla eficientemente uno o más tipos de dominios o inteligencias. Gardner llama la atención sobre la diversidad de inteligencias a desarrollar por los seres humanos: Uno debe comprender que el individuo y su cultura forman determinada secuencia de etapas, en que gran parte de la información esencial para el desarrollo reside en la propia cultura más que simplemente en el cráneo del individuo.<sup>54</sup>

La razonabilidad es un aspecto de la racionalidad, es una disposición social, la persona razonable está dispuesta a razonar con los otros. Arriba a decisiones y juicios sobre la base de los cuales está preparada para actuar. No describiríamos como razonable a alguien que es capaz de formular buenos juicios y sin embargo no puede poner o no pone en práctica esos juicios de manera consistente. Splitter y Sharp creen que enseñar a pensar – como actividad mental - es cultivar tanto las habilidades cuanto las disposiciones que conducen a la conducta reflexiva y razonable. Afirma que en última instancia ninguna persona puede determinar los pensamientos y creencias de los otros.<sup>55</sup> Todo lo que puede y debe hacerse es ayudar a quienes están a nuestro cuidado. Se pueden pensar los conceptos como aquello que clasifica o entrelaza nuestros pensamientos y experiencias, pero también como lo que ordena, establece modelos, integra, excluye, cuantifica y conecta o une nuestros

<sup>53</sup> KELLY, ANTHONY GEORGE. *Teoría de la Personalidad*. Buenos Aires, Troquel, 1963. pp. 70-74, 149

<sup>54</sup> GARDNER, H. *Inteligencias Múltiples*. Barcelona, Paidós, 1995. p. 59

<sup>55</sup> SPLITTER, LAURANCE y ANN SHARP. *La Otra Educación*. Buenos Aires, Manantial, 1996. pp. 21-26

pensamientos y experiencias, los conceptos son los vehículos del pensamiento. Es a través de nuestra comprensión de conceptos que somos capaces de conectar, pensar y en consecuencia dar sentido a lo que se nos presenta. Los conceptos son modelados por el uso, cada concepto es un producto de la negociación dentro de la comunidad y la cultura en la que es usado. Los conceptos son entidades abstractas y hay niveles de abstracción; estos autores buscan una articulación compartida de los conceptos que son importantes para los sujetos, de ahí la importancia del nexo entre lectura, pensamiento y diálogo. Como se verá en el capítulo siguiente el juicio está implicado siempre que elegimos entre cursos de acción en conflicto o reflexionamos sobre la opinión o el punto de vista de alguien. Como actos de pensar, los juicios pueden conducir a otros pensamientos o acciones, y se basan en razones o criterios que hemos seleccionado como relevantes, sólidos y en circunstancias particulares, poderosos. La naturaleza de los criterios utilizados ayuda a determinar la calidad o fuerza de nuestros juicios. Un criterio se puede caracterizar como una razón relativamente concluyente para zanjar una cuestión. El cultivo del buen juicio exige que cada persona examine sus propias actitudes y conductas. Implica reflexionar y deliberar acerca de la experiencia y modificar el propio pensamiento. La empatía es una estrategia de pensar tanto cognitiva como afectiva y permite saber cuando suspender el juicio. También es necesario reconocer que el sujeto piensa por sí mismo, es autónomo e independiente. Como un compromiso entre teoría y práctica Splitter y Sharp se preguntan cómo sería un grupo o clase en vías de convertirse en una “comunidad de indagación” con las anteriores características. *“Veríamos una configuración física que maximiza las oportunidades de que los participantes se comuniquen y se comporten democráticamente unos con otros: un formato de mesa redonda, o quizás un conjunto de grupos pequeños, los otros miembros de la comunidad en general podrían ser también parte de la clase.”* Veríamos a los participantes construyendo, dando forma y modificando de forma recíproca sus ideas, llevados por su interés en el tema a mantener un centro de atención unificado y a seguir la indagación a dondequiera que lleve, en vez de errar en direcciones individuales. Oíríamos, de los estudiantes y de los docentes, la clase de respuestas, preguntas, hipótesis, reflexiones y explicaciones que reflejan la naturaleza de final abierto de la indagación, si bien plasmadas por una lógica que tiene tanto carácter general cuanto específico de cada disciplina o materia. Detectaríamos una insistencia en ir al fondo de las cosas, compensada



por la comprensión de que el fondo está mucho más abajo. Esto significa, por ejemplo, que los miembros de una comunidad de indagación no temen modificar su punto de vista o corregir algún razonamiento - los suyos propios o los de sus compañeros - que parezca defectuoso, y que están dispuestos a abandonar una idea o una respuesta a la que se considera deficiente. Dos aspectos en los que insisten estos autores son la primacía de la naturaleza social del aprendizaje y la importancia de la metacognición, de la conciencia del propio pensar a través de los procesos de reflexión y autosupervisión.<sup>56</sup>

---

<sup>56</sup> *Ibidem*, pp. 28, 34 y 37

## CAPITULO III

# “ORIENTACIONES EN LA FORMACIÓN DOCENTE”

Según Arredondo<sup>57</sup> el concepto de docencia implica al de enseñanza y hace referencia a situaciones educativas en las que se realiza un proceso de enseñanza-aprendizaje, es en la que se efectúa un proceso de interacción entre profesores y estudiantes, en la que existe un nivel de institucionalidad con finalidades explícitas, en las que finalmente, la acción educativa es estructurada y organizada a través de una tecnología, para la consecución de los resultados buscados. La docencia al igual que la educación puede ser entendida en tres sentidos fundamentales: como sistema, como producto y como proceso.

Para Imbernon la función docente se ha definido desde considerarla un apostolado, hasta considerarla predominantemente una función administrativa. Actualmente debido a los cambios sociales, culturales y educativos de las últimas décadas los grandes temas que se le plantean a la función docente son la transmisión de los valores, la escolarización total de la población y los grandes medios de información, la existencia o no de un conocimiento especializado, y el exceso de funciones por la crisis de otras instancias educativas. El autor se decanta por una función docente en la búsqueda de una cultura profesional en la que existe un conocimiento pedagógico especializado y con una función específica en el desarrollo de la capacidad de análisis crítico de los valores sociales:

1. - Existe una configuración histórica de las prácticas educativas en el rol del profesorado no universitario que continua siendo eminentemente subalterno. Imbernon trata de incidir en un nuevo concepto de profesión y función docente que iguale a todos los que se dedican

---

<sup>57</sup> ARREDONDO, MARTINIANO, MARTHA URIBE ORTEGA y TERESA WEST SILVA. “Notas para un Modelo de Docencia”. En: ARREDONDO, MARTINIANO y A. DIAZ BARRIGA (Comp.) *Formación Pedagógica de profesores Universitarios. Teoría y Experiencias en México*. México, ANUIES-CESU/UNAM, 1989. p.16

a la tarea educativa argumentando que se trata de una actividad laboral permanente, que sirve de medio de vida; es una actividad pública que emite juicios y toma decisiones en un contexto por lo que requiere de una formación específica en conocimientos y habilidades, que además determinan el ingreso a un grupo determinado; es una actividad compartida en la que intervienen agentes, grupos y medios diversos. La *“función docente es el ejercicio de unas tareas de carácter laboral educativo al servicio de una colectividad, con unas competencias en la acción de enseñar, en la estructura de las instituciones en las que ejerce ese trabajo y en el análisis de los valores sociales.”*<sup>58</sup> Citando a Ortega considera que los sistemas educativos actuales comportan una indefinición de las competencias de la función docente con una sobreabundancia o hipersensibilidad de funciones y una deslegitimación provocando una “profesión a la expectativa”.

2. - En cuanto al conocimiento profesional pedagógico específico, considera un conocimiento polivalente que comprenda ámbitos como el sistema educativo, problemas en la construcción de conocimientos, el pedagógico general o cultura educativa, metodológico-curricular como intervención práctica, el contextual y el de los sujetos de la enseñanza. Destacando el conocimiento sobre el ámbito sociocultural y sociocientífico. El peligro de la polivalencia es la confusión, la superficialidad y la ambigüedad.

3. - El conocimiento pedagógico es el utilizado por los profesionales de la enseñanza, que se va construyendo y reconstruyendo constantemente durante la vida experiencial profesional del profesorado en su relación con la teoría y la práctica. Este conocimiento admite una gradación desde el conocimiento vulgar hasta el especializado. Las tareas de la función docente son de mediador y de concededor disciplinar.<sup>59</sup>

4. - La función docente es una actividad compartida. Como planificador curricular es colegial. La competencia es un conocimiento adquirido que se aplica a un proceso. Es el saber reflexionar, organizar, seleccionar e integrar lo que puede ser mejor para realizar la actividad profesional, resolviendo una situación problemática o realizando un proyecto.

<sup>58</sup> IMBERNON, FRANCISCO. *Formación y Desarrollo Profesional del Profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona, Graó, 1998. pp. 22-23

<sup>59</sup> *Ibidem*, pp. 25-27

Supone la capacidad de aprender, de innovar y de comunicar los procesos de innovación, comprendiendo las diversas circunstancias profesionales y la capacidad de adaptar el conocimiento a ellas.<sup>60</sup> Una de las más importantes funciones o tareas docentes es la de la persona que analiza y propone valores, impregnados de contenido ético e ideológico. La función docente podrá introducirse en este sentido, en una profesionalidad amplia (Stenhouse) o en una profesionalidad desarrollada (Hoyle).

*Es así mismo necesario un cambio consustancial de muchos procesos de profesionalización mediante la formación, como las nuevas exigencias respecto al aprendizaje, a la organización, a los llamados temas transversales, a la presión a favor de una educación para la productividad y a la asunción de responsabilidades educativas que corresponderían a otros agentes de socialización.<sup>61</sup>*

### **Formación Docente**

Para Imbernon la educación permanente incluye la educación gradual de cualquier persona en edad adulta y, desde luego, la de aquellos estadios que se consideran como de formación inicial en alguna disciplina. Abarca las experiencias tanto intencionales como incidentales del aprendizaje. La formación permanente o continua cubre pues la formación postescolar derivada de la ocupación profesional, estando este concepto en consonancia con el de la UNESCO, que considera que formación implica la adquisición de conocimientos, actitudes, habilidades y conductas íntimamente asociados al campo profesional. "En consecuencia, la educación permanente del profesorado puede considerarse un subsistema de la educación permanente de adultos. Cuando se aplica al perfeccionamiento técnico-profesional preferimos denominarla formación permanente ya que este concepto nos sugiere más un perfeccionamiento que no una adquisición de base". Finalmente, es necesario considerar la formación permanente del profesorado como un subsistema específico, dirigido al perfeccionamiento del profesorado en su tarea docente, para que asuma un mejoramiento profesional y humano que le permita adecuarse a los cambios científicos y sociales de su entorno. La formación permanente del profesorado de cualquier nivel educativo supondrá entonces la actualización científica, psicopedagógica y cultural, complementaria y, a la vez, profundizadora de la formación inicial, con la finalidad de

---

<sup>60</sup> Ibidem, pp. 27-28

<sup>61</sup> Ibidem, p. 32

perfeccionar su actividad profesional.<sup>62</sup>

### **Tendencias actuales**

Con el objeto de tener un panorama más amplio de las tendencias de formación docente actuales se integran las clasificaciones de Imbernon, Pérez Gómez y Porlán<sup>63</sup> sobre el tema.

De acuerdo con Imbernon cada una de las orientaciones conceptuales en la formación del profesorado responde a una concepción epistemológica, ontológica, metodológica y ética por lo que las organiza en tres grandes orientaciones:

#### **La orientación perennealista / académica**

<<Perennealismo>> se refiere a que la orientación está basada en el pensamiento escolástico y que considera el conocimiento como único y definitivo.

Predominantemente de transmisión académica de conocimientos se vinculó directamente al estudio de las disciplinas académicas y a las investigaciones realizadas en torno a los procesos conceptuales de la enseñanza. Se centra en la formación de los contenidos académicos del currículum. Su propósito fundamental es la recuperación de la tradición clásica en la educación y particularmente los grandes textos y autores de la cultura occidental. Su concepción le hace abominar la diversidad y opcionalidad dentro de cualquier proceso. Éste debe ser común para todos, haciendo abstracción de la especificidad de los contextos socioculturales de los grupos étnicos. En este sentido, su propuesta adquiere un marcado carácter elitista y conservador. Esta orientación situada tradicionalmente y a lo largo de mucho tiempo en las instituciones y procesos de formación, reforzaba el concepto de que el saber es hacer y poder y ponía énfasis en los contenidos que había que transmitir, identificando y asimilando el conocimiento y la

<sup>62</sup> IMBERNON, FRANCISCO. *La formación del Profesorado*. Buenos Aires, Paidós, 1994. p.13

V. IMBERNON, *Op. cit.*, 1998. p.7

<sup>63</sup> Existen otros autores que también se han dedicado a clasificar las tendencias de formación con base a diferentes criterios, por ejemplo V. SERRANO CASTAÑEDA, ANTONIO. *Tendencias en la Formación de Docentes. Tesis de Maestría no. 289*. México, CINVESTAV-IPN, 1998. y V. GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ. "Paradigmas Crítico-Reflexivos de la Formación de Profesores". En: *Simposio Internacional: Formación Docente y Modernización Educativa y Globalización. Documento de Trabajo. Anexo 2*. México, UPN, 1995. pp. 1-23

capacidad para aplicar ese conocimiento. La especificidad profesional era dominar las disciplinas y la formación docente se valora en relación con buen dominio de contenidos. El profesorado es mediador entre el alumnado como individuo y los contenidos seleccionados.<sup>64</sup>

Pérez Gómez llama a esta perspectiva académica por ser consecuente con el modelo tradicional de enseñanza que pone el acento en el proceso de transmisión de conocimientos y de adquisición de la cultura pública que ha acumulado la humanidad. De esta perspectiva deriva dos corrientes: el enfoque enciclopédico que guarda coherencia con una concepción de la transmisión de los contenidos científicos como acumulación de conocimientos lineales y con una imagen del profesor como transmisor verbal de los mismos. El segundo enfoque, el comprensivo se relaciona con la enseñanza comprensiva de los contenidos y de las metodologías de las disciplinas, con una imagen del profesor como experto en la didáctica de las disciplinas que no sólo conoce los contenidos, sino que comprende la estructura epistemológica y la evolución histórica.

### **La orientación racional-técnica**

La utilización de los medios de comunicación e información ha desplazado el modelo tradicional docente hacia nuevos planteamientos, su principal tarea consiste en ayudar a los jóvenes a componérselas ante todas esas fuentes de información desordenadas, dándoles un orden determinado. No es hasta los años sesenta cuando la formación del profesorado adquiere un sentido amplio y progresivo y es considerada por las instituciones sociopolíticas como una posible respuesta a la crisis de la educación desencadenada.<sup>65</sup>

Apareció con los avances tecnológicos y el desarrollo de la psicología conductiva. Tiene ciertos puntos de contacto con la orientación anterior, aunque se distancia de ésta por su apuesta contundente por la priorización de la cultura técnica y científica en detrimento de la humanística y artística. Durante los años sesenta y setenta capitalizó los procesos formativos. Actualmente es parte del pensamiento en la comunidad educativa y en la sociedad... En la formación ha evolucionado hacia una formación instrumental prestando

---

<sup>64</sup> IMBERNON, *Op. Cit.*, 1998. p. 37

mayor atención a las demandas inmediatas del mercado, tiene que ver con el arraigo social de la mentalidad pragmática, con el creciente interés de los grupos de presión empresariales de la escuela demandando rendimiento y eficacia, en las altas tasas de analfabetismo funcional, o de retorno o en el fracaso escolar, culpando a la escuela de ello, y en la dotación de un instrumental simple y cómodo – libros de texto y pruebas estandarizadas – para dirigir y medir el proceso formativo. Se intentó imprimir este cambio en programas de formación del profesorado basados en aumentar las competencias, entendidas como destrezas a generalizar en los procesos técnicos, en la sistematización, para la eficacia. Importante es anotar que aparece la denominación <<Ciencias de la Educación>>, que influye en una formación científicista, en un enfoque normativo, en la fragmentación del aprendizaje.<sup>66</sup>

*Dentro de esta concepción epistemológica de la práctica como racionalidad técnica se ha desarrollado a lo largo de todo este siglo y, en particular, en los últimos treinta años, la mayor parte de la investigación, la práctica y la formación profesional en el ámbito educativo. La concepción de los procesos de enseñanza como mera intervención tecnológica, la investigación sobre la enseñanza dentro del paradigma proceso-producto, la concepción del profesor como técnico y la formación del docente dentro del modelo de entrenamiento basado en las competencias son elocuentes indicadores de la amplitud temporal y espacial del modelo de racionalidad técnica.*<sup>67</sup>

### **Nuevas tendencias en la formación del profesorado: la práctica como referencia.**

Simultáneamente a los enfoques técnicos empezaron a aparecer tendencias que los analizaban críticamente. Según Imbernon se busca formar al profesorado para ser agente de cambio, aparece el <<progresismo >> (ideas no estancadas en el pasado y que responden a la convicción de que la educación camina en su mejora de forma progresiva y constante) o socialreconstructivismo ya que abarca diversas expresiones ideológicas y pedagógicas que tienen en común una serie de elementos emblemáticos: crítica de las prácticas estandarizadas y del control burocrático que se ejerce sobre el profesorado, apuesta por la

---

<sup>65</sup> Ibidem, p. 14

<sup>66</sup> Ibidem, pp. 37-39

<sup>67</sup> GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ y ÁNGEL PÉREZ GÓMEZ. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, 1998. p. 404

diversidad, fomento del trabajo colaborativo, protagonismo del profesorado en el desarrollo del currículum y en la actividad en el aula, relación estrecha de la escuela con la comunidad, investigación sobre la práctica, formación en los centros, autonomía y cualificación del profesorado, etc.

Hay un auge en las nuevas concepciones de la teoría y práctica del currículum, de la sociología crítica, del interaccionismo simbólico, de la psicología cognitiva y el constructivismo, que introducen elementos de debate y reflexión nuevos en la generación y adquisición del conocimiento y en el procesamiento de la información. En consecuencia, será más importante centrar la atención en cómo elabora el profesorado la información pedagógica de que dispone y los datos que perciben en las situaciones de la enseñanza, y en cómo esa elaboración o procesamiento de información se proyecta sobre los planes de la enseñanza y en su desarrollo práctico. Aparece así una amplia orientación con diversos enfoques que tendrá como referencia predominante la práctica profesional contextualizada.<sup>68</sup>

Otra orientación es la de corte personalista que se fundamenta en la psicología clínica, en la no directividad y en la dinámica de grupos. Concibe la formación básicamente como un proceso de comunicación interpersonal, un autoanálisis. Siendo el objetivo de la educación el desarrollo de la personalidad, particularmente el componente afectivo. Esta orientación posteriormente se incorpora a la orientación práctica introduciendo elementos de comunicación intersubjetiva y crítica social. El profesorado es considerado como un reformador social, que ha de participar en las tareas comunitarias y de acción social, pensamientos que provienen a partir de 1968.<sup>69</sup>

En la orientación práctica del análisis interpretativo cobra importancia la reflexión sobre la práctica en un contexto determinado, estableciendo un nuevo concepto de investigación y formación y dando más relevancia en los procesos de investigación a la vertiente cualitativa que a la cuantitativa, que insiste en el estudio de la vida en el aula, en el trabajo colaborativo en el desarrollo de la institución educativa y en la socialización del

---

<sup>68</sup> Imbernon, *Op. Cit.*, 1998. pp. 39-41

<sup>69</sup> *Ibidem*, p. 41



profesorado. Por este motivo, según algunos autores, pretende convertir al profesorado en investigador en el aula. Más recientemente la recuperación de las aportaciones de la psicología soviética, la recuperación de la teoría de constructos, y de los trabajos sobre la relación entre cognición y acción abren un gran interés por el pensamiento práctico y experiencial profesional y personal de los profesores dando base teórica a la orientación y generando procesos de investigación en diversas perspectivas. Los planteamientos de Schön y Zeichner ven al profesorado como un profesional práctico reflexivo. En esta orientación los criterios de formación surgen en dos direcciones complementarias: dotar de instrumentos intelectuales que sean una ayuda para el conocimiento e interpretación de las situaciones problemáticas complejas en que se sitúa, e implicar a los profesores en tareas de comunicación intersubjetiva y formación comunitaria para dar a la educación la dimensión de nexo entre el saber intelectual y la realidad social. También cobra importancia el carácter ético.<sup>70</sup>

A esta orientación se incorpora más tarde el pensamiento crítico habermasiano, enfoque crítico-social, de emancipación y reconstrucción social. El profesorado ha de reflexionar para analizar todo tipo de intereses subyacentes en el aula y la realidad social. Imbernon la considera una tendencia consolidada pero incipiente en la práctica de la formación. Además se han introducido los procesos de investigación-acción. Esta orientación a la indagación de la práctica esboza un profesor reflexivo, crítico e investigador considerando el modelo de enseñanza-aprendizaje desde el punto de vista del modelo ecológico. Este modelo de connotaciones críticas, exige un nuevo planteamiento en la formación que consiste entender en cuenta el entorno, el individuo, el colectivo, la institución, la comunidad, las bases implícitas subyacentes, las decisiones y las actitudes del profesorado en un contexto específico: el centro y el aula. Se propugna un papel más activo del profesorado en el diseño, desarrollo, evaluación y reformulación de estrategias y programas de intervención educativa (V. Stenhouse). Autónomo y capaz de interactuar y aprender con sus iguales, consultar y relacionarse con personas ajenas al centro, en la toma de decisiones y en la participación democrática. Capaz de evaluar la capacidad potencial y la calidad de la innovación.

---

<sup>70</sup> Ibidem, p. 42

Para Pérez Gómez la perspectiva de la práctica se basa en la idea de que los procesos de enseñanza-aprendizaje son complejos y singulares, en gran parte imprevisibles y cargados de conflictos de valor, la imagen del profesor es la de un artesano, artista o profesional clínico que tiene que desarrollar su sabiduría experiencial y su creatividad. Como un enfoque tradicional - artesanal, este procedimiento de socialización profesional da lugar a una cultura adaptativa de carácter tácito e intuitivo, organizada en esquemas de acción rígidos y rutinarios, basadas en creencias de contenido conservador, inducidas y conformadas por presiones de la cultura y la ideología. Pérez Gómez atribuye al enfoque reflexivo vigencia y actualidad, como una corriente de pensamiento sobre la enseñanza, el profesor y la formación del profesorado.

Bajo la denominación perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social se agrupan aquellos enfoques que conciben la enseñanza como una actividad crítica y al profesor como un profesional reflexivo y crítico que busca el desarrollo autónomo y emancipador de quienes participan en el proceso educativo. Pérez Gómez distingue aquí dos enfoques:

-el enfoque crítico que pone más el acento en la vertiente sociopolítica de la enseñanza y de la formación de los profesores que incluye a autores como Giroux, Apple, Zeichner y Liston, etc.

-el enfoque de la investigación-acción más centrado en promover el modelo de profesor-investigador que vincula su propia formación al desarrollo del currículo en las aulas que incluye a Stenhouse, Elliot, etc.

Después de analizar otras clasificaciones como las de García Díaz, Yus, Furió y Martín del Pozo, Porlán encuentra dos tipos de modelos antagónicos: los primeros organizados en torno a una visión técnica del saber profesional y aquellos otros que lo hacen en torno a una visión espontaneísta y fenomenológica del mismo, en esta última encuentra tres tendencias: enfoque artesanal, enfoque activista y enfoque reflexivo. Considera que las dos primeras movilizan el saber fenomenológico pero la tercera al poner en marcha procesos reflexivos conscientes y sistemáticos, moviliza otros saberes y procedimientos más o menos rigurosos

de integración.<sup>71</sup>

### **Saber académico, saber técnico y saber fenomenológico.**

Los enfoques basados en el saber académico realizan un ejercicio de reducción y simplificación profesional con saber disciplinar, y al concebirlo como la mera yuxtaposición de contenidos científicos y psicopedagógicos en proporciones adecuadas al nivel educativo de referencia.

En los modelos basados en el saber tecnológico se considera la intervención como la aplicación de la teoría, adolecen de un reduccionismo epistemológico racionalista e instrumental, identifica el saber profesional con el conjunto de competencias técnicas, o como la aplicación de las ciencias de la educación, el nivel tecnológico margina los problemas morales, éticos y políticos. Implica la concepción absolutista y jerárquica del conocimiento, en una concepción de aprendizaje profesional basada en la asimilación /aplicación de significados en una concepción autoritaria, centralista y tecnológica del currículo.

En cuanto los modelos basados en un saber fenomenológico son activistas porque en ellos suele primar la acción sobre la reflexión y la intervención sobre la planificación y el seguimiento; espontaneísta porque considera el aprendizaje profesional como un proceso en el que si se dan las condiciones adecuadas ocurre espontáneamente (se aprende a enseñar enseñando), son informales y procesuales más que conceptuales. Les lleva a romper los vínculos con cualquier racionalidad externa a la escuela sea esta científica o técnica. Sólo reconocen la dimensión práctica del conocimiento profesional, concibiéndola como el conjunto de experiencias desarrolladas en el contexto escolar. Estos modelos guardan relación con el inductivismo ingenuo y el relativismo extremo. La actividad del docente implica el dominio de un conjunto de pautas y guiones de actuación. El conocimiento profesional no tiene porque ser homogéneo, pudiendo coexistir, en un mismo profesor, orientaciones epistemológicas diferentes para aspectos también diferentes. Ignora el problema específico de la formación relacionada con los contenidos. Algunos autores llegan a plantear que es posible desarrollar una ciencia de la instrucción basada

---

<sup>71</sup> PORLÁN, RAFAEL y ANA RIVERO. *El Conocimiento de los Profesores*. Sevilla, Díada, 1998. pp. 28-29

exclusivamente en las realidades de la práctica del aula. La formación de profesores sólo debe ocuparse de fomentar la capacidad para analizar, comprender y evaluar bien la práctica a través de recursos formativos como la conversación, la discusión, etc. Sus críticos consideran que se necesitan un contraste con conocimientos externos. En la “perspectiva de oficio” se considera importante la naturaleza tácita (V. Polanyi) y la impregnación ambiental (V. Pérez Gómez). El conocimiento basado en la experiencia tiene por sí solo un fuerte componente conservador al ser el resultado de un largo proceso de adaptación a la cultura escolar y profesional dominante (V. Carr la “práctica deliberativa”, Goodman “pensamiento racional”, Schön “reflexión en la acción”, Dewey “pensamiento reflexivo”). No guarda coherencia a priori con ningún modelo de enseñanza, pero sí con una concepción del aprendizaje profesional basada en la apropiación tácita de los significados de la experiencia de tal manera que los profesores interiorizan pautas y rutinas de actuación sin que suelen darse procesos reflexivos que doten de sentido a dichos significados. Práctica se entiende como saber hacer no como praxis.<sup>72</sup>

Como conclusión Porlán considera que el conocimiento profesional plantea problemas de intervención, se refiere a procesos humanos y busca coherencia y rigor. Sus referentes teóricos disciplinares son: la perspectiva evolutiva y constructivista del conocimiento por lo tanto la *“formación del profesorado ha de tener en cuenta cuatro aspectos básicos: los problemas prácticos de los profesores, sus concepciones y experiencias, las aportaciones de otras fuentes de conocimiento y las interacciones que se puedan establecer entre ellos”*. La perspectiva sistémica y compleja del mundo permite considerar las ideas y la realidad escolar como conjuntos de sistemas en evolución. La perspectiva crítica implica una posición inevitablemente interesada. Esta visión se integran en la relación ciencia, ideología y cotidianidad. Y en los principios de autonomía, diversidad y negociación rigurosa y democrática de significados. La idea de profesor investigador sintetiza los fundamentos del modelo de formación y los fines estratégicos que se pretenden y, al mismo tiempo, como un principio práctico que orienta la formulación y experimentación de propuestas de intervención concretas.<sup>73</sup>

A continuación se sintetizan las ideas más relevantes de los autores fundadores y

---

<sup>72</sup> Ibidem, pp. 38-45

representativos de la tendencia reflexiva.

#### **-La Deliberación Práctica: Schwab**

Schwab estaba convencido de que los profesores y los planificadores del curriculum deberían desarrollar las artes de la práctica. ...

*El artículo titulado: "The practical: A language for curriculum" comienza con la exposición de tres puntos importantes: primero, "que el campo del curriculum está moribundo, incapaz de presentar por sí mismo métodos y principios para continuar su trabajo y a la búsqueda desesperada de nuevos y más efectivos principios y métodos, segundo; que "el campo del curriculum ha llegado a este triste estado por su inveterada y no examinada confianza en la teoría ..."; y tercero, "que se dará un renacimiento del campo del curriculum... sólo si el grueso de sus energías se traslada de lo teórico a lo práctico, a lo casi práctico y a lo ecléctico."<sup>74</sup>*

Su tesis central – expuesta ya a fines de los 60s-, es desechar el método teórico, el vicio de la abstracción, la teoría requerirá artes que la conduzcan a su aplicación: identifiquen las disparidades entre las cosas reales y su representación teórica, que modifiquen la teoría a la luz de las discrepancias, que señalen la forma de tomar en cuenta los muchos aspectos de las cosas reales que la teoría no considera, estas son las artes de la práctica. Las teorías no son ni serán adecuadas por sí mismas para decirnos que hacer con los seres humanos reales o como actuar con ellos. Se requieren de nuevos mecanismos de investigación empírica de las acciones y reacciones en el aula misma. En la modalidad práctica las acciones se emprenden a propósito de fricciones y fallos identificados en el mecanismo e insuficiencias que resultan evidentes en los defectos de los resultados. Una decisión efectiva requiere que para la deliberación práctica se cuente con el mayor número posible y la máxima diversidad de soluciones alternativas y nuevas para los problemas planteados. Su método es deliberativo, es una decisión de cómo actuar en una situación concreta. La formación de los educadores para que participen en este proceso deliberativo no será fácil ni se logrará con prontitud.<sup>75</sup>

<sup>73</sup> Ibidem, pp. 52, 57

<sup>74</sup> SCHWAB, J. "Un Enfoque Práctico como Lenguaje para el Curriculum". En: GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ Y ANGEL PÉREZ GÓMEZ. *La enseñanza su teoría y su práctica*. Madrid, AKAL Universitaria, 1985. pp. 197-209

<sup>75</sup> Ibidem, pp. 198-200, 202-209

### -El Profesor-Investigador: Stenhouse

El movimiento del profesor como investigador recibió identidad y crédito gracias a Stenhouse quien afirmó desde los 70s que un punto débil de la investigación educativa era su desconexión con la realidad. Si bien la ciencia social aplicada a la educación puede proporcionar resultados que nos ayuden a entender las reglas del juego de la acción, no puede proporcionar la base para una tecnología de la enseñanza que brinde al profesor una orientación fiable.

*La acción significativa es una acción cuya definición no cabe inferir de la conducta observada sin una interpretación de los significados atribuidos en la situación por los participantes. Tales "acciones" no pueden ser controladas porque no cabe controlar los significados. (...) Tanto la acción de los profesores como las (re)acciones de los alumnos y actores contextuales (padres, directores, otros profesores) son acciones significativas de este género. (...) Además, lo que se supone es que las acciones significativas en las que el profesor se halla implicado qua profesor son acciones profesionales responsables de las que él puede dar cuenta y razón. (...) se espera de él que ejerza su criterio en el análisis situacional. Tal análisis situacional puede proceder de la organización intuitiva de la experiencia, de las generalizaciones probabilísticas y de la teoría. Resulta deseable la aportación máxima de estas dos últimas. (...) La teoría no predice: las predicciones tienen que proceder de allí mediante la interpretación de la teoría en la situación en la que se hace la predicción. (...) hay poco de una teoría de la acción educativa en sí misma, y este sería el meollo de la teoría de la educación.*<sup>76</sup>

Los profesores deben hallarse íntimamente implicados en el proceso investigador y segundo, los investigadores deben justificarse ante los docentes y no los docentes ante los investigadores. Para Stenhouse disminuye el poder del investigador, a menos que sea un buen teórico se convierte en un asesor técnico.

*El problema central del currículum radica en el cambio curricular y consiste en la tarea de relacionar las ideas con la práctica mediante la producción -en cualquier forma que sea- de una especificación que expresará una idea o un grupo de ideas en términos de práctica con detalles y complejidad suficientes para que las ideas se encuentren sometidas a la crítica de la práctica y sean modificadas por la misma con el respeto debido a la coherencia y a la consistencia tanto como a la "eficacia" fragmentada. (...) todos los currícula son verificaciones hipotéticas de tesis acerca de la naturaleza del conocimiento y de la naturaleza de la*

<sup>76</sup> STENHOUSE, LAWRENCE. *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Morata, 1987. pp. 48-49

*enseñanza y del aprendizaje... la función de la investigación y del desarrollo del currículum consiste en crear currícula cuyas conclusiones resulten articuladas y explícitas y queden, por tanto, sometidas a evaluación por parte de los profesores. Es un medio de comunicación. Al desarrollo del currículum corresponde el desarrollo del profesor.*<sup>77</sup>

Para Carr y Kemmis lo práctico - del método aristotélico - hace irrupción en la teoría curricular con Schwab asignando así un nuevo lugar a la idea del individuo culto que tanto había preocupado a los progresistas, el cultivo del individuo razonador y no el cultivo del conformismo. Reconocen también el movimiento del enseñante como investigador en Stenhouse como una reacción a las condiciones políticas y que se presentó en una época de cambio vertiginoso de las estructuras y los sistemas educativos, la lógica del planteamiento del maestro como investigador era individualista, la del desarrollo curricular basado en la escuela era colectivista. Ambos movimientos podían conciliarse y encontraron amplia aceptación. “*Los puntos de vista de Stenhouse sobre el campo curricular proporcionaban la justificación (o la racionalización) de las reformas que les habían precedido.*”<sup>78</sup>

### **-El Profesional Reflexivo: Schön**

Schön hace una crítica al estatus privilegiado que los centros superiores de formación profesional en el marco de la estructura actual de la investigación universitaria otorgan al conocimiento sistemático, preferiblemente de carácter científico, argumentando a favor de una nueva epistemología de la práctica que pusiera de relieve la cuestión del conocimiento profesional asumiendo como punto de partida la competencia y el arte que ya forman parte de la práctica efectiva, sobre todo la reflexión en la acción, o sea el “pensar en lo que se hace mientras se está haciendo”.

*La racionalidad técnica es una epistemología de la práctica que se deriva de la filosofía positivista y se construye sobre los propios principios de la investigación universitaria contemporánea, es un conocimiento sistemático y científico. Hay zonas indeterminadas de la práctica – tal es el caso de la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores- que escapan a los cánones de la racionalidad técnica.*<sup>79</sup>

<sup>77</sup> Ibidem, pp. 93, 98

<sup>78</sup> CARR, WILFRED y STEPHEN KEMMIS. *Teoría Crítica de la Enseñanza: La Investigación-Acción en la Formación del Profesorado*. Barcelona, Martínez-Roca, 1988. p. 37

<sup>79</sup> SCHÖN, DONALD. *La Formación de Profesionales Reflexivos*. Barcelona, Paidós, 1992. pp.17, 20

El relativo estatus de las distintas profesiones se correlaciona en gran medida con su capacidad de presentarse como prácticos rigurosos de un conocimiento profesional científico y de incluir en sus centros de formación una versión del currículum profesional normativo. Sin embargo, la falta de conexión en las escuelas profesionales y los centros de trabajo, la investigación y la práctica llevan a una inadecuada concepción de la competencia profesional y su relación con la investigación científica y académica, por tanto, existe una crisis de confianza en las profesiones y en sus centros de formación, su origen reside en la epistemología de la práctica que prevalece. No se dice de un práctico que destaca porque tiene más conocimiento profesional que otro sino que tiene más “sabiduría”, “talento”, “intuición” o “arte”. Entre sus premisas destaca el reconocer que en los profesionales competentes existe una fundamentación artística, entendiendo como arte una forma de ejercicio de la inteligencia, un tipo de saber diferente a nuestros modelos estándar de conocimiento, la ciencia aplicada y las técnicas basadas en la investigación, importantes pero limitadas son colindantes al arte. La formación para el arte se entremezcla con una cuestión más amplia: la de la legitimidad de la formación de los profesionales. Los estudiantes aprenden la práctica de hacer o ejecutar aquello en lo que buscan convertirse en expertos, y se les ayuda a hacerlo así por medio de otros prácticos más veteranos que – volviendo a la terminología de Dewey- les inician en las tradiciones de la práctica. No se puede enseñar al estudiante lo que necesita saber, pero puede guiársele. Es necesaria la libertad de aprender haciendo en un contexto de riesgo relativamente bajo, con posibilidades de acceso a tutores que inician a los estudiantes en las <<tradiciones de la profesión >> y les ayudan, por medio de la <<forma correcta de decir>>, a ver por sí mismos y a su manera aquello que más necesitan ver. Su propuesta es combinar la enseñanza de la ciencia aplicada con la formación tutorizada en el arte de la reflexión en la acción.<sup>80</sup>

El << *practicum reflexivo* >> son las prácticas que pretenden ayudar a los estudiantes a adquirir las formas de arte que resultan esenciales para ser competente en las zonas indeterminadas de la práctica. El arte profesional se refiere a los tipos de competencia que

---

<sup>80</sup> Ibidem, pp. 22, 25, 26, 28, 29



los prácticos muestran algunas veces en situaciones de la práctica que resultan singulares, inciertas y conflictivas.

Schön utiliza el término conocimiento en la acción para referirse a los tipos de conocimientos que revelamos en nuestras acciones inteligentes ya sean observables al exterior o se trate de operaciones privadas. A través de una ejecución espontánea y hábil aunque paradójicamente seamos incapaces de hacerlo explícito verbalmente. No obstante algunas veces es posible mediante la observación y reflexión sobre nuestras acciones, realizar una descripción del conocimiento tácito que está implícito en ellas. Independientemente del lenguaje utilizado las descripciones del conocimiento en la acción son siempre construcciones.

*Son siempre intentos de poner en forma explícita y simbólica un tipo de inteligencia que comienza siendo tácita y espontánea. Nuestras descripciones son conjeturas que precisan ser puestas a prueba ante la observación de sus originales; los cuales, al menos en algún aspecto, van a ser distorsionados. Pues el conocimiento en la acción es dinámico, y los << hechos >>, los << procedimientos >>, las << reglas >> y las << teorías >> son estáticos ... De hecho, es este ajuste y anticipación automáticos, esta continua detección y corrección del error, lo que nos lleva, en primer lugar, a denominarla una actividad << inteligente >>. La actividad de conocer sugiere la cualidad dinámica del conocer en la acción que, si la describimos se convierte en conocimiento en la acción.<sup>81</sup>*

En cualquier caso la reflexión carece de una conexión directa con la acción presente, de un modo alternativo se puede reflexionar en medio de la acción sin llegar a interrumpirla “En una acción presente – un periodo de tiempo, variable según el contexto, durante el que podemos todavía marcar una diferencia con la situación que tenemos entre manos – nuestra acción de pensar sirve para reorganizar lo que estamos haciendo mientras lo estamos haciendo. Diré que en casos como este estamos reflexionando en la acción.”

Schön propone una secuencia de << momentos >> en la reflexión en la acción:

-una situación de la acción a la que traemos respuestas rutinarias y espontáneas, el conocimiento en la acción es tácito, formulado espontáneamente sin una reflexión

consciente:

-las respuestas rutinarias producen una sorpresa, un resultado inesperado;

-la sorpresa conduce a la reflexión dentro de una acción presente;

-la reflexión en la acción posee una función crítica y pone en cuestión la estructura de suposición del conocimiento en la acción;

-la reflexión da lugar a la experimentación in situ que puede funcionar bien en el sentido de conducir a resultados deliberados, o en el de producir sorpresas que exigen posteriores reflexiones y experimentaciones.

En su apreciación paso a paso el práctico despliega a todo un repertorio de imágenes de contextos y acciones, responde a la variación más que a la sorpresa.<sup>82</sup>

Igual que el conocimiento en la acción, la reflexión en la acción es un proceso que podemos llevar adelante sin ser capaces de decir lo que estamos haciendo. Según Schön una cosa es ser capaz de reflexionar en la acción y otra muy distinta es ser capaces de reflexionar sobre nuestra reflexión en la acción, de manera que produzcamos una buena descripción verbal de ella; e incluso es otra cosa ser capaz de reflexionar acerca de la descripción resultante. Pero nuestra reflexión sobre nuestra reflexión en la acción pasada puede modelar indirectamente nuestra acción futura.

Una práctica profesional es la competencia de una comunidad de prácticos que comparten, en palabras de Dewey, las tradiciones de una profesión. Consta de fragmentos de actividad en los que se ejercita cierto tipo de conocimiento, comparte un tronco común de conocimiento profesional explícito y un sistema de valores, se organiza en ámbitos institucionales. Aquí subyace una concepción constructivista de la realidad con la que el práctico se enfrenta, él construye las situaciones de su práctica, no sólo en el ejercicio del

---

<sup>81</sup> Ibidem, pp. 30, 33, 35-36

arte profesional sino también en los restantes modos de competencia profesional. Desde el punto de vista constructivista nuestras percepciones, apreciaciones y creencias tienen sus raíces en los mundos que nosotros mismos configuramos y que terminamos por configurar como la realidad. Los prácticos están comprometidos con lo que Goodman denomina la <<construcción del mundo >>. <sup>83</sup>

Las situaciones prácticas son un tipo de experimentación que es bastante resistente a los experimentos controlados. La situación del tutor no es un mundo real, opera sobre un mundo virtual elaborada sobre un mundo virtual de la práctica. El tutor elabora un repertorio de ejemplos, imágenes, conocimientos y acciones. Pero su conocimiento es también personal; su validez es relativa respecto a sus compromisos con un sistema de valores particular y una teoría omnicomprendiva. <sup>84</sup>

La responsabilidad para iniciar una ruptura de las ataduras del proceso de aprendizaje recae, en primer lugar, sobre el tutor. La legitimidad de un tutor no depende de sus dotes de erudito o de su competencia como conferenciante sino del arte de su práctica de tutorización. Un centro de preparación de profesionales debe estar orientado a las disciplinas –Universidad- y a la Práctica. Además del dilema institucional del rigor /pertinencia se suma el resurgimiento de la racionalidad técnica y la constricción acelerada de la autonomía profesional. Los formadores deben tomar en cuenta en el curriculum la situación limitada de la acción de los profesionales, conectar ciencia aplicada y reflexión en la acción y revitalizar la fenomenología de la práctica en ámbitos laborales y su conexión con las disciplinas tradicionales. <sup>85</sup>

Finalmente, respecto a la obra de Schön no podemos dejar de anotar que su referente para la formación profesional es la formación de diseñadores, cuestión que la mayoría de quienes lo toman como referencia curiosamente omiten.

---

<sup>82</sup> Ibidem, pp. 38-40

<sup>83</sup> Ibidem, pp. 41-44

<sup>84</sup> Ibidem, pp. 70-71, 74-81

<sup>85</sup> Ibidem, pp. 100-114, 131, 153, 156, 272, 273, 268, 274, 276, 280

En cuanto a Schön, Ferry define la investigación praxológica, para él la palabra praxis llama la atención sobre la necesidad de mirar en las prácticas no solamente el aspecto operativo de las acciones técnicas sino todas sus implicaciones sociales y todas sus significaciones personales para los individuos y para el grupo. Si se la sistematiza puede llamarse investigación pedagógica que avanza a plantear el problema en todas sus implicancias (psicológicas, sociales, políticas, etc.) una investigación que tiene una finalidad con respecto a la actividad docente. A partir de la noción de Schön habla de prácticos reflexivos, el práctico que tiene esta capacidad de pensar, de reflexionar sobre su acción en todos sus aspectos, y no sólo en los técnicos sino también en los ideológicos, sociales, psicológicos, todo lo que está en juego en una realidad dada.<sup>86</sup> Buchmann citado por Liston y Zeichner afirma que los docentes aprenden su oficio basándose en la imitación, la costumbre, el hábito y la tradición, este proceso es semiinconsciente y conecta la biografía del profesor individual con la tradición docente colectiva, las costumbres docentes tienen el carácter práctico del sentido común: prudencia y astucia para sopesar a personas y situaciones y para adoptar ciertos medios en relación con unos fines sin pensar demasiado. Los docentes tienen creencias y supuestos básicos implícitos o explícitos sobre su trabajo en instituciones burocráticas, de cómo influye ese contexto institucional en su enseñanza, de cómo los orígenes de clase o étnicos de sus alumnos influyen en la forma de enseñar. De acuerdo con Lightfoot el profesor aunque desempeña un papel central y dominante en el aula vive en medio de las restricciones y límites de las normas institucionales de la escuela y su autonomía y capacidad de autodefinición son mínimas. Su capacidad para transformar el ambiente de su clase y para cambiar pautas de interacción profundamente establecidas está siempre limitada por las reglas explícitas y los supuestos implícitos de la vida colectiva de la escuela. El sistema social y la vida de la escuela están configurados por la estructura sociopolítica y económica de la comunidad de la que forman parte.<sup>87</sup>

---

<sup>86</sup> Cfr. FERRY, GILLES. *El Trayecto de la Formación. Los Enseñantes entre la Teoría y la Práctica*. México, Paidós, 1990. 147 pp. y FERRY, GILLES. *Pedagogía de la Formación*. Buenos Aires, UBA, 1998. 127 pp.

<sup>87</sup> Cfr. LISTON, DANIEL y KENNETH ZEICHNER. *Formación del Profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid, Morata, 1993. p. 87

### Un Punto No Tratado

De acuerdo a Carr y Kemmis “*El saber del enseñante proporciona un punto de partida para la reflexión crítica. Sencillamente, no puede darse por sentado y sistematizado en la teoría, ni tomarse como definitivo en la práctica*”.<sup>88</sup> Esto no significa que la relación entre lo teórico y lo práctico sea tal que la teoría << implique >> la práctica, ni que << se derive >> de la práctica, ni siquiera que << refleje >> la práctica. Se trata de que al someter a una reconsideración racional las creencias y justificaciones de las tradiciones existentes y en uso, la teoría informe y transforme la práctica. Al informar y transformar las maneras que se experimenta y entiende. Es decir que para ellos no hay transición de la teoría a la práctica como tal, sino más bien de lo irracional a lo racional, de la ignorancia y el hábito al conocimiento y a la reflexión. Además, y si se interpreta de esta manera la teoría educativa, cerrar el hiato entre lo teórico y lo práctico no será cuestión de mejorar la eficacia práctica de los productos de las actividades teóricas, sino de mejorar la eficacia práctica de las teorías que los enseñantes utilizan para conceptualizar sus propias actividades. En este sentido reducir distancias entre la teoría y la práctica es el *objetivo* central de la teoría educativa, y no algo que tuviese que hacerse *después* de que la teoría hubiera sido producida pero antes de poder pensar en su aplicación efectiva.<sup>89</sup>

Aunque en este trabajo se está de acuerdo con Carr y Kemmis respecto a la construcción del conocimiento docente en la investigación es curioso que aun en el ingreso a la posmodernidad no cuestionen su todavía excesiva fe en la racionalidad. Ellos afirman la necesidad de que el docente pase de lo irracional a lo racional, de la ignorancia al hábito y a la reflexión. También afirman el problema de la separación teoría-práctica: ¿Es necesario teorizar las prácticas? O ¿Es necesario practicar las teorías?

Me atreveré a decir que el problema está en la manera en que el problema es planteado desde el principio, desde sus dos aspectos – teoría y práctica –. Por qué no plantear que en

<sup>88</sup> CARR y KEMMIS, *Op. Cit.*, p.61

Para Carr el problema capital no es el paso de la teoría a la práctica como si en aquella se contuviese el modelo de las buenas realizaciones, sino que es el paso de la racionalidad-irracionalidad a la racionalidad posible, de la rutina e inconciencia a la reflexión. CARR, WILFRED. *Hacia una ciencia crítica de la Educación*. Barcelona, Laertes, 1990. p. 49

Lo mismo afirma en la Conferencia dictada en noviembre de 1999 durante el Seminario Internacional “El Saber de los Maestros en la Formación Docente” en la Unidad Ajusco de la UPN.

la actividad humana, desde el principio intervienen aspectos mentales y físicos y que aunque existen diferentes grados de intención lo que se piensa y se hace no están desligados. La escisión teoría /práctica responde más a una división del trabajo educativo.

Para visualizar el actuar docente desde una dimensión más adecuada presentamos en el siguiente capítulo el concepto de acción.

---

<sup>89</sup> Ibidem, p. 129

## CAPITULO IV

# “TEORÍA DE LA ACCIÓN Y LA FORMACIÓN DOCENTE”

Hoy como ayer considerar la educación como puramente un proceso intelectual produce una ruptura dentro de la actividad y el alumno sufre una separación del sentido. La formación docente que *en la práctica* sienta sus expectativas en el cambio superficial del pensamiento de los maestros – reflejado en el discurso anecdótico de cada clase -, pierde de vista en la parte viva la supuesta transformación, que si el asesor tuviera algo de curiosidad podría ver en las aulas donde trabajan los profesores-alumnos. Y menciono “podría” porque probablemente el asesor esperaría observar al maestro “aplicando” lo que el asesor le “enseñó”. En los capítulos anteriores se ha comentado que esto no sucede así y que esto no es lo que espera la formación docente. Difícilmente hemos encontrado en los textos sobre formación docente algo que nos guíe hacia un modo más profundo de comprender las acciones del maestro por lo que en este capítulo se tratará de encontrar fuera del campo mejores pistas que nos permitan comprender la estructura del campo profesional docente y tal vez construir las categorías que permitan definir qué estamos buscando.

En *Democracia y Educación* de 1916 Dewey menciona que la experiencia es importante para la educación. La experiencia es un asunto activo-pasivo, no es primariamente cognoscitiva, pero la medida del valor de una experiencia se halla en la percepción de las relaciones o continuidades a que conduce; comprende conocimiento en el grado en que se acumula o se suma a algo o tiene sentido.

Una experiencia reflexiva 1) parte de la confusión; ante una situación incompleta el sujeto 2) anticipa por conjetura una tentativa de interpretación de los elementos dados atribuyéndoles una tendencia a producir ciertas consecuencias; 3) una revisión cuidadosa de

toda consideración asequible que definirá y aclarará el problema que se tienen entre manos; 4) una elaboración consiguiente de la hipótesis presentadas para hacerla más precisa y más consistente, porque comprende un campo más amplio de hechos; 5) apoyándose en la hipótesis proyectada como un plan de acción que se aplica al estado actual de cosas; haciendo algo directamente para producir el resultado anticipado y comprobando así la hipótesis. 3 y 4 distinguen una experiencia reflexiva, convierten al pensar mismo en una experiencia.

*Nuestro pensamiento más refinado y racionalmente comprobado ha de ser ensayado en el mundo y, por tanto, comprobado. Y como no puede nunca tener en cuenta todas las conexiones, nunca abarcará con perfecta precisión todas las consecuencias. Nunca saldremos completamente del ensayo y error.*<sup>90</sup>

El mundo en crisis que vivimos exige recuperar la discusión de las filosofías de la educación que clarifiquen las direcciones del desarrollo personal, social y de la cultura que proponen - además de hablar de competencias o de profesionalidad cognitiva y de estímulos externos en la docencia-. La educación utiliza y construye modelos de pensamiento, de hecho es una de sus funciones. Por tanto, la educación también se explica como la persecución de un modelo que incluya cómo las ciencias y la misma filosofía ubican la acción como el punto de coincidencia entre pensamiento y práctica.

Gimeno considera que es sobretodo en la civilización moderna donde se ha afianzado la creencia y la esperanza de que las prácticas y conductas humanas se puedan guiar siguiendo una determinada racionalidad.<sup>91</sup> La relación entre saber y hacer u obrar constituye toda una tradición que arranca de la filosofía aristotélica, enfatizada y reorientada desde enfoques múltiples.

*Nos da la impresión de que el binomio teoría-práctica es un problema que se*

<sup>90</sup> DEWEY, JOHN. *Democracia y Educación*. Madrid, Morata, 1998. p. 133

<sup>91</sup> Al respecto Giner menciona "*La modificación deliberada de conducta según unos criterios de supuesta racionalidad inspira toda la civilización moderna... El salvacionismo laico se basa sobre dos ideas: Una, que es posible edificar una sociedad plenamente racional, y, dos, que quién eso afirma tiene el secreto o receta para lograrlo. Lo primero es un desacierto, aunque no lo sería decir que es posible realizar algunas aproximaciones hacia ese ideal. Lo segundo es una mentecatez. Peligrosa si el arbitrista consigue algún poder.*" GINER, SALVADOR. "*Intenciones Humanas, Estructuras Sociales: para una Lógica Situacional*". En: CRUZ, MANUEL. *Acción Humana*. Barcelona, Ariel, 1997. pp. 76-77



*inscribe en otro de significados más amplios. Define un espacio de interrogantes que no se pueden comprender sin desbordar el planteamiento más al uso. Hace un planteamiento más complejo: el de la relación entre conciencia, significado, conocimiento y mentalidad con la acción y con la tradición acumulada de saber hacer en educación o, dicho de otra manera, el de la relación entre componentes cognitivos de una cultura y comportamientos prácticos en la misma.*<sup>92</sup>

Según Gimeno<sup>93</sup> las acciones tienen sentido porque poseen el significado de estar dirigidas a algo (racionalidad con arreglo a fines), y porque se nos presentan como inteligibles a la conciencia del agente. Las personas sabemos lo que hacemos tenemos autocomprensión de la acción. Esta es una suposición tan central como decir que lo que hacemos tiene que ver con lo que deseamos y queremos hacer. De aquí plantea un “programa” para comprender las interacciones entre teoría y práctica en educación: el que parte de la consideración del papel esencial de las comprensiones de los agentes de la acción –desde otra perspectiva se habla de procesos cognitivos-, interpretando así el distanciamiento y los posibles modos de fecundación entre teoría y práctica.

Ejecutar acciones, querer hacerlas y pensar sobre ellas son tres componentes básicos entrelazados de la actividad del sujeto. La interacción entre ellas forma el triángulo de relaciones recíprocas para entender el comportamiento humano en general, con todas sus contradicciones y coherencias, y las acciones de educación y enseñanza en particular.

Gimeno propone que la acción implica comprensión y pensamiento como algo indisociable, hay una racionalidad en el poder “dar razones” de lo que se hace o como justificaciones de las creencias. Si no se dan estas condiciones de motivación e inteligibilidad es que estamos hablando de acciones puramente mecánicas o pre-humanas.

*Puede ser un buen ejercicio para la reflexión de los profesores durante su formación y en su perfeccionamiento cotidiano el hecho de analizar las incoherencias entre los motivos que anidan en las acciones de las personas, las incongruencias entre acciones y los contrastes entre motivos y acciones con las metas de la institución escolar o con las normas éticas. La reflexividad no es una propuesta que haya que nutrir sólo de contenidos cognitivos, sean éstos científicos o de conocimiento en general, sino también de los componentes dinámicos de las*

<sup>92</sup> GIMENO SACRISTAN, JOSÉ. *Poderes Inestables en Educación*. Madrid, Morata, 1998. pp. 34-35

<sup>93</sup> *Ibidem*, p. 57

*acciones educativas, de los motivos o de las metas públicas y de las personales. El autoconocimiento personal y la reflexión explorando y aclarando los fines de cada uno, junto al análisis de las motivaciones compartidas o sobre las que sean motivo de desencuentros es un reto importante para ganar racionalidad en educación. Se supone que si tenemos acceso a cuáles son y como se configuran nuestros intereses y preferencias, podremos potenciar su racionalidad depurándolas y corrigiéndolas en una dirección de autodeterminación racional.*<sup>94</sup>

Para Gimeno ese reflejo de la acción que crea los contenidos de la conciencia tiene forma discursiva y podemos dar cuenta de él a nosotros mismos, en forma de diálogo interior con nosotros, y a los demás a través del lenguaje. Construimos una representación mental de la experiencia. Esa conciencia práctica reflejo de la acción, puede no tenerse en mente, ser inconsciente, y no operar de forma explícita en el momento de actuar, lo cual no es siempre un inconveniente, pues gracias a eso podemos concentrarnos más en las tareas.

De las acciones se desprenden figuraciones que evolucionan hasta convertirse en representaciones (reconstrucciones mentales) puras y esquemáticas de las acciones. La conciencia que es comprensión se convierte en conocimiento. Este proceso reflexivo puede ser simultáneo al curso de la acción (conciencia en la acción) o posterior a la misma (conciencia sobre la acción). El sentido más inmediato de la reflexividad es el de autoanálisis de lo que hacemos solos o con otros gracias al lenguaje. Esas representaciones son una especie de “apunte” de las operaciones que se han sucedido en la acción, que podrá ser utilizado como “guión” de posteriores acciones, dando lugar al comienzo de la economía que supone la rutinización que facilita la experiencia de lo ya vivido. Así el pensamiento que representa la experiencia ya tenida puede ser guía anticipada de la experiencia por venir; es decir avanza sobre la acción y puede ser previo a ella. Primero será la experiencia adquirida en unas situaciones que pueden rentabilizarse en otra futura, no necesariamente idénticas ni en las mismas condiciones.

### **Práctica**

En primer lugar práctica no es toda actividad humana, sino la que está dirigida por fines (por querer) conscientes. Se refiere sólo a la actividad intencional y no a actos instintivos

---

<sup>94</sup> Ibidem, p. 4

o inconscientes. En segundo lugar, se aplica a las acciones objetivas, esto es, a las que se manifiestan en comportamientos observables por cualquiera; no abarca, por lo tanto, los actos mentales, internos, ni los estados disposicionales del sujeto. Equivale a acción intencional objetiva. Toda práctica es social. No podemos afirmar que toda práctica social sea transformadora de una realidad. El concepto de práctica se liga al de conocimiento pues la práctica es una condición del conocimiento y la práctica es un criterio de verdad del conocimiento. Una práctica es acertada, exitosa, porque la creencia que la guía es verdadera. La práctica funge como señal de la verdad y razón suficiente que justifica la creencia. Las condiciones que podemos señalar para reconocer la existencia real del objeto de nuestra creencia<sup>95</sup> constituyen el criterio de verdad. La práctica no es el único criterio de verdad.<sup>96</sup>

Los efectos de la acción permanecen en los sujetos bajo la forma de esquemas que pueden aprovecharse en otras acciones parecidas. La acción se prolonga en otras acciones y configura estilos de actuar, pudiendo generar patrones individuales en el curso de las biografías personales. La primera fuente de sabiduría sobre las acciones es la experiencia. Hoy está vigente la metodología del estudio de historias de vida de los profesores como una forma de comprender sus acciones, reconociendo así el estilo genético de la “práctica personal”. Un profesor con recursos de acción es aquel que tiene experiencia muy variada, vivencias ricas, no el que tiene “mucho experiencia” sobre unos pocos tipos de acciones.

La estabilidad de la acción, su continuidad, tiene sus raíces en la acción misma, en la capacidad de los seres humanos de producirse a sí mismos como actores en el curso de las acciones. Los rastros de la acción generan cultura subjetiva. Se economiza y se fragua la identidad. La experiencia es lastre y posibilidad. La experiencia o cultura subjetiva también es compartida, las acciones son imitables y los esquemas se pueden propagar o transmitir. La reiteración de la acción crea cultura intersubjetiva y aprovecha la realidad social ya creada. Los agentes no sólo tienen un capital de experiencia, dejan tras de sí patrones

---

95 Para Villoro creer significa tener un enunciado por verdadero tener un hecho por existente. Aceptar la realidad y la verdad sin dar a entender pruebas, sean o no suficientes. La creencia sería el componente subjetivo del saber. La creencia determina una estructura general de conducta, guía y orienta las acciones. VILLORO, LUIS. *Creer, Saber, Conocer*. México, Siglo XXI, 1991. p.77

96 *Ibidem*, pp. 251-256

sociales a modo de rutinas, roles estabilizados, instituciones, sistemas recíprocos de expectativas, formas de saber hacer.

Para Gimeno<sup>97</sup> se denomina en sentido estricto práctica de la educación a esa cultura compartida sobre un tipo de acciones que tienen que ver con el cuidado, la enseñanza y la dirección de otros. La constituyen saberes estratégicos, conocimientos sobre esos saberes y motivaciones y deseos compartidos.

La práctica es la cristalización colectiva de la experiencia histórica de las acciones, son las acciones rutinarias propias de un grupo que en este caso son los profesionales docentes. Aunque en el lenguaje coloquial, práctica de la enseñanza o de la educación se utiliza para referirse a la realización de la actividad, a la técnica, en sentido amplio Gimeno distingue la actividad de los sujetos –como acción- de lo que es todo el bagaje cultural consolidado acerca de la actividad educativa, que denomina propiamente como práctica o cultura sobre la práctica. La acción pertenece a los agentes, la práctica al ámbito de lo social, es legado y normatividad. La práctica es fuente de la acción.

Para Carr<sup>98</sup> la práctica educativa es el producto final de un proceso histórico y el practicar será siempre actuar en el marco de una tradicición<sup>99</sup> a partir de la que los profesionales adquieren el conocimiento práctico que ellos podrán perfeccionar. Es un poso cultural de saber hacer compuesto de formas de saber cómo, ligado a creencias, motivos y valores colectivos, asentados y objetivados de carácter impersonal. Se expresa en ritos costumbres, sabiduría compartida, instituciones, espacios construidos para educar, formas de vida dentro de organizaciones escolares, estilos de hacer dentro en contextos históricos y sociales, orientaciones básicas y roles estabilizados. Alumnos, padres y profesores, expertos

<sup>97</sup> GIMENO, 1998, pp. 84-88

<sup>98</sup> CARR, WILFRED *Hacia una Ciencia Crítica de la Educación*. Barcelona, Alertes, 1990. pp. 87-96

<sup>99</sup> Las corrientes románticas del siglo XIX sustentan la oposición entre tradición y razón pero a diferencia de la Ilustración valoran la tradición por el mero hecho de ser antigua. Gadamer deplora el descrédito que la idea de tradición ha sufrido durante la Ilustración moderna, cuestiona la oposición entre razón y tradición; y defiende el carácter racional de las tradiciones. Aunque la tradición es fundamentalmente conservación de lo dado no excluye el cambio y la transformación. Las tradiciones son una pluralidad de voces. Son un nosotros. La comprensión de la tradición es una conversación entre el intérprete y los elementos significativos de la tradición. V. VELASCO, AMBROSIO. *Racionalidad y Cambio Científico*. México, Paidós-UNAM, 1997. p. 167

y políticos encuentran como condición previa a la acción.

Para Gimeno en el ciclo innovador la práctica se entiende como tradición nutriente, no para fijarla y declararla estática, sino para perfeccionarla. Hay una resistencia natural a las innovaciones y reformas, cuando éstas aparecen guiadas por motivaciones no explícitas o no suficientemente explicadas. La imprevisibilidad de la acción de defecto se convierte en cualidad sustantiva que en la acción educativa define al profesor como agente y al currículum como plan flexible.

*Diferentes segmentos de la sociedad con perspectivas diversas y distintos estilos educativos no siempre mantienen relaciones armoniosas. Así cuando se producen ciclos reproductivos en unos ámbitos, quizá se estén desarrollando ciclos innovadores en otros, creándose contradicciones que estimulan conflictos y disonancias capaces de provocar avances o retrocesos. Siendo pues el lenguaje de la "teoría" el depósito codificado de la experiencia práctica y uno de sus principales vehículos de propagación, la innovación de la experiencia práctica puede venir a través de la extensión de dicha codificación y por el acceso a la diversidad de la experiencia "teorizada"...en el juego, contraste y adaptación de los esquemas conocidos reside la posibilidad de alterar la cultura práctica y dar lugar a nuevas acciones.*<sup>100</sup>

Sin embargo, el esquema - cultura o teoría- de la acción, no es la acción misma. Los esquemas no son exclusivos de los prácticos. Gimeno afirma que después de una acción puntual podemos relatar lo ocurrido y hacer público el esquema específico de la acción puntual o el de la concatenación y subordinación de esquemas correspondientes a acciones específicas incluidas en experiencias más dilatadas. A estas primeras comprensiones originales "con" y "en" la acción se añadirá el aprendizaje vicario. La orientación más que el control es la posibilidad de la conciencia que trabaja más sobre recuerdos de acciones y de previsiones futuras que con momentos presentes. "Pensar en la acción" da muy pocas oportunidades al pensamiento. Lo que queda resaltado es la casi imposible coexistencia de la reflexión sobre la práctica mientras se actúa. "Puede ser interpretada como una impotencia, pero, a cambio, el distanciamiento nos permitirá utilizar toda la cultura para racionalizar las acciones, que es lo que da sentido a la educación y la formación del profesorado... la expresión investigar en la acción debería sustituirse por investigar sobre la acción, pues en la acción es tan difícil hacerlo como inútil sería pararse a pensar

---

<sup>100</sup> GIMENO, *Op. Cit.*, p. 94

*cuando se está perdiendo el equilibrio al pasar el río por una pasarela.*” Hay una intención previa que desencadena la acción y existe una *intención-en-la-acción* que mantiene a ésta mientras discurre.<sup>101</sup>

La acción es condición fundamental del ser humano. La acción es expresión de la persona y ésta será construida por sus actos. Respondemos a las situaciones y emprendemos caminos con toda nuestra personalidad. *“La acción pedagógica no puede ser analizada sólo desde el punto de vista instrumental, sin ver las implicaciones del sujeto-profesor- y las consecuencias que tiene para su subjetividad que intervendrá y se expresará en acciones siguientes”* El agente pedagógico es el profesor. La acción se da en interacción con otros: con sus colectivos, en cuanto la acción es una empresa colectiva.<sup>102</sup>

Es posible en cierto sentido “aprender práctica” sin realizarla, simulándola, viéndola o leyendo-escuchando narraciones sobre ella. Según Gimeno<sup>103</sup> mucho del contenido de la “teoría pedagógica” es experiencia codificada o destilación de ciertos principios de la misma, narrados y elaborados como cultura objetivada. La destreza práctica exige la prueba de la experiencia personal dentro de situaciones particulares.

El pensamiento pragmático de carácter estratégico, mezcla de esquemas cognitivos (teorías y creencias), éticos, dinámicos y prácticos. Es una forma sustancial del conocimiento de los profesores, una especificidad de su sabiduría teórico-práctica. Cada tarea pedagógica no es sólo una actividad, también es una unidad estructurada de pensamiento del profesor, cuya función, si se relaciona con una actividad práctica, proporciona un análisis de la situación pedagógica concreta, plantea los objetivos en un contexto de actividad determinado, controla y regula el proceso de su consecución y evalúa los resultados. La tarea pedagógica tiene una estructura que comprende la perspectiva general del trabajo educativo, un *modus operandi*, en torno a ella se pueden asociar múltiples creencias y valoraciones.

*En el marco de la racionalidad limitada y de una realidad no clausurada ni*

---

<sup>101</sup> Ibidem, pp. 63, 69-70

<sup>102</sup> Ibidem, p. 37

<sup>103</sup> Ibidem, pp. 64-68

*totalmente determinada, el profesor queda definido como el profesional que tiene que enfrentarse y actuar ante dilemas, aceptando el conflicto permanente de una situación en la que indefectiblemente queda llamado a comprometerse. Las metáforas del profesor como investigador en el aula de Stenhouse, la del intelectual crítico (Giroux), todos los enfoques desarrollados bajo el paraguas del movimiento de investigación en la acción, la enseñanza reflexiva (Sykes) y los prácticos reflexivos (Schön) o autónomos (Contreras), antes que representar modelos propositivos con nuevas exigencias y perspectivas innovadoras para la concepción de la figura del profesor y para su formación, son derivaciones inexorables de la condición de la acción educativa que el cientificismo positivista y la racionalidad técnica cercenaron. Estas metáforas, que encuentran su justificación en los cambios paradigmáticos acerca de la validez del conocimiento en las ciencias sociales, son las nuevas viejas guías del pensamiento sobre educación, el profesorado, el desarrollo del currículum y sobre los procesos de innovación. Políticas y prácticas de la educación no podrán ser pensadas ni gobernadas al margen de los agentes. La racionalidad técnica cede así su preeminencia a otra racionalidad imperfecta, más modesta en sus aspiraciones aunque más comprensiva de las realidades sociales y humanas. Encerrar a la acción de la educación y a sus agentes en la jaula de hierro de la organización burocrática, de las políticas impuestas y de la normatividad científico-técnica es contradictorio con la epistemología que se nos revela en el estudio de las acciones. Una artesanía enriquecida por la racionalidad posible.<sup>104</sup>*

### **La Acción Humana**

Cruz define a la acción como “*aquello, de entre todo lo que ocurre, que aparece respaldado por una intención, lo que introduce un cambio esencial cualitativo en la esfera de lo real ocupada por el hombre ... Para que algo pueda optar al rango de acción se requiere un alguien que pudiera decidir o proponerse dicho algo (la intención).*”<sup>105</sup>

En la Filosofía aristotélica de la acción menciona que los seres humanos somos agentes en un sentido básico y fundamental, somos la causa de nuestro propio comportamiento, somos el principio y la génesis de nuestras acciones. La distinción entre acción y estados pasivos (pasión) es importante porque está en la base de toda atribución de responsabilidad. La acción del agente tiene que ser voluntaria e intencional. Toda acción en sentido definido está dirigida a un fin. Los agentes humanos poseen la aptitud especial de asociar el deseo con la inteligencia, de modo de neutralizar los deseos puramente sensuales, tomar conciencia de los fines superiores y elegir de acuerdo a su propia deliberación. Lo peculiar

<sup>104</sup> GIMENO, *Op. Cit.*, 1998. p. 82

<sup>105</sup> CRUZ, MANUEL. *¿A quién pertenece lo ocurrido?* Madrid, TAURUS, 1995. p. 50

de los humanos en tanto agentes es su capacidad de deliberar, de razonar con fines prácticos y de actuar en consecuencia. El principio de la acción es la elección y el principio de la elección es el deseo, estos principios pueden entrar en conflicto. Tal es el caso de la incontinencia o debilidad de la voluntad (akrasia). Cualquiera que sea la explicación que pueda darse de su obrar, es responsable por la acción que lleva a cabo. Los elementos de la acción son el agente, las personas o cosas que afecta, la manera en que la acción se realiza, los medios a que apela, las circunstancias en que la acción se produce y el resultado en que se obtiene. Desde otro punto de vista los elementos pertinentes de la acción son las creencias del agente acerca de las peculiaridades de la acción, los motivos que los guían, los propósitos que persigue, la deliberación y elección que lleva a cabo y la excelencia moral y la sabiduría práctica que exhibe. Se puede hablar de un aspecto externo de la acción que pone de manifiesto la eficacia del poder agencial y muestra a una persona actuando en el mundo que la rodea para controlarlo y ordenarlo y de un aspecto interno de la acción que explica esa eficacia al concebir a la persona como un complejo de pensamientos y deseos. A menos que se tome en cuenta el aspecto interno, no se podrá comprender la naturaleza de la acción. La inteligencia tiene aplicaciones teóricas y aplicaciones prácticas. La finalidad del saber teórico no es cambiar algo, ponerlo en movimiento, pues en tanto teóricos somos espectadores. En cambio la finalidad del saber práctico es la acción, es una obra. El logro máximo de una persona es alcanzar la sabiduría teórica (sophia) y la sabiduría práctica (phronesis). Quien maneja el tacto moral (phronimos) alcanza la excelencia en el manejo de los principios de la acción.<sup>106</sup>

Mosterín nos dice que la primera teoría de la acción como primer evento explicable por las correspondientes intenciones y creencias se debe a Aristóteles, que la expone al hilo de sus consideraciones sobre el silogismo (o razonamiento) práctico.

*Nosotros, los animales, no sólo somos procesadores de información descriptiva acerca de cómo es el mundo, sino también procesadores de información práctica acerca de qué hacer y cómo hacerlo, de tal modo que nuestras necesidades, deseos u objetivos reciban algún tipo de satisfacción. Este tipo de procesamiento o razonamiento desemboca no en una conclusión teórica correcta, sino en una*

<sup>106</sup> RABOSSI, EDUARDO. "La Filosofía de la Acción y la Filosofía de la Mente". En: CRUZ, MANUEL. *Acción Humana*. Barcelona, Ariel, 1997. pp. 5-8



*acción adecuada... En el silogismo práctico se dan dos premisas: una expresa un deseo o intención (algo que el animal quiere o desea o necesita); la otra expresa una creencia u opinión ( que tal tipo de acción concreta y posible aquí y ahora conducirá la satisfacción de ese deseo o necesidad) . De ambas se sigue con necesidad la acción correspondiente. El principio u origen de la acción está siempre en el deseo (o, mejor dicho, en jerga aristotélica, en el objeto deseado) que es el verdadero motor práctico... La pauta de razonamiento práctico aristotélico ... es fácilmente traducible a una explicación teleológica en tercera persona de la acción del agente.<sup>107</sup>*

La acción es una experiencia procesual. En un proceso no determinado. Que resalta el componente creador, libre, que no se puede vaticinar. Según Gimeno el mundo de la acción pedagógica no es el de la técnica (techne), es más bien una praxis aristotélica descubierta por los sujetos, donde el razonamiento práctico lleva a encontrar la acción moralmente informada acerca de lo que es conveniente en cada momento. La racionalidad atribuida a los seres humanos en sus acciones es una racionalidad imperfecta pero perfectible. Operamos en situaciones inciertas sin saber a qué conducen exactamente nuestras acciones, el grueso de la acción se plantea en términos de riesgo, de incertidumbre, de confusión.

*Abandonada la pretensión legaliforme, excluidas del análisis por no considerarlas propiamente acciones aquellas conductas cuyo agente no pudiera en ningún momento apelar a razones, y desestimadas por irracionales únicamente aquellas acciones en las que se da una inconsecuencia entre decisión y acción, la pregunta que permanece, resistente, es: ¿debemos, a la vista de esto, considerar equiparables la noticia de las razones del agente y la evaluación de la racionalidad de la acción?<sup>108</sup>*

La naturaleza y la historia se comprenden como sistema de procesos, lo cual marca una línea de vigilancia epistemológica para todo conocimiento que se ocupe de acciones humanas, como es el caso de la educación, es abierta e impredecible y al mismo tiempo son acciones de reproducción.

## **Intencionalidad**

*Todas las artes, todas las indagaciones metódicas del espíritu, lo mismo que todos*

<sup>107</sup> MOSTERIN, JESÚS. "El Papel de la acción en la economía de la vida". En: CRUZ, MANUEL. *Acción Humana*. Barcelona, Ariel, 1997. p. 162

<sup>108</sup> CRUZ, Op. Cit., 1995. p. 151

*nuestros actos y todas nuestras determinaciones morales tienen, al parecer, siempre por mira algún bien que deseamos conseguir, y por esta razón ha sido exactamente definido el bien cuando se ha dicho que es el objeto de todas nuestras aspiraciones.*<sup>109</sup>

Aclarar el sentido de la acción humana, y la educativa en particular es una cuestión compleja. Al tratar de dilucidar lo que nos mueve aparecen conectados conceptos de difícil delimitación que penetran en un mundo poco sistematizado y que son utilizados de diferente forma en distintas disciplinas: propósitos, intenciones, motivos, fines, necesidades, pasiones que gravitan sobre el agente o sujeto que desarrolla acciones. No teniendo mejor alternativa, los necesitamos sin poder deshacernos de ellos.

La accesibilidad que tiene para el agente de la conciencia sobre ese fondo que nos mueve o componente implícito, marca fronteras para su posible racionalización y depuración. Aquí anidan las incoherencias y conflictos entre pulsiones y cultura, entre deseos, intereses e intenciones. Dentro del componente dinámico o energético de la acción cabe hablar de esquemas afectivos que la orientan y le dan cierta estabilidad, del mismo modo que ocurre con el componente cognitivo. Si los significados dan sentido a las acciones, quiere decirse que en cierto modo los motivos permiten explicar racionalmente las acciones, aunque no se trate de explicaciones causales.

Claro está, los motivos, los valores, las intenciones no pueden explicarnos por sí solos las acciones porque no las determinan en el sentido de causarlas o de desencadenarlas; aunque sí nos las hacen más inteligibles. La razón que da el motivo o la intención para actuar es débil, pero es una razón; es la razón reconocida por el agente para actuar, y por la que se considera responsable. Los motivos y los deseos tienen fuerza para nosotros; aunque no nos fuerzan, son convincentes. Para que el motivo alcance poder desencadenante de la acción y que ésta arranque, hace falta que provoque el querer hacerla, hay que experimentar el deseo de llevarla a cabo, hay que tener ganas de realizarla, anhelarla, hacer de ella una necesidad. La voluntad transforma el deseo en proyecto, en determinación de obrar. La acción se deriva de las razones del agente y en éstas se mezclan creencias o

---

<sup>109</sup> ARISTÓTELES, *Ética Nicomaquea*. México, Porrúa, 1976. p. 3

motivaciones.

### **Racionalidad y razonabilidad**

Como se revisó en el Capítulo II, Bruner ha llamado la atención sobre el hecho de que la psicología ha sido y es muy cautelosa ante la agentividad de la acción. La modernidad confió en la racionalidad más que en el impulso y que en la pasión de las personas. La postmodernidad atempera la unilateralidad del racionalismo moderno y recobra el lado afectivo del romanticismo. La racionalidad es inevitablemente imperfecta o parcial, tanto si se refiere a las creencias, a los fines perseguidos o si hablamos de la racionalidad práctica entre medios y fines propuestos. La moderación también ha de imponerse desde el extremo contrario: los motivos tienen que quedar sometidos al análisis y control de la racionalidad para no quedar esclavos del sentimiento.

*La racionalidad es la actitud de segundo orden que nos lleva a analizar nuestros valores de primer orden y eventualmente criticarlos y cambiarlos, si detectamos inconsistencias entre ellos, tratando de que nuestro sistema global de valores sea consistente y dé preferencia a los valores objetivamente preferibles, cuando se manifiesten conflictos entre valores ponderables opuestos.<sup>110</sup>*

La racionalidad es una guía débil para la acción que tiene que ser compensada por la experiencia y el tanteo prudente e inteligente. Cuando hablamos de la acción del sujeto estamos hablando de racionalidad limitada y lo mismo ocurre con la acción social. En el mundo de las realidades complejas e indeterminadas, la coherencia absoluta es un delirio.

*Con lo que la cosa quedaría así: las razones de nuestras acciones entran en las explicaciones causales de un modo indirecto, por medio de "modos racionales" tales como la reflexión moral, la deliberación práctica o el cálculo intelectual. Una razón no asumida y, en esa medida, no cargada de deseo o sería, en el sentido que estamos proponiendo, un motivo (está claro porque no movería a nada), sino, a lo sumo, una creencia y ésta por sí sola es algo en principio inerte ... En una acción racional... los individuos actúan racionalmente en la medida en que, a partir de sus razones y de las oportunidades que les ofrecen las situaciones concretas en las que están inmersos, llevan a cabo la acción que consideran más adecuada.<sup>111</sup>*

<sup>110</sup> MOSTERIN, 1987, p. 60

<sup>111</sup> CRUZ, *Op. Cit.*, pp. 99-100, 149

Para la razón práctica proporciona una justificación y se acepta la mejor razón. Sin embargo, actualmente se da una reforma al concepto ilustrado de racionalidad en cuanto se cuestiona ¿cómo sirve la razón a nuestra vida? ¿para qué queremos ser racionales? Y se llega a la conclusión de que la primera irracionalidad es la hiperracionalidad – desde la posmodernidad –, la ineptitud para reconocer la ineptitud. Para Villoro<sup>112</sup> ser razonable está en contra de ser irracional, ser razonable implica que las creencias, opiniones y acciones sirven para lograr un fin; que hay razones suficientes para sostener una pretensión de verdad, que están basadas en razones falsables con un grado de verosimilitud no de certeza. Ser razonable implica prudencia y tiene que ver con los proyectos generales de vida y con la realidad histórica. La prudencia se da en el diálogo y el consenso. Más que un sujeto moral se busca un conjunto de sujetos dialógicos. El tipo razonable, la razón pura, es un estereotipo. El relativismo de la Racionalidad Razonable implica un núcleo de significados comunes y cierta universalidad en el uso de la razón puesto que no todo el conocimiento necesita el mismo grado de racionalidad.

*...nos encontramos con especies de conocimiento que requieren tanto de sabiduría como de ciencia. Al buen clínico no le basta atenerse a una ciencia aprendida; de parecida manera, el buen artesano requiere de algo más que un manual de procedimientos técnicos. En ambos casos se precisa de una sabiduría especial en el trato con los objetos. El arte del diagnóstico acertado participa de la sabiduría tanto como de la ciencia; porque no se infiere simplemente de enunciados generales, requiere de la capacidad de discriminar características complejas propias de cada caso. Por ello supone facultades que rebasan el proceso racional de explicación y argumentación; a esas facultades se suele aludir cuando se habla de la "intuición", la "sagacidad", la "prudencia de juicio" del buen clínico. A menudo el conocedor no puede ofrecer a los demás pruebas convincentes de su acierto; pero otras veces; una vez que ofrece la solución, puede fundarla en razones válidas para cualquiera. Sólo entonces alcanza un saber objetivo.<sup>113</sup>*

### **Habitus**

La relación que se da entre dos tipos de conocimiento: el personal o las creencias del sujeto (cultura subjetiva) y el conocimiento que condensa el bagaje cultural objetivado, tiene limitaciones cuando se desarrolla en unas determinadas condiciones. La reproducción

<sup>112</sup> Conferencia dictada durante el 3er. Coloquio de Racionalidad, 9 de octubre de 2000, en la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa (UAM-I)

existe desde luego, pero existe margen para la acción libre transformadora de los individuos y de los colectivos. El pasado tiende a perpetuarse en la estructura de las prácticas actuales por medio de una ley interior a través de la cual se ejercen las condicionantes externas, es decir a través del habitus que consiste en...

*...sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas dispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente 'reguladas' y 'regulares' sin ser el producto de la obediencia a reglas, y, a la vez de todo esto. Colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción organizadora de un director de orquesta.*<sup>114</sup>

De este modo se genera una estabilidad de tipos de acciones que van creando historia y que excluyen la deliberación cada vez que se emprende una de ellas por parte de algún individuo. El habitus permite no plantearnos la intención de cada acción, la deliberación y las consiguientes interpretaciones ante los dilemas.

*El mundo práctico que se constituye en la relación con el habitus como sistema de estructuras cognitivas y motivacionales es un mundo de fines ya realizados, modos de empleo o caminos a seguir, y de objetos dotados de un 'carácter teleológico permanente' ... pues las regularidades propias de una condición arbitraria ... tienden a aparecer como necesarios, naturales incluso, debido a que están en el origen de los principios (schèmes) de percepción y apreciación a través de los que son aprehendidas.*<sup>115</sup>

El concepto de esquema se utiliza como elaboración social...

*el habitus, en tanto que disposición general y transportable, realiza una aplicación sistemática y universal, extendida más allá de los límites de lo que ha sido directamente adquirido, de la necesidad inherente a las condiciones del aprendizaje: es lo que hace que el conjunto de las prácticas de un agente... sean sistemáticas, porque son producto de la aplicación de idénticos esquemas, y sistemáticamente distintas de las prácticas constitutivas de otro estilo de vida.*<sup>116</sup>

<sup>113</sup> VILLORO, *Op. Cit.*, pp. 239-240

<sup>114</sup> BOURDIEU, PIERRE. *El Sentido Práctico*. Madrid, Taurus, 1991. p. 92

<sup>115</sup> *Ibidem*, pp. 93-94

<sup>116</sup> *Ibidem*, p. 170

Las acciones individuales y las prácticas colectivas que caigan dentro de las demarcaciones del habitus pertenecen al mundo de lo impensable. El habitus tiene mas fuerza que cualquier norma formal porque ha sido interiorizado y, gracias a ello, la reproducción de la práctica pasa inadvertida, simplemente actuando en las condiciones en las que se ha configurado. La racionalidad de las acciones además de ser limitada, no siempre es explícita, en la medida en que se ampara en hábitos sociales. *“Espontaneidad sin conciencia ni voluntad, el habitus se opone por igual a la necesidad mecánica y a la libertad reflexiva, a las cosas sin historia de las teorías mecanicistas y a los sujetos “sin inercia” de las teorías racionalistas”*.<sup>117</sup>

Así la institución – que podría ser la escuela en que laboran los profesores o la universidad a la que asisten -, es un conjunto de reglas constitutivas que definen y determinan posiciones y relaciones en un área determinada de una manera convencional. Las acciones individuales ya no se pueden independizar de ese precedente cuasi normativo. Ellas liberan al individuo mediante un patrón de soluciones más o menos evidentes para los problemas de la conducción de su vida, garantizando y conservando al mismo tiempo con ello – por decirlo así en detalle - la permanencia del orden social.

Y un ejemplo de esto es la creciente segmentación sobre la ya de por sí división entre profesiones, instituciones y especialización de agentes sociales implicados en el mundo del pensamiento, de la decisión y de la acción en educación.

*Lo que resulta ser un problema complejo entre la acción y la comprensión tiende a reducirse a las relaciones de dos públicos, como si se hiciese a cada uno de ellos poseedor de todo el contenido que cabe en cada uno de los términos de la polaridad teoría-práctica: la práctica es lo que hacen los profesores, la teoría es lo que hacen los filósofos, pensadores e investigadores de la educación. Este supuesto es claramente erróneo...*

*El problema teoría-práctica aparece como una incongruencia de la primera con las necesidades sentidas desde la segunda, que puede desembocar en la calificación de falta de utilidad. Una distancia que hasta puede evaluarse como una deslegitimación de los que los profesores hacen, a partir del dominio desigual del discurso teórico sobre aquello que les ocupa, porque la relación y percepción reciproca entre “teóricos” y “prácticos” no se da al margen de unas determinadas*

---

<sup>117</sup> *Ibidem*, pp. 97-98

*desigualdades y relaciones de poder... En ocasiones no es del todo ajena a esta valoración una dicotomía del pensamiento vulgar que distingue entre estudio y trabajo, ligada a una elemental diferenciación de clases sociales que llega a clasificar a los intelectuales como aquellos que "no trabajan" (y están arriba), o como mínimo que viven fuera de la realidad, de la realidad de quienes así piensan, que son los que sí trabajan (y están abajo).<sup>118</sup>*

En la situación actual la acción educativa es vivida por más de dos públicos, se puede prever mayor segmentación a futuro para los "prácticos" como para los "teóricos". Con no poca soberbia los formadores de docentes nos adscribimos al segundo grupo - ¿acaso no somos conscientes que también en nuestro grupo hay "clases"? -.

En los capítulos anteriores nos hemos dado cuenta de la artificialidad y poco productiva división teoría / práctica y de la necesidad de comprender la acción del maestro dentro de un esquema lógico no causal. Considero que el manejo del concepto de acción – y no el de teoría-práctica-, en el ámbito de la formación es más inclusivo sobre todos los procesos que debería abarcar y de alguna manera cuestionaría el papel que jugamos los sujetos e instituciones formadores en tanto que no nos preguntaríamos ¿quién es el dueño de la teoría? Sino ¿quién es el dueño de la acción?...

El siguiente capítulo sintetiza el trabajo de campo con profesores-alumnos de la LE'94 que de alguna manera nos permite encontrar patrones de desarrollo en la vida profesional de los maestros, incluido el papel que juega la formación docente.

---

<sup>118</sup> GIMENO, *Op. Cit.*, pp. 24-27

## CAPITULO V

# “PLANEACIÓN Y PATRONES DE ACCIÓN”

Valorar lo que piensa el profesor sobre su planeación y seguir sus patrones de acción en el contexto de su formación en licenciatura implica al mismo tiempo valorar el currículum vivo<sup>119</sup> de la LE'94. Cuando se propone evaluar planes y programas regularmente se hace dentro de la tendencia tecnológica, es decir a través de la valoración de los componentes y productos resultantes de un proceso formal de planeación educativa o diseño curricular a nivel macro. Pero también existe en la evaluación curricular aquella que busca conocer procesos y prácticas fruto del plan de estudios y que da una visión mucho más profunda del fenómeno que la que puede dar la tendencia tecnológica. Más que conocer cuantas respuestas contestó nuestro alumno de la LE'94 en un examen, nos interesaría saber qué tanto se cumplió el propósito general de “...transformar la práctica docente a través de la reflexión...” en tanto que esta noción –cómo lo vimos en los capítulos anteriores- es excesivamente compleja. Así sería más importante reconocer la función social, regional, de política educativa, institucional o personal que cumple la LE'94. Para este trabajo es más importante pensar en las prácticas de nuestros alumnos, en la forma cómo las interpretamos nosotros y en la forma como ellos las interpretan. Es más importante pensar en los contenidos de la reflexión: pensamientos/ creencias/ saberes... y en los “objetos” sobre los

---

<sup>119</sup> Sobre el currículum vivo se desarrolla toda una “teoría práctica” como reacción a la tendencia “técnica”, que en palabras de Kemmis se describe así: La teoría práctica del currículum también considera la sociedad y la cultura como un tipo de sustrato, pero adopta un punto de vista más activo acerca del papel de la educación, de las escuelas y de los profesores, en su contribución a la sociedad y a la cultura mediante el desarrollo de personas educadas (capaces de pensar de manera crítica, actuar de forma sensata, y así sucesivamente) y de los valores y decisiones educativos de los profesores. La teoría práctica del currículum trata de informar el juicio de los profesores y de otros miembros activos de la sociedad y de la cultura, como aquellas personas que intentan actuar correcta y sensatamente en las situaciones prácticas en las que ellas mismas se encuentran. Se basan en un punto de vista liberal de la sociedad, en donde los sujetos efectúan decisiones morales y actúan de acuerdo con sus conciencias y sus mejores juicios; adoptando esta perspectiva, presuponen una sociedad en la que todo el mundo puede, de hecho, elegir cómo actuar mejor; no afrontan la estructura social de injusticia que para muchos, limita la oportunidad de efectuar estas elecciones.

KEMMIS, STEPHEN. *El Currículo: Más allá de a Teoría de la Reproducción*. Madrid, Morata, 1993. pp. 113-114



que el maestro piensa: alumnos/ escuela/ condiciones laborales/ identidad/ participación...<sup>120</sup>

Por tanto, para este trabajo cobra relevancia la noción de curriculum como proceso, valorándolo en el contexto en el que laboran nuestros alumnos.<sup>121</sup> Articular la evaluación de los contenidos y propósitos de la LE'94 y su curriculum vivo implica acaso una articulación teoría/ técnica/ práctica no necesariamente causal. Al respecto tenemos que aceptar que como formadores intervenimos en prácticas que existen y seguirán existiendo independientemente de nuestra labor institucional y probablemente seguirán reproduciéndose como lo han hecho tradicionalmente, a pesar de nuestra labor "iluminativa". Además tanto en los contenidos formales de la licenciatura como en su Eje Metodológico está ausente el debate didáctico, cuyo papel articulador con los aspectos técnicos, esporádicamente es cubierto por los directores de tesis. Otro aspecto que este trabajo toma en cuenta es que la LE'94 pretende formar profesionales y por tanto atrae a su desarrollo todos los problemas que la formación superior universitaria acarrea. La flexibilización de la LE'94 se tradujo en líneas y materias optativas adecuables al perfil de cada alumno. En la práctica el acceso de bachilleres a la licenciatura ha resultado en un perfil cada vez más heterogéneo. Sería de mucho interés desarrollar proyectos de investigación sobre el perfil de esta población. Sin embargo, en este trabajo se seleccionó para las entrevistas y observaciones a profesores que estuvieran en la última etapa del proyecto de innovación, en su mayoría son normalistas.

Los cambios y transformaciones curriculares no sólo se dan en la estructura formal de los

<sup>120</sup> Díaz Barriga afirma que este tipo de investigaciones encontraron amplia aplicación en las investigaciones educativas que se centran en el aula y se aceptan parcialmente en las prácticas de los profesores alumnos de los planes de estudio LEB'79 y LEPEP'85 de la UPN. Cfr. DÍAZ BARRIGA, ANGEL. *Procesos curriculares, institucionales y organizacionales*. México, COMIE, 1995. pp. 32-40

Por otro lado, un aspecto no descuidado pero sí revisado de manera desarticulada es el estudio de la lógica de los contenidos programáticos – en su enfoque epistémico centrado en la lógica de las disciplinas– por un lado; de las formas de adquisición de conceptos y principios de las ciencias de la educación, por otro; de la organización social del conocimiento pedagógico por otro, y de su correspondencia práctica en la labor cotidiana del maestro a pesar de la influencia explícita de la Psicología Constructivista de la Educación y del Construccionismo.

<sup>121</sup> La misma noción de curriculum dentro de la Pedagogía adquiere un valor único cuando trasladamos el foco de atención que se encontraba en el prescripcionismo de la Pedagogía Normativa, hacia el análisis de las prácticas educativas contextualizadas. Frente a esta reflexión podría perder sentido la propuesta "aplicacionista" de las "ciencias de la educación", asesinas del curriculum, según la atinada afirmación de Schwab.

planes, programas o antologías; se dan cuando cada grupo de maestros desea interpretar los propósitos de la licenciatura de la mejor manera y se enfrentan en sus escuelas a intereses establecidos. Cuando un formador de docentes se enfrenta a valorar<sup>122</sup> el curriculum vivo, busca posibilidades en cuanto a tomar decisiones a partir de la infraestructura institucional y sobre las relaciones políticas al interior de la institución, particularmente cuando en las Unidades UPN se trabaja “*bajo condiciones permanentes de exigüidad de recursos y en los términos curriculares y académicos que la unidad central define*”<sup>123</sup> ¿Cómo allegar recursos para llevar a cabo proyectos? ¿Cómo *convencer* a las autoridades para que *permitan* que docentes y formadores lleven a cabo tales proyectos?

Como formadora de docentes me encuentro en un lugar privilegiado para comprender y posiblemente intervenir en el proceso educativo. Si bien en un principio para este trabajo se consideró una metodología participativa y cualitativa, sus resultados son muy alentadores en cuanto a las posibilidades de llevar a cabo este tipo de proyectos. En una evaluación cualitativa la preocupación central es la descripción e interpretación de los procesos y las relaciones sociales, culturales y educativas que se gestan durante la aplicación de un proyecto curricular, se interesa por indagar qué sucede durante la evaluación del programa.<sup>124</sup> En nuestro trabajo la voz de los maestros nos permite interpretar los resultados, sin embargo se reconoce las limitaciones del trabajo por cuanto no participa el “sujeto de estudio” en una coautoría más sistemática.

---

<sup>122</sup> Generalmente las investigaciones que hacen los formadores sobre el curriculum o sobre los docentes son evaluaciones. Las investigaciones hechos por profesores-alumnos generalmente son empíricas. Esto nos permite hacer un par de afirmaciones: Primero que las investigaciones atienden requerimientos institucionales no necesariamente coincidentes con las expectativas de los sujetos y viceversa. Que hace falta trabajo colaborativo entre docentes y formadores ya que tanto los propósitos personales como institucionales no se pueden cumplir sin el compromiso entre formadores y docentes. El divorcio entre el teorismo del formador y el practicismo del docente es sólo un síntoma de un diálogo entre sordos.

La división social del trabajo intelectual también se refleja en la separación entre el trabajo y los ámbitos de los profesores y/o investigadores universitarios y el trabajo de los profesores-alumnos, ¿Cómo sería posible entonces “pensar con los otros”? Cuestión que por otro lado redefiniría el trabajo académico universitario y el carácter profesional del ser maestro. Los formadores de maestros nos hemos ocupado más en decir como deberían de ser los maestros pero poco de su circunstancia, por lo que es necesario hacer un análisis de la estructura como puesto de trabajo. (V. Serrano, Cerdá, Carr)

<sup>123</sup> Cfr. MIRANDA LÓPEZ, FRANCISCO. *Las Universidades como Organizaciones del Conocimiento: el caso de la UPN*. México, El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos, 2001. 570 pp.

Los procesos de pensamiento de nuestros profesores-alumnos son parte del curriculum vivo a veces afectando su vida laboral, a veces afectando su vida privada. ¿Cómo abordar sus procesos de pensamiento, comprenderlos y valorarlos? El propósito de esta parte de la investigación es construir un guión que refleje su noción de pensamiento preactivo a través de su concepción de planeación y el patrón de sus acciones docentes, a través de su trayecto en la etapa final de la LE'94. Relacionándolo con un contexto de contingencias pretende interpretar "lo que ocurre" desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, con su mismo lenguaje, en un diálogo sin trabas - un flujo libre de información - basado en un marco ético y que implique necesariamente en la autorreflexión.<sup>125</sup>

Se acepta en este trabajo que el grado de intervención del investigador es reactiva pero intenta representar con la mayor fidelidad posible las perspectivas de quienes se hayan ya incluidos en la situación. También que para el investigador mismo es una forma de indagación autorreflexiva en orden a mejorar la racionalidad (V. razonabilidad, Cáp. IV) de sus propias prácticas, su entendimiento de las mismas y las situaciones dentro de las cuales ellas tengan lugar. Los académicos universitarios no somos suficientes sin los profesores experimentados. Es necesario entrar a las escuelas y reconocer la capacidad del maestro, de otra manera no hay manera de predeterminedar la teoría académica que hay que utilizar.

Este trabajo tiene como fin conocer más a nuestros alumnos, conocer los procesos y prácticas que generamos como formadores y también una mejor explicación de cómo se da el conocimiento práctico en los seres humanos, con ello las contradicciones que observamos *en la práctica* educativa dejarían de ser errores. La generación de proyectos que hablan *sobre* el maestro se multiplica pero sin una teoría de la acción: lo que describimos que hacen los maestros no abandona su tinte normativo.

---

<sup>124</sup> RUIZ LARRAGUIVEL, ESTELA. "Propuesta de un Modelo de Evaluación Curricular para el Nivel Superior. Una Orientación Cualitativa". En: *Cuadernos del CESU*, México, UNAM-CESU, No. 35, 1998. pp. 40-41

<sup>125</sup> Cfr. ELLIOT, JOHN. *La Investigación-Acción*. Madrid, Morata, 1990. pp. 23-26, 34

## LA PRÁCTICA DOCENTE COMO OBJETO DE INVESTIGACIÓN

La práctica docente se compone de procesos muy complejos que es necesario analizar. La práctica es una actividad humana consciente, intencional y objetiva, es una acción que en el caso de los maestros es construida cotidianamente en el trabajo interactivo. En la etapa pre/posactiva el maestro toma distancia, se ve como otra persona y enfoca su atención, no a la modificación inmediata del proceso actual, sino a la efectiva modificación futura.

Difícilmente en el desarrollo cotidiano de las asesorías de la Licenciatura en Educación Plan 94 de la UPN, la práctica no se reduce a relatos y anécdotas que más que ser motivo para análisis posteriores más profundos, pareciera que son ejemplos y pruebas irrefutables de las creencias sostenidas y aplicaciones supuestas de los contenidos estudiados en las materias. ¿Cómo saber si la práctica está presente? ¿Qué tan sistemático es el análisis?

*La posible "transformación de la práctica (in situ)" propósito de la licenciatura en su conjunto, se desarrollaría – si así sucede – fuera de los márgenes de acción de los asesores y diseñadores del currículum, nuevamente en lo cotidiano de la acción de los profesores, y el único acceso posible a esta transformación se daría a través del discurso de los profesores: de los escritos que producen para las distintas asignaturas, de los cambios que reportan en sus diarios, de los comentarios que hacen en las sesiones de asesoría. Dicho de otro modo, el momento de análisis que permite la LE'94 y que se puede denominar "teórico" posibilitaría resignificaciones diversas de los maestros con respecto a su práctica, en tanto las teorías iluminan distintos ángulos de ésta.*<sup>126</sup>

Serrano afirma que al maestro se le conceptualiza como sujeto pero se le toma como objeto de investigación. Para este autor, la mayoría de las propuestas de formación docente se erigen sobre la idea de que al maestro algo le falta o que ideológicamente está errado; alrededor de estos conceptos postulan sus programas. Parece que lo consideran un medio para el logro de sus finalidades.<sup>127</sup> Buena parte de los que racionalizan en el campo de la formación docente explícitamente sostienen un ideal cientificista. Implícitamente descargan

<sup>126</sup> CERDÁ MICHEL, ALMA DEA GLORIA. *La Práctica Docente como Referente Fundamental de la Licenciatura en Educación, Plan 94 de la UPN*. Tesis (Maestría en Ciencias). México, CINVESTAV IPN-DIE, 1998. pp. 22-23

<sup>127</sup> SERRANO CASTAÑEDA, JOSÉ ANTONIO. "Grupos Académicos y Propuestas de Formación Docente". En: *V Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales*. México, COMIE-Universidad de Colima, 2000. p. 260

a las acciones de formación de su componente moral o estético y fundamentan sus cogitaciones del lado de la búsqueda de la verdad, a pesar de que en ocasiones arguyan, en las propuestas de formación que el ideal es el establecimiento de la crítica. Así se llega a sostener que la promoción del campo, la mejora de las acciones docentes, la innovación conceptual, corren del lado de la investigación. Con este tipo de afirmaciones se coacciona a otro tipo de saberes y se privilegia una forma de producción. Serrano argumenta que los movimientos pedagógicos que han dejado huella no se erigieron con la bandera de la investigación científica. Las mejoras han sido posibles en los momentos en que los profesores actúan corporativamente. De la misma manera menciona el abuso de la categoría de totalidad y de la psicologización del campo, así:

*Se busca que el profesor asuma una trayectoria, para lo cual o se le niega el saber precedente o se califica el saber que tiene como intuitivo o se le considera alienado. El punto de partida de las propuestas consiste en objetar o valorar negativamente su trayectoria, sus ideales o intereses; bajo este supuesto es posible concebir su trans-formación (que en mucho es con-formación o en su actuación perversa de-formación). En igual sentido, al profesor se le ha concebido como sujeto que vive su actuación en términos asimétricos hacia los ideales o proyectos de la institución; la propuesta de formación implicaría la búsqueda de simetría entre ellos. Con arreglo a estos supuestos se dirige la pulsión epistemofílica de los docentes; la elaboración de mundos posibles, de renovación del yo ante el mundo se posterga.*

*Se quiera o no el maestro siempre es reflexivo. Tal vez no engarce su estilo de reflexión con los que idealizan la propuesta formativa; partir de este supuesto podría llevar a ver la formación hacia derroteros más complejos. A pesar de que las propuestas formativas centradas en la reflexión han puesto el acento en la valoración de lo propio, poco se ha trabajado sobre los contenidos que orientan la reflexión, tanto de los formadores como de los profesores. Las tendencias de la reflexión sobre la propia experiencia tendrán que ser asumidas por los formadores mismos y complejizadas con una noción más abierta del sujeto y de su trabajo.*

*En términos generales tanto las políticas gubernamentales como las propuestas de formación del profesorado se han coludido para exigir que el docente asuma múltiples ideales, pero las condiciones de trabajo y producción (incluso las de los formadores) no han cambiado, se han deteriorado aún más. Se ha sobre explotado la actuación, la imagen y la presencia del profesor.<sup>128</sup>*

Transformar el habitus implica transformar el potencial del profesor – y del formador - para transformar los espacios de acción y no sólo del debate de experiencias. A partir de las

---

<sup>128</sup> Ibidem, p.264

ideas anteriores se propone como modelo de análisis la organización de los siguientes ámbitos:

La Referencia al Sujeto: Es necesario que para nuestro trabajo se parta del sujeto, pues si bien en la Política Educativa y en los Programas de Formación Docente (incluso la LE'94) se reconoce al maestro como el agente directo del proceso educativo, las evidencias nos permiten afirmar que la cuestión docente está en el abandono pues se reproduce su condición subalterna, la indefinición de competencias, y la deslegitimación de su saber.

La Profesionalización del maestro parte también del sujeto como participe directo en la educación, limitándolo a los aspectos de planeación didáctica y colegiabilidad dentro de su centro de trabajo. Su proyecto de vida no es tomado en cuenta en su formación.

Sí mismo docente: Es importante tomar en cuenta la percepción que el profesor tiene de sí mismo, de los otros - entre ellos sus alumnos -, de su contexto institucional y la percepción que los otros tienen de él. Cuando el maestro informa de sí mismo nos aporta descripciones y situaciones, pero también, formas de interpretación generadas en su historia de vida y en la historia, tradición y prácticas del ser maestro.

Estructuración de tareas Didácticas y Gestivas: Es la percepción que el maestro tiene de sus propios procesos cognitivos en la selección de alternativas de instrucción y organización escolar. Son los saberes estratégicos. Para nuestro trabajo es importante este aspecto, su relación con la Didáctica, con el proceso de planeación, con el proceso de administración y otros aspectos gestivos.

Estructuración Participativa: Es la percepción que tiene el maestro de los espacios de reflexión y acción en la actividad laboral, de los límites administrativos, de la posibilidad de colegiabilidad, de disensión, de expresar divergencias, dudas, de confrontación que pudieran expresar autonomía.

Procesos de Estructuración del Pensamiento: Suponemos que el maestro lleva a cabo sus actividades escolares haciendo previamente una planeación o un ejercicio de pensamiento preactivo en el que se involucran teorías implícitas. Esto le permitiría al maestro reconocer

e interpretar las situaciones problemáticas y complejas y tomar decisiones. Esto sería el método deliberativo.

Existe la tendencia de creer que el pensamiento preactivo del profesor es racional mientras que el interactivo es irracional, impredecible y confuso por lo que lo precedente es reforzar las actividades de Planeación.

Un agente forma esquemas de acción que integran el habitus, que se perpetúan socialmente en tradiciones prácticas. Para conocer los esquemas de acción de los profesores es necesario inmiscuirse en su historia de vida como profesores. Conocer como representan sus acciones a través de patrones, rutinas, experiencias, roles estabilizados, intenciones previas y durante el quehacer docente, sus formas de saber hacer.

Aquí se incluye lo que el maestro piensa de lo que hace y lo que piensa sobre lo que piensa de lo que hace.

### CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

Para Taylor y Bodgan metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable. Más que técnicas para recoger datos es un modo de encarar el mundo empírico.<sup>129</sup> Con base a los principios de esta tendencia este trabajo coincide en que:

- Se estudia a los maestros en el contexto de un desarrollo temporal y en el de las situaciones en que se hallan.
- Trató de ser natural y no intrusiva la labor del investigador durante la aplicación de los instrumentos.
- Se trató de comprender a los maestros, de forma individual y como grupo, dentro del marco de referencia de ellos mismos.
- Todas las perspectivas de los profesores son valiosas, valorar el pensamiento del profesor no implica calificar si es correcto, si es verdadero o si es bueno.
- Los maestros son personas, afirma Abraham.<sup>130</sup> La relación personal con los maestros y los procesos de identificación formador /maestro-alumno necesariamente influyen sobre el

<sup>129</sup> TAYLOR, STEVE J. y ROBERT BODGAN. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, México, 1992. pp. 19, 23

<sup>130</sup> V. ABRAHAM, ANA y otros. *El Enseñante es también una Persona*. Barcelona, Gedisa, 1986. 201 pp.

modo en que los vemos. El formador se identifica y experimenta sus problemas y éxitos cotidianos.

-Se busca un ajuste estrecho entre lo que los profesores trataron de decir y hacer mientras se convivió con ellos y los datos expuestos.

-Si bien, se partió de las propias experiencias docentes en el desarrollo de la LE'94 y se trató de seguir un diseño de investigación flexible, no se pudo hacer a un lado la estructura curricular ni la exhaustiva revisión y consideración de las tendencias de formación docente.

-Otra cuestión es que a pesar de que la población estudiada, para el manejo de datos tan abundantes no se pudo prescindir de instrumentos de análisis cuantitativo, por lo que se trató de integrarlos en presentaciones que denotaran los aspectos cualitativos.

### **Características del Análisis e Interpretación de Datos**

El *análisis* es el proceso que permite organizar los datos con base a patrones, categorías de análisis y unidades descriptivas básicas. La *interpretación* otorga mayor significado al análisis, explica los patrones descriptivos obtenidos y busca relaciones y vínculos entre las dimensiones descriptivas. La *evaluación* implica la elaboración de juicios y la asignación de valor a lo que se ha analizado e interpretado.

En la evaluación e investigación cualitativa se emplean procedimientos sistemáticos y lógicos para generar constructos y categorías de análisis para establecer relaciones entre ellos. Esto significa recurrir al empleo de formas genéricas de pensamiento, de manipulación de datos para poder reducir una "montaña" de éstos a formas accesibles de conocimiento.

Para Goetz y LeCompte ese proceso cognitivo se refiere a la construcción y manipulación de categorías abstractas y sus relaciones entre ellas. La teorización comprende varios actos intelectuales que representan una actividad humana cognitiva normal (recabar información, abstracción de elementos, comparación de eventos, relación con experiencias pasadas, solución de problemas, construcción de ideas, etc.), cuando estos actos se hacen de manera sistemática y formal constituyen entonces una investigación. El investigador realiza acciones de comparar, contrastar, añadir y ordenar para cumplir con el análisis de los datos. En lo que se refiere al acto de percibir información importante, el evaluador cualitativo considera que todo es importante y al menos en las primeras etapas de



investigación es trascendental conocer la complejidad del fenómeno desde adentro del contexto donde ocurre. No obstante ayuda a definir de antemano sin que esto signifique una rigidización del proceso las unidades de análisis que posibiliten entender el fenómeno a estudiar. Las unidades de análisis representan de manera informal la primera parte del análisis de datos, al mismo tiempo que facilitan la organización de las observaciones generales de todo aquello que tiene que ver con el fenómeno o programa educativo a evaluar o investigar. Las categorías y constructos permiten crear tipologías de los aspectos observados y registrados. La categorización requiere primero de describir lo que ha sido observado para después dividirlo en unidades de análisis y posteriormente encontrar diferencias y semejanzas entre estas unidades. La construcción de categorías centrales puede hacerse a través de la agrupación de unidades de análisis que compartan características similares. Una tercera etapa consiste en encontrar relaciones entre diferentes clases de categorías. Para ello el investigador o evaluador debe hacer inferencias asociativas entre las categorías con el propósito de “construir” el origen, causas y desarrollo de los eventos. Posteriormente se da el proceso de teorización, la inferencia del análisis de datos lo que permite eliminar hipótesis opuestas, fijar o predecir relaciones entre eventos, la especulación es aquí un elemento integrativo.<sup>131</sup> La narración impone una ordenación, una organización, una jerarquización de lo que se realiza desde el presente.<sup>132</sup>

### **Programas Computacionales para el análisis Estadístico**

Para el trabajo de estadística descriptiva en la obtención de promedios y Chi Cuadrada se utilizó el programa SPSS 10.1

Para el análisis de contenido se utilizó el Programa TextSmart 1.0<sup>133</sup>, que es un programa que permite analizar datos cualitativos, tales como respuestas abiertas, en forma significativa. Permite ver en forma gráfica y numérica el uso más frecuente de ciertas palabras agrupadas en categorías y también permite ver que categorías aparecen asociadas con otras categorías pudiéndose apreciar simultáneamente la distancia entre unas y otras.

---

<sup>131</sup> Citados por RUIZ LARRAGUIVEL, *Op. Cit.*, pp. 53-54

<sup>132</sup> CERDÁ, *Op. Cit.*, p. 20

<sup>133</sup> V. SPSS. TEXTSMART 1.0 User's Guide. Chicago. SPSS, 1997. 79 pp.

El tipo de análisis con este programa es interactivo con el investigador, es decir que el investigador puede modificar los criterios de análisis, durante todo el proceso, de acuerdo a sus necesidades. Los pasos para utilizarlo fueron:

1.-Para importar los datos al programa se organizan tres tipos de archivos:

Excluidos.- palabras que el programa deberá ignorar durante el análisis, se capturaron en Word y se pasaron a Texto. Este archivo fue aumentando según fue avanzando la investigación.

Alias.- grupos de palabras o frases que el programa tratará como palabras idénticas, estas listas se crearon de acuerdo a las categorías globalizadoras de este trabajo, se capturaron en Word y se pasaron a Texto. Este archivo se fue modificando durante toda la investigación. Para crear el Archivo de *Alias* se partió de la categoría globalizadora y de las palabras más relacionadas con la categoría y que son las que sí aparecerán en los resultados. Todas las palabras que tengan un significado semejante a estas palabras se agregan como sinónimos. De tal manera que miles de palabras o frases se reducen a aproximadamente a 30 palabras que pueden ser ubicadas en un diagrama o *Plot* que nos permite ver patrones de asociación entre conceptos.

Un *plot* es un diagrama, una representación gráfica que muestra la información sobre las categorizaciones relacionadas unas con otras y las palabras que incluyen estas categorizaciones. Cada vez que hay modificaciones en los archivos o en el tipo de categorización el *plot* se modifica. Para esta investigación se refinaron los plots en diferentes ocasiones puesto que las primeras versiones son ilegibles dada la gran cantidad de términos utilizados. Las versiones finales para este trabajo se incluyen en los anexos.

El archivo de *Alias* que se utilizó en esta etapa también se utilizó durante toda la investigación y se fue ampliando y modificando de acuerdo a la etapa del estudio.

El Cuadro que aparece a continuación se construyó durante toda la investigación y sirvió como criterio para ir clasificando los términos nuevos al archivo de alias.

CRITERIOS PARA ORGANIZAR EL ARCHIVO DE ALIAS		
Categorías Centrales	Palabra que aparece en el Diagrama (Plot)	Descripción de los significados
Referencias a sí mismo	Personales	Pronombres, adjetivos, verbos que hagan referencia a sí mismo.
	Maestro	Sinónimos y palabras que impliquen su labor.
	Práctica	Todos los verbos que impliquen actividad /hacer /producir.
	Pensar	Todos los procesos de pensamiento.
	Intención	Palabras que indiquen el propósito de hacer algo o conseguir algo. Y sus procesos afines racionales y no racionales.
Aspectos de Estructuración de tareas Didácticas	Contenido	Referencias a los contenidos de las diferentes asignaturas
	Programa	Referencias a los elementos de los planes y programas, de las asignaturas y sus aspectos, Estructura Curricular, Proyectos y Corrientes Didácticas aplicadas a éstos.
	Aprendizaje	Todas las palabras referidas al aprendizaje, la enseñanza, palabras semejantes o sinónimos, adjetivos del aprendizaje en las diferentes corrientes
Aspectos de Estructuración de Tareas Gestivas	Propósito	Palabras relacionadas con el cumplimiento o búsqueda de fines o el término de procesos.
	Administrar	Derivados.
	Planear	Derivados, elementos , etapas.
	Organizar	Derivados.
	Evaluación	Palabras que indiquen valoración, asignación de valores, Instrumentos y Control del proceso.
	Recursos	Todo tipo de recursos. Verbos que indiquen necesidad o satisfacción de necesidades.
Aspectos de la Estructura participativa	Cantidad	Números, Verbos, Adverbios y Adjetivos que indiquen cantidad o cuantificación
	Alumno	Todas las formas para referirse a los alumnos o sus características.
	Familia	Formas que refieren a las personas que ni son alumnos, ni son trabajadores de la escuela pero que se relacionan con ella.
	Escuela	Sinónimos, tipos o niveles de escuelas, elementos cotidianos en las escuelas.
	Poder	Puestos que ejercen el poder en las escuelas, verbos que implican poder.
	Entorno	Elementos y aspectos de la Comunidad y de la Sociedad que se relacionen con la escuela.
Participación	Palabras semejantes, verbos que impliquen actividad en grupo, participación y confrontación.	

Procesos de estructuración de pensamiento y sus características.	Ciencia	Nombres de disciplinas y sus definiciones. Referentes teóricos, sus corrientes y autores
	Desarrollo	Palabras que refieran evolución
	Improvisación	Se agruparon aquí palabras que implican cambios situacionales.
	Tiempo	Palabras que refieren tiempo, medidas de tiempo
	Sistemático	Palabras referentes a elementos interrelacionados
	Ordenar	Palabras relacionadas con sucesiones o formaciones
	Especificar	Palabras que se refieran a determinar o precisar
	Importante	Palabras que subrayen aspectos por su valor o interés
Prever	Aquí se agruparon palabras que indican el inicio de un proceso o que busca tomar precauciones y anticipaciones	
Este archivo contiene 20072 caracteres.		

*Respuestas a las preguntas abiertas.*-las respuestas a preguntas o exposiciones o descripciones de los maestros se capturaron en procesador Word para revisar su ortografía, editar y dar el formato (numeración y espacios) que el programa requiere. Posteriormente se pasaron a Texto. Obviamente el archivo *respuestas* es diferente en cada etapa de la investigación

2.-Ya organizados los archivos, se arrastran y bajan al programa y se solicita el análisis. En este caso primero se solicitaron los análisis con criterios predeterminados por el programa, el cual genera en principio 10 categorizaciones. Posteriormente se refinaron en forma manual los resultados para hacer más definidas las categorías.

## **PRESENTACIÓN E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS**

Los resultados se exponen a continuación en el orden en que se fueron aplicando los instrumentos.

### **1.-Características de la Población**

Los alumnos que ingresan a la UPN unidad 094 son procedentes de las escuelas del Distrito Federal (DF), del Estado de México y/o del Estado de Morelos. No todos tienen estudios de normal básica por lo que nuestra población es heterogénea. En general los alumnos egresan con la idea que la práctica debe ser transformada a través de la participación colegiada que

genere propuestas innovadoras y desarrollo profesional. La LE'94 se imparte en la Sede del Centro Histórico y en Subsedes – que se ubican en los centros de trabajo de los alumnos -. Para esta investigación se tomaron las siguientes poblaciones en las diferentes etapas el estudio:

CALENDARIZACIÓN DE INSTRUMENTOS PARA LA OBTENCIÓN DE LA INFORMACIÓN			
1996	1998 Previo al curso formal de planeación (3 grupos de 5° semestre)	1999 Posterior al curso formal de planeación (3 grupos de 5° semestre)	2000-2001 Egresado Casos (1 grupo de 8° semestre durante sus asesorías de tesis y visitas a los centros de trabajo)
*Estadística de la U094 (generación 1996-2000) <b>POBLACIÓN INICIAL 250</b>	*Ficha de Identificación <b>muestra 60</b>  *Evaluación de mapas Conceptuales <b>muestra 52</b>  *Análisis de Contenido Definición de Planeación <b>muestra 72</b>	*Evaluación de mapas Conceptuales <b>muestra 60</b>  *Análisis de Contenido Definición de Planeación <b>muestra 74</b>  *Análisis de Contenido Mi Planeación <b>muestra 74</b>	*Cuestionario de Percepción del sí mismo docente” (2000) <b>muestra 17</b>  *Análisis de contenido sobre la exposición del trabajo recepcional (2000) <b>muestra 17</b>  *Entrevista profunda (2001) <b>muestra 11</b>  *Observación (2001) <b>muestra 11</b>

La población inicial de la generación 1996-2000 fue de 250 profesores. Posteriormente se trabajó con los grupos de 5° Semestre durante 1998 y 1999, en donde varía la muestra puesto que los instrumentos se aplicaron durante diferentes sesiones-clase. En 2000 se trabajó con los alumnos de 8° semestre que desarrollaban su trabajo de titulación y finalmente la entrevista se hace con los 11 profesores que la aceptaron en sus centros de trabajo. La población estudiada es una muestra no probabilística también llamadas

muestras dirigidas, suponen un procedimiento de selección informal y un poco arbitrario. Selecciona sujetos “típicos” con la vaga esperanza de que serán casos representativos de una población determinada, la elección no depende de que todos tienen la misma probabilidad de ser elegidos, sino de la decisión de un investigador o grupo de encuestadores. La desventaja de este tipo de muestras es que tienen un valor limitado y relativo a la muestra en sí, más no en la población universo. La ventaja es su utilidad en estudios que necesitan de una cuidadosa y controlada elección de sujetos con ciertas características especificadas previamente. Puesto que el objetivo es la riqueza, profundidad y calidad de la información, y no la cantidad y la estandarización.<sup>134</sup>

#### **-Resultados de la Ficha de Identificación (1998)**

Durante a la impartición de la materia de “Planeación, Comunicación y Evaluación del proceso Enseñanza-Aprendizaje” en el 5º semestre, al principio del periodo semestral 1998-2 se aplicó una ficha de identificación para obtener los siguientes datos:

DATOS OBTENIDOS DE LA FICHA DE IDENTIFICACIÓN
-Nombre Completo
-Grupo
-Semestre
-Sexo
-Edad
-Estado civil
-Número de Dependientes
-Institución donde cursó el bachillerato
-Otros estudios además de la LE'94
-Puesto y Antigüedad en las plazas que ocupa
-Fuente que le permitió conocer los servicios de la UPN
-Motivos para iniciar estudios de la LE'94
-Motivos para continuar estudios de LE'94
-Expectativas sobre la Licenciatura

Con esta información se elaboraron tablas cruzando los indicadores anteriores. Para ello se utilizó el análisis no paramétrico que considera que la mayoría de estos análisis no

<sup>134</sup> Cfr. HERNÁNDEZ SAMPIERI, ROBERTO y otros. *Metodología de la Investigación*. México. Mc Graw Hill, 1991, 501 pp.

requieren de presupuestos acerca de la forma de distribución poblacional. En nuestro caso se utilizan en su mayoría datos nominales (categóricos). La prueba utilizada es la Chi Cuadrada que evalúa la relación entre dos variables categóricas. No considera relaciones causales. Se calcula a través de tablas de contingencia o tablas cruzadas, que también son útiles para describir conjuntamente a dos o más variables convirtiéndolas previamente en porcentajes. Los indicadores se obtuvieron de las respuestas de los maestros. La información se procesó en el programa SPSS 10.1:

RESULTADOS DE LA FICHA DE IDENTIFICACIÓN			
FRECUENCIAS			
INDICADOR	#	%	
Casos	60	100	
Alumnos que estudiaron normal básica	32	53.3	%
Alumnos que estudiaron bachillerato	28	46.6	%
Estudian en grupo sabatino	47	78.3	%
Estudian en grupo de subsede	13	21.6	%
Género femenino	45	75	%
Género Masculino	14	23.3	%
Solteros	26	43.3	%
Casados	31	51.6	%
Otros	3	5	%
Número de dependientes más frecuentes	2, 0 y 3		
Puesto:			
Docente	46	76.6	%
Técnico	3	5	%
Administrativo	9	15	%
No trabaja en este momento	2	3.3	%
Antigüedad con mayor frecuencia:	3, 2, 4; 9, 14		
Fuente por la que conocieron los servicios de UPN:			
Cara a cara	40	66.6	%
Escrito	4	4	%
Otros	15	15	%

Con estos datos podemos caracterizar la población como en su mayoría mujeres, profesoras con obligaciones económicas y de tiempo con su familia. Generalmente los bachilleres son un grupo más joven de profesores habilitados con necesidad de estudiar para conservar su plaza que se ubica fuera del DF. El grupo de profesores más maduro son generalmente normalistas que requieren de “nivelación”, generalmente trabajan en plazas del DF y ven a

la licenciatura como un reto personal. Es interesante observar que los alumnos que solicitan ingreso a la Unidad lo hacen por “recomendación” de otros alumnos.

Entre las variables cruzadas donde se encontró significancia están los estudios previos y las causas por las que ingresó, permanece y egresará de la LE '94:

RELACION ENTRE ESTUDIOS PREVIOS Y EXPECTATIVAS DE INGRESO, PERMANENCIA Y EGRESO A LA UPN			
	MOTIVOS DE INGRESO	MOTIVOS DE PERMANENCIA	MOTIVOS DE EGRESO
NORMALISTAS	<b>conocimiento teórico</b> =12 <b>personal</b> =10 -conocimiento y práctica docente=4 -obtención de título o nivel profesional=3 -laboral=3	<b>conocimiento</b> =7 <b>práctica</b> =7 -obtención del título o nivel profesional=4 -laboral=3	<b>práctica</b> =14 -obtención de título o nivel profesional=5 -conocimiento=4 -laboral=1 -económico=1
BACHILLERES	<b>conocimiento y práctica docente</b> =9 -personal=7 -obtención de título o nivel profesional=7 -laboral=3 -conocimientos teóricos=2	<b>práctica</b> =11 -conocimiento=5 -laboran=2 -obtención del título o nivel profesional=2	<b>práctica</b> =13 -conocimiento=5 -obtención del título o nivel profesional=3 -laboral=1 -económico=1
CHI CUADRADA	<b>.027 (significativo)</b>	.691	.838

Podemos pensar que los normalistas al ingresar sienten más necesidad de actualizarse en aspectos teóricos y por mera realización personal. En cambio los bachilleres –maestros habilitados- que generalmente no tienen formación previa en el ejercicio magisterial sienten mayor necesidad de capacitación en la resolución de problemas prácticos y la superación personal va a la par de la legitimación de su puesto a través del título.

En cuanto a los motivos de permanencia para los normalistas están primero el conocimiento, los motivos personales y después la práctica, mientras que para los bachilleres primero la práctica y posteriormente el conocimiento. Al parecer durante los estudios de licenciatura los estudiantes hacen suyo el discurso y propósito general de la



LE'94, en cuanto a la importancia de transformar su práctica. Finalmente en cuanto a lo que esperan al egresar los normalistas se concentra en la práctica y valorizan la importancia de un título, aparece el indicador económico. Los bachilleres continúan concentrados en la práctica, también aparece el aspecto económico. Como observamos sólo la primera Chi Cuadrada es significativa lo que nos da a entender que la diferencia de estudios previos a la licenciatura es importante, pero posteriormente ya no.

En cuanto a la relación edad y motivos de ingreso, permanencia y egreso se obtuvo:

GRUPOS DE EDAD	NUMERO DE MAESTROS	%
Jóvenes menores de 24 años	8	13.5 %
Adultos Jóvenes 25-34 años	21	35.5 %
Adultos 35-44 años	23	38.9 %
Adultos Maduros 45-54	6	10.1 %
Adultos Mayores +55	1	1.6 %

RESULTADOS DE LA RELACIÓN ENTRE GRUPOS DE EDAD EXPECTATIVAS DE INGRESO, PERMANENCIA Y EGRESO A LA UPN			
GRUPOS DE EDAD	INGRESO	PERMANENCIA	EGRESO
24 años o -	-obtención título o nivel profesional=2 -laboral=2 -personal=2 -conocimiento teórico=1 -conocimiento y práctica docente=1	-práctica=5 -laboral=2 -título=1	-práctica=4 -título=2 -conocimiento=1 -económico=1
25 a 34 años	-conocimiento y práctica docente=5 -conocimiento teórico=4 -laboral=4 -título=4 -personal=4	-práctica=6 -conocimiento=5 -laboral=3 -título=1	-práctica=6 -título=5 -conocimiento=4 -laboral=1
35 a 44 años	-Personal=9 -Conocimiento teórico=8 -conocimiento práctico=2	-conocimiento=6 -práctica=5 -título=3	-práctica=12 -conocimiento=3 -laboral=1 -título=1

45 a 54 años	-Conocimiento y práctica=5 -Conocimiento teórico=1	-práctica=2 -conocimiento=1 -económico=1	-práctica=5
+ de 55 años	-Personal=1	-económico=1	
Chi Cuadrada	<b>Chi Cuadrada .0231</b> (significativa)	Chi Cuadrada .184	Chi Cuadrada .342

De manera muy semejante observamos que en la pregunta sobre motivos de ingreso sí hay una relación significativa entre el grupo de edad y los motivos para ingresar a la licenciatura, relación que se va perdiendo en la permanencia y el egreso. Esto nos hace pensar que también el maestro a pesar de las diferencias de edad adopta el discurso de la LE'94. Entre más joven es la población la preocupación tiende a la obtención de título y la mejora de las condiciones laborales, en la edad mediana la solución de problemas prácticos y el conocimiento teórico son la tendencia. Las cuestiones personales aparecen más en personas de 35-44 años y en la de 55. En el grupo de 35-44 años es importante tomar en cuenta que es una etapa de reajuste en la historia de vida personal en la que muchos adultos toman decisiones que afectan su vida en general, probablemente reiniciar los estudios en esta licenciatura tenga gran importancia a ese nivel.

- 1- Para muchos de los asesores tal vez el ingreso a una licenciatura les lleva a la imagen del aspirante de otras universidades públicas, personas jóvenes, con poca o ninguna experiencia laboral, sin obligaciones familiares y tal vez asistiendo a la universidad por petición de sus padres. El alumno de la LE'94 es lo contrario. Es una persona de mediana edad, del sexo femenino, con obligaciones familiares y más que nada ejerciendo ya la profesión de maestro y que asiste a la universidad por motivos propios, más personales que laborales, cuando el profesor es normalista. Más laborales y a veces poco convencido cuando son bachilleres. Fue evidente, en la población estudiada, el carácter de agente que asume el profesor al decidir por él mismo continuar sus estudios a nivel licenciatura. Para esta población tal hecho constituye cambiar todo un proyecto de vida. Quién estudió para maestro o maestra hace 20 o 30 años y no continuó sus estudios es porque pensó en los estudios de la normal como terminales. Iniciar los estudios de licenciatura le requiere resignificar su identidad dentro del ámbito laboral puesto que las escuelas – al menos del DF –

se integran con profesores sólo con normal de nivel bachillerato, profesores con normal nivel licenciatura y profesores con normal de nivel bachillerato más los estudios de licenciatura de *nivelación* generalmente de UPN o con estudios parciales o totales de otras carreras.

- 2- Esta situación afecta la manera en cómo se ve el maestro, cómo lo ven los demás. Tal vez como situación de crisis que le permite hacer accesible las desventajas de su falta de estudios y cuestiona el desarrollo de su carrera de la manera tradicional.
- 3- Como se observó, el maestro que ingresa a la LE'94 difiere en expectativas de acuerdo a sus necesidades laborales y a su experiencia y por último a los requerimientos de los cambios curriculares del nivel en que trabaja. Todavía se ve más como ejecutor de tareas didácticas y menos como gestor. Tiene más fe en los conocimientos teóricos y en las técnicas que en su propia práctica. Es un fenómeno al parecer contradictorio: el maestro poco a poco adopta el discurso de la LE' 94 en cuanto a la importancia de la práctica, sin embargo, le cuesta mucho trabajo definir y valorar su práctica, yo creo que a esto contribuyen los asesores y el poco aprecio social de la actividad del maestro a la que siempre le encontramos errores.
- 4- Es muy probable que los maestros vean los aspectos teóricos y prácticos como opuestos. Es una herencia de nuestra cultura en general y de la cultura pedagógica en particular. Y también es muy probable que esa herencia venga cargada de un estereotipo de profesor, de un estereotipo del cómo comportarse en una escuela y de los límites de su actividad lo que lo ubican en el nivel subalterno de la división del trabajo educativo. En la generación estudiada son pocos los directores inscritos, suponemos que entonces todavía se creía que los gestores no tenían que estudiar.

## **2.-Estudio sobre la noción de planeación**

Como una técnica introductoria al problema del pensamiento preactivo se pidió a los profesores que desarrollaran un mapa conceptual y definieran algunos conceptos. Esto se hizo al iniciar el curso de "Planeación, Comunicación y Evaluación en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje" en 1998, se hizo el mismo ejercicio en 1999 después de terminar el curso.

### **-Ubicación de la Planeación en Mapas Conceptuales (1998 y 1999)**

De acuerdo a Novak, citado por Ontoria, el mapa contiene tres elementos fundamentales:

Concepto: regularidad en los acontecimientos o en los objetos que se designa mediante algún término.

Proposición: consta de dos o más términos conceptuales unidos por palabras para formar una unidad semántica.

Palabras-enlace: Son las palabras que sirven para unir los conceptos y señalar el tipo de relación existente entre ambos.

También tienen tres características o condiciones de los mapas:

Jerarquización: Los conceptos están dispuestas en orden de importancia o de inclusividad. Y sólo aparecen una vez en el mapa.

Selección: Los mapas constituyen una síntesis o resumen que contiene lo más importante o significativo de un mensaje, tema o texto. Es preferible utilizar mapas con diversos niveles de generalidad.

Impacto Visual: Conciso y muestra las relaciones entre las ideas principales de un modo simple y vistoso, aprovechando la notable capacidad humana para la representación visual.

Teniendo en cuenta que el aprendizaje es un proceso continuo en el que a través de la adquisición de nuevas relaciones proposicionales los conceptos amplían su significado. Los mapas muestran la reorganización cognitiva. La comparación de mapas construidos en diferentes fases del trabajo sobre un tema puede indicarnos el progreso del alumno en este sentido.<sup>135</sup> En este caso se seleccionaron varios conceptos relacionados con la planeación y se le pidió al alumno que hiciera un mapa con ellos poniéndose de manifiesto las

---

<sup>135</sup> ONTORIA, ANTONIO y otros. *Mapas Conceptuales una Técnica para Aprender*. Madrid, Narcea, 1999. pp. 35-40

conexiones. La valoración se hizo con base a la jerarquización, las relaciones cruzadas y en su caso las palabras enlace y las proposiciones.<sup>136</sup>

De los mapas conceptuales revisados el concepto de planeación ocupa los siguientes niveles jerárquicos:

NIVEL JERÁRQUICO QUE OCUPA EL CONCEPTO DE PLANEACIÓN EN EL MAPA CONCEPTUAL				
NIVEL JERÁRQUICO	1998		1999	
No ubica la planeación	5	9.6 %	<b>29</b>	48.3 %
Primer nivel	4	7.7	<b>16</b>	26.7
Segundo nivel	<b>10</b>	<b>19.2</b>	6	10
Tercer nivel	9	17.3	3	5
Cuarto nivel	<b>13</b>	<b>25</b>	5	8.3
Quinto Nivel	7	13.5	0	0
Sexto Nivel	4	7.7	1	1.7

Los otros conceptos utilizados en el mapa fueron: Educación, Didáctica, Pedagogía, Ciencias de la Educación, Teoría de la Educación, etc. Como se puede observar mientras que en 1998 los maestros ubican el concepto de planeación en las jerarquías medias del mapa conceptual, en 1999 la planeación no aparece en casi la mitad de los mapas o aparece en el primer nivel como generador de los otros conceptos.

En cuanto qué concepto ocupa el nivel superior e inferior con respecto de la Planeación se anotan los más frecuentes:

RELACIÓN ENTRE EL CONCEPTO DE PLANEACIÓN Y EL CONCEPTO SUPERIOR E INFERIOR DENTRO DE LOS MAPA CONCEPTUALES					
		1998		1999	
Concepto que se encontraba <b>sobre</b> el concepto de planeación	<b>Didáctica</b>	<b>14,7 %</b>	<b>No hay nivel superior</b>	<b>22.7 %</b>	
	<b>Educación</b>	<b>13.3 %</b>	Didáctica	6.7 %	
	<b>Ciencias de la educación</b>	<b>12.0 %</b>	Teoría Educativa	5.3 %	
	No hay nivel superior	10.7 %	Otros	2.7 %	
	Pedagogía	9.3 %	Ciencias de la Educación	1.3 %	
	Teoría de la Educación	8.0 %	Educación	1.3 %	
	Otros	1.3 %	Pedagogía	1.3 %	
Concepto que se encontraba <b>bajo</b>	<b>No hay nivel inferior</b>	<b>46.7 %</b>	Otros	10.7 %	
	Ciencias de la educación	6.7 %	Educación	6.7 %	

<sup>136</sup> Ibidem. p. 111

el concepto de planeación	Didáctica	4.0 %	Pedagogía	6.7 %
	Pedagogía	4.0 %	Didáctica	5.3 %
	Otros	4.0 %	Teoría Educativa	4.0 %
	Educación	2.7 %	Planeación	2.7 %
	Teoría de la Educación	1.3 %	No hay nivel inferior	2.7 %
			Ciencias de la Educación	1.3 %

Como observamos hay un cambio radical. En 1998 el nivel superior a la planeación es ocupado por diferentes conceptos, pareciera que el proceso de planeación es consecuencia de otros conceptos y procesos más teóricos, y en el nivel inferior por ninguno, por tanto los maestros ubican la planeación como programación didáctica (la que se hace en un avance programático, por ejemplo) la planeación es una derivación o aplicación.

Para 1999 la planeación ocupa el primer nivel jerárquico o uno de los primeros niveles jerárquicos de los que se derivan los demás conceptos. Pareciera que la planeación, como parte de la administración, abarcara todo lo educativo, se identifica más como planeación estratégica o como planificación del sistema o de la escuela, o como parte de un proyecto institucional.

- 1- La materia de “Planeación, Comunicación y Evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje” tiene como antecedente el curso de “Análisis Curricular”, a pesar de esto el profesor-alumno llega a la materia con un mínimo de antecedentes teóricos y técnicos respecto a la Didáctica. Cuestión que afecta en mucho mayor grado a los alumnos no normalistas pues para ellos los debates generados en estas dos materias se hacen sin base empírica ni técnica. En la LE’94 se pretende que con un curso sobre la planeación el alumno pueda sistematizar su pensamiento preactivo, pero difícilmente se logra. Probablemente por el enfoque de la materia hacia los “modelos didácticos” – que requieren de conocimientos psicopedagógicos y de teoría pedagógica que no se da en la LE’94 -, y porque no se trabaja la articulación entre la planeación, el curriculum y la didáctica, como tampoco hay un análisis histórico-conceptual de estas nociones dentro del programa, haya un cambio tan radical entre unos resultados y otros.

- 2- Existe una gran confusión entre los conocimientos didácticos que adquirieron los profesores en la normal (por ejemplo didácticas especiales) y el vocabulario que hoy se aplica en educación, pero de origen administrativo. Esto también le ha generado una sensación de que las cuestiones didácticas, pedagógicas o de planeación le son ajenas. Anteriormente el maestro era el que sabía qué y como enseñar. Los resultados nos dicen que actualmente el maestro ve estos temas como un cambio de lenguaje que acepta como norma y trata de adaptar sus viejas prácticas a nuevos moldes. Hace lo que siempre ha hecho con nueva y más documentación que llenar. Más que obligarlo a ser reflexivo, al complejizar el proceso de planeación, le da al maestro la sensación de tener que cumplir un papel para el que no está preparado.

#### **-Definición de Planeación (1998 y 1999)**

Además del ejercicio de los mapas, se solicitó a los profesores la definición del concepto de planeación antes de iniciar el curso (1998) y después de su término (1999). Se cruzó cada uno de los dos archivos de definiciones de planeación (1998 y 1999) con el archivo de "alias" y de "excluidos". Y se analizó el contenido<sup>137</sup> con el programa TextSmart, obteniendo los siguientes resultados:

COMPARACIÓN DE RESULTADOS ANÁLISIS DE CONTENIDO EN TEXTSMART DEFINICIÓN DE PLANEACIÓN				
No.	Definición de planeación 1998	Conteo	Definición de planeación 1999	Conteo
1	<b>Práctica, Desarrollo</b> , Organizar, Sistemático, Aprendizaje	56	<b>Práctica</b> , Recursos, Planear, Desarrollo	32
2	Propósito, Planear, Cantidad, Tiempo	44	<b>Poder, Pensar</b>	26
3	Recursos, Contenido Evaluación, Prever	29	Propósito, Especificar	24
4	<b>Especificar, Intención, Escuela, Maestro, Prioridades</b>	22	Evaluación	23
5	Educación, <b>Pensar, Poder</b>	16	Improvisación	20

<sup>137</sup> El análisis de contenido es una técnica de investigación destinada a formular a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto.

6	Personales, Ciencia	14	Participación	19
7	Participación, Entorno	12	Cantidad	19
8	Ordenar	8	Escuela, Educación	19
9	Programa, improvisación	8	Sistemático	19
10	Administrar	2		
	El archivo de <i>Respuestas</i> consta de <b>1057</b> palabras		El archivo de <i>Respuestas</i> consta de <b>2431</b> palabras	

Como podemos observar en el estudio de 1998 los profesores definen a la Planeación con definiciones más cortas pero con mayor variedad de palabras – varios niveles de categorización presentan conteos altos -, la mayoría relacionadas con la gestión escolar y con la instrumentación didáctica<sup>138</sup>. El *alumno*, el *maestro*, la *escuela* y otros elementos personales y relacionados con la tarea didáctica y de participación escolar, aparecen en la cuarta categorización.

El diagrama o *plot* presenta muchas zonas, muy amplias y distribuidas, lo que nos indica que los maestros emitieron definiciones integrando diferentes tipos de elementos, en diferentes niveles de categorización. En el diagrama el *alumno*, el *maestro* y el *entorno* aparecen como áreas independientes de las categorías más gestivas. Es importante observar que los elementos referentes a la *práctica* se ubican en la primera categorización. (Ver ANEXO 1)

Algunos ejemplos de las definiciones en las que podemos observar estas características son, de 1998:

*-Es ir organizando de cómo tenemos que trabajar a tiempo, para que haya mejores frutos en nuestra enseñanza.*

*-Es cuando se piensa el cómo se puede dar una clase, los recursos, materiales, etc.*

*-Planear lo que se llevará en una semana en la escuela de trabajo con los niños, actividades, como son el área social, ambiental o física.*

*-Metodologías organizadas para llevar a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje.*

<sup>138</sup> Cuando una palabra coincide con otra u otras en el mismo texto, formando un nivel de categorización, el programa cuenta las veces que sucede esto. La frecuencia de estas coincidencias se indica en la tabla en la columna "conteo".



*-Es la forma de organizar los contenidos del programa para utilizar adecuadamente métodos, técnicas, materiales y evaluación continua y final.*

*-Temas por los cuales tienen una nota final, adquirida o dirigida a los alumnos, tomando en cuenta, la didáctica y la pedagogía, que utiliza el maestro.*

*-Todo lo que podemos pensar de cómo vamos a proceder en el acto educativo a corto o largo plazo.*

*-Es la forma de suministrar, objetivos, acciones, contenidos, actividades y tiempos a partir de un diagnóstico.*

*-Planear de acuerdo a las necesidades locales, grado, edad, medios socioeconómicos, materias que se imparten.*

Llama la atención que en las definiciones se mezcle vocabulario propio de los manuales del director (administrativo) con elementos del enfoque psicopedagógico de los programas. En casi ninguna se pone como sujeto activo al profesor, son impersonales. En todas hay vocabulario administrativo, en ocasiones relacionado con aspectos didácticos o con el alumno. En algunas sí se utiliza la palabra pensar.

En el estudio de 1999 la *práctica* vuelve a aparecer en la primera categorización con muy pocos elementos - con un conteo muy bajo - por cierto con conceptos de tipo gestivo, aunque las definiciones son más amplias. En la categoría 2 ya encontramos elementos con referencia al poder y hasta la categoría 8 encontramos a la escuela y la educación. Pareciera que de alguna manera cursar la materia de Planeación... ¿Amplió sus definiciones pero las empobreció al integrarlas con elementos gestivos?

El diagrama presenta pocas zonas, poco amplias, demasiado ajustadas unas con otras por lo que podemos afirmar que el maestro trata de relacionar pocos tipos de nociones. En el diagrama mientras las otras zonas están muy estrechamente agrupadas, la zona de aspectos *personales* está separada del grupo, es decir, la referencia al sujeto se da pero aún muy separada de los procesos gestivos. (Ver ANEXO 2)

Algunos ejemplos de las definiciones en las que podemos observar estos cambios para 1999:

*-Planear es en esencia dar respuesta precisa a estas preguntas: ¿para qué?, ¿qué?, ¿quién?, ¿cómo?, ¿con qué? y ¿cuándo? Que refiriéndose a la evaluación, equivaldrán al planteamiento de objetivos, contenidos, métodos, recursos, formas de evaluación, ubicación en el tiempo y organización de los alumnos.*

*-La planeación es la destreza básica para la educación y progreso de las maniobras y actividades formativas del niño. Se concibe a la planeación como la investigación previa de las alternativas para satisfacer las necesidades educativas detectadas en nuestra aula.*

*-Se considera como el quehacer docente en constante replanteamiento, susceptible de continuas modificaciones, producto de revisiones de todo el proceso de evaluación.*

*-El pensar, trazar un proyecto de actividad a seguir de acuerdo a las necesidades del grupo para el cual se quisiera. Es pensar primero las actividades para después realizarlas.*

*-En su sentido más ampliamente genérico es la aplicación del análisis racional y sistemático al proceso educativo, con el objeto de hacer la educación más efectiva y eficiente para responder a las necesidades y metas de los estudiantes y la sociedad. La planeación es un proceso continuo relacionado no solamente con dónde ir sino con cómo llegar ahí por la mejor de las rutas. Su labor no cesa cuando un plan se ha elaborado sobre el papel y se ha obtenido su aprobación. Las tareas centrales de la planeación educativa es determinar la mejor manera para mantener estas intrincadas relaciones internas y externas del sistema educativo, dentro de un balance razonable, bajo circunstancias dinámicamente cambiantes y para encausarlas constantemente en la dirección requerida.*

Como pudimos observar siguen las definiciones impersonales y aun más “invadidas” por aspectos administrativos. Llama la atención la definición que menciona el *análisis racional y sistemático* para producir *más eficiencia y eficacia*. Es una situación muy real el manejo de diferentes discursos que tiene que utilizar hoy el maestro; tiene que continuar con el manejo didáctico de su enseñanza pero con el enfoque constructivista. Por otro lado se tiene que convertir en gestor y utilizar un discurso administrativo supuestamente *moderno*, pero con un vocabulario de hace varias décadas. El resultado, creo yo, es el que observamos con las definiciones: cuando utiliza aspectos gestivos éstos desplazan a los didácticos, supongo porque considera a los primeros como racionales y los segundos no. Por lo tanto no hay esa integración que esperamos, en el pensamiento preactivo del maestro o piensa en sí mismo con sus alumnos o piensa en el papeleo administrativo o piensa como evaluar y cómo va a ser evaluado, pero le cuesta trabajo integrarlo todo. Sin embargo, este debería ser un primer

paso para que en los semestres siguientes pudiera integrarlos y desarrollar su Proyecto de Innovación.

Por lo pronto ¿qué no encontramos todavía en estas definiciones?

1.- Todavía no encontramos en estas definiciones una reflexión sobre su práctica real, ni ejemplos o casos. Tampoco encontramos amplias referencias a la escuela, grupo o compañeros en particular. Ni encontramos palabras que nos den a entender que hay amplia deliberación, autoindulgencia por no seguir el plan trazado, control o expresión de emociones o defensa de ideas que pudieran parecer rutinarias o impulsivas.

2.- Otra cosa que no encontramos, por la brevedad de las definiciones, es la explicación de pasos, secuencias que expresen el interjuego continuidad-discontinuidad en donde de alguna manera el profesor hubiere considerado razonable hacer cambios.

#### **-El maestro dice cómo planea (1999)**

Preguntar definiciones parece insuficiente para explorar cómo piensa su labor el profesor así que se decidió hacer otra actividad donde integrar más elementos personales, más su iniciativa. Entonces se le solicitó que redactara un breve texto sobre cómo realiza su planeación. Se utilizó como base un cuestionario de 4 preguntas abiertas. Las preguntas fueron las siguientes:

CUESTIONARIO COMO BASE PARA EL TEXTO "MI PLANEACIÓN"
¿En qué me fundamento para realizar mi planeación?
¿Cómo organizo mi planeación?
¿Qué tanto me apego a lo planeado?
¿Cómo regulo mi planeación?

Como era un archivo muy amplio primero se organizaron las variables en grupos. Los resultados se presentan en forma de porcentajes, cada respuesta se obtuvo independiente de las otras:

RESULTADOS DEL ESCRITO "MI PLANEACION" FRECUENCIA DE LAS RESPUESTAS (SPSS 10.1)		
INDICADORES	VARIABLES	RESULTADOS 100 % población = 51 sujetos
La planeación se hace con base a:	1.-Planes y programas	82.4 %
	2.-Documentos oficiales	56.9 %
	3.-Otros documentos oficiales	23.5 %
	4.-Otros documentos no oficiales	7.8 %
	5.-Otros profesores	5.9 %
	6.-Plan anual, mensual o semanal de grupo	25.5 %
	7.-Otros: horarios, normatividad, entorno, asesorías a profesores, experiencia, creatividad, etc.	35.3 %
	8.-Menciona que hace algún registro posterior a las actividades realizadas que no sea parte de la documentación oficial	3.9 %
Elementos curriculares tomados en cuenta.	0.-Ninguno en particular	54.9 %
	1.-Propósitos u objetivos	15.7 %
	2.-Métodos	9.8 %
	3.-Contenidos o temas	11.8 %
Que tanto se apega a lo planeado y que elementos provocan cambios en lo planeado.	4.-Varios de estos elementos	7.8 %
	1.-Tiene <b>intención</b> de apearse a lo planeado	51 %
	2.-Hay <b>imponderables</b> ajenos a la dinámica del grupo.	25.5 %
	3.-Hay falta de recursos.	5.9 %
	4.- <b>Se cambia</b> lo planeado por actividades ordenadas por las autoridades.	29.4 %
	5.-Menciona que hay improvisación	9.8 %
	6.-Menciona que hay actividades "al vapor"	3.9 %
7.-Menciona que hay "bomberazos".	5.9 %	
Se planea con base a un diagnóstico	1.-Diagnóstico con base al <b>alumno/niño/adolescente</b>	60 %
	2.-No se toma en cuenta.	23.5 %
	3.-Diagnóstico general de la escuela	15.7 %

De aquí se puede afirmar que:

-El maestro planea más con base a documentos que a la discusión con los otros maestros y autoridades, sólo en un caso se menciona al Consejo Técnico. A excepción de algunos directivos, no se toma en cuenta el plan anual de la escuela. Pocos son los maestros que toman sus propias capacidades o conocimientos como fundamento de la planeación.

-En cuanto al diagnóstico, sólo algunos directores mencionan el diagnóstico general de la escuela. La mayoría de los profesores identifican el diagnóstico con el examen inicial de

curso, o con el aprovechamiento. Otros con los intereses del niño, en especial las profesoras de preescolar dentro del método de Proyectos.

-Poco se menciona la cuestión metodológica. Al parecer los contenidos siguen siendo el eje de la planeación didáctica junto con los propósitos.

Esta información también se cruzó con los archivos "alias" y "excluidos" en el TextSmart 1.0 y se obtuvieron los siguientes resultados:

COMPARACIÓN DE RESULTADOS DE LAS DEFINICIONES DE PLANEACION 1998 y 1999 Y DEL ESCRITO "MI PLANEACION" ANÁLISIS DE CONTENIDO (TEXTSMART)						
	Categorías que coinciden unas con otras Definición de planeación 1998	Conteo	Categorías que coinciden unas con otras Definición de planeación 1999	Conteo	Categorías que coinciden unas con otras Mi Planeación 1999	Conteo
1	<b>Práctica, Desarrollo, Organizar, Sistemático, Aprendizaje</b>	56	<b>Práctica, Recursos, Planear, Desarrollo</b>	32	<b>Práctica, Planear, Programa, Personales, Poder, Cantidad, Recursos, Participación</b>	52
2	<b>Propósito, Planear, Cantidad, Tiempo</b>	44	<b>Poder, Pensar</b>	26	Alumno, Evaluación	48
3	<b>Recursos, Contenido Evaluación Prever</b>	29	Propósito, Especificar	24	Contenido	45
4	Especificar, Intención, Escuela, Maestro, Prioridades	22	Evaluación	23	Tiempo	44
5	Educación, Pensar, <b>Poder</b>	16	Improvisación	20	Desarrollo	41
6	<b>Personales,</b> ciencia	14	<b>Participación</b>	19	Ciencia	40
7	<b>Participación,</b> Entorno	12	<b>Cantidad</b>	19	Escuela	40
8	Ordenar	8	Escuela, Educación	19	<b>Maestro</b>	39

9	Programa, improvisación	8	Sistemático	19	<b>Aprendizaje</b>	39
10	Administrar	2			Propósito	38
	Este archivo consta de <b>1057</b> palabras		Este archivo consta de <b>2431</b> palabras		Este archivo consta de <b>9216</b> palabras	

Como podemos observar en la última columna, cuando el maestro narra y describe los procedimientos por los que planea, el nivel 1 y 2 son agrupaciones de elementos gestivos con los personales y la participación, los niveles 3 a 10 solo sobresale un elemento en cada uno, en los diez niveles encontramos conteos altos. El diagrama o *plot* es exageradamente ajustado, las zonas parecen estar encimadas, lo que permite pensar que el maestro, al principio describe su planeación con elementos de diferentes tipo: *gestivo, participativo, personal, de programación*. Después continúa su descripción con elementos sueltos: *contenido, tiempo, desarrollo, ciencia, escuela, maestro, aprendizaje*. La *práctica* sigue siendo la principal referencia. La referencia al sujeto que planea es central y la posibilidad o poder de planear también es muy importante (**Ver ANEXO 3**).

Como ilustración a continuación se anexan algunas de las definiciones:

*-Nosotros como docentes tenemos que planear y organizar nuestros trabajos desde ir seleccionando el materias bibliográficas para poder tener un conocimiento más amplio de nuestra materia que impartamos, y diseñar las técnicas didácticas, buscar estrategias de aprendizaje acorde con las características del grupo, tomando en cuenta el diagnóstico de cada grupo esto nos permitirá trabajar de una forma más racional.*

En la anterior definición encontramos elementos de todo los tipos que consideramos en nuestras categorías centrales como personales, gestivas, didácticas y de intención por sistematizar su acción.

*-Mi planeación está basada en los contenidos de los planes y programas oficiales, así como en los libros del alumno, libros del maestro y bibliografía adicional de la cual dispongo, por ejemplo Rincones de Lectura (cuentos, leyendas, fábulas, etc.). También tomo en cuenta los saberes de los alumnos, su medio sociocultural que los rodea, este aspecto es muy importante porque estos factores determinan en cierta forma los conocimientos básicos de los alumnos. Conocer a los niños permite*

*ofrecerles oportunidades de aprendizaje que no han tenido, considerar sus requerimientos y planificar el trabajo en función de las necesidades de la enseñanza y de los alumnos. Al realizar mi plan de clase organizo los contenidos de forma global, interrelacionando las asignaturas y trato de que sean congruentes, para que el niño lo entienda y comprenda de la manera más sencilla. Para este fin los materiales que uso son la manipulación de objetos como son: semillas, palitos, rompecabezas, dados, fichas de colores, papel (lustre, crepé, cartulina, hojas blancas, etc.), estambre, hilo, aguja de canevá, etc. Tengo que reconocer que en ocasiones no me apego a lo planeado por distracciones de tiempo (juntas en la dirección, elaboración de documentos oficiales y otros) En este caso trato de retomar el tema al día siguiente y continuar con el plan de clase del mismo día. Me ha costado trabajo cuando dejo inconcluso un tema porque el niño pierde la hilaridad (sic) del tema. La importancia de la planeación de una clase es que se tomen en cuenta las características individuales de los alumnos y los contenidos del programa oficial.*

En la anterior explicación el maestro lleva una secuencia, un proceso, integra diferentes aspectos y acepta la posibilidad de no seguir lo planeado como una consecuencia de la falta de tiempo causada por actividades administrativas.

La siguiente descripción es interesante porque encontramos claramente la necesidad de reflexionar sobre la propia actuación docente.

*-En este momento, y así he de enunciarlo he entrado en conflicto, pues todo con lo que yo había venido planeando mis actividades, y que consideraba acertado, se ha puesto en tela de juicio por mí misma. Yo planeaba siguiendo el esquema de Objetivo general, particular y específico, actividades y recursos materiales y evaluación. Así lo había aprendido y así lo seguía haciendo. Sin embargo ahora debo tomar en cuenta una serie de elementos para poder planear mis actividades. El entorno, mis experiencias, la institución, la interacción, los grupos de maestros, la creatividad, los conocimientos teóricos, el curriculum, las características de los alumnos, el tiempo, la comunicación. Y aun podría delimitar cada uno de los elementos. Yo aprendí a planear considerando que lo importante era el método, los alumnos contaban sólo para ajustar el método, el programa también era importante. Pero no sabía que en el acto educativo todo cuenta, y para la planeación con un enfoque prospectivo, todos y cada uno de los elementos son importantes. Con este criterio globalizador mi planeación será omnimoda.*

Definitivamente la manera en que se le plantean las preguntas y el pedimento de hacer referencia a sus propias experiencias cambiaron diametralmente los resultados. El maestro

trata de integrar todo los aspectos de su acción. Y hace comentarios más “íntimos” sobre como piensa sus clases.

Los resultados anteriores me hicieron considerar algunas cosas sobre cómo debía continuar la investigación y sobre algunas creencias que los asesores tenemos sobre los profesores-alumnos:

1.-Cuando los asesores pedimos a los profesores que nos platicuen sobre su práctica en clase, irremediamente se convierte en un anecdotario, esto realmente no es “malo”. El problema es cuando estos anecdotarios no se utilizan dentro de la metodología (v. Capítulo I) explicitada en el plan de la LE'94 y apresuradamente damos un veredicto, señalamos errores y volvemos a las lecturas de la antología. Como consecuencia el profesor deja de hablarnos de su acción.

2.-Se supone que el profesor-alumno de la LE'94 debe aprender a autoevaluarse, sin embargo el asesor centra la evaluación en sí mismo y aunque el reglamento recomienda la evaluación en el proceso nuestra experiencia es que el asesor generalmente sólo hace una evaluación final. El profesor-alumno aprende pronto como “dar por su lado” al asesor y repite su discurso. Esto de alguna manera es un obstáculo cuando se hacen estudios como los que presento, porque en lugar de continuar hablando de su experiencia (que ya fue invalidada por algún asesor) nos dicen lo que queremos oír. ¿Cuántos asesores y alumnos no hemos escuchado diciendo que debemos formar *alumnos reflexivos y críticos*!? ¿Cuántos de ellos saben lo que esto significa?

3.-Por lo tanto, para la siguiente etapa de la investigación en donde el material para analizar fueron las descripciones de sus Proyectos de Innovación, era importante convencer a los profesores que...

-no esperaba que lo que estaban haciendo en sus proyectos de innovación correspondiera al papel del “supermaestro” que tanto se les exige hoy,



- que yo no buscaba errores ni aciertos, yo no iba decir qué estaba mal, ni a señalar qué trabajo era mejor o peor que otro, por tanto yo no iba darles consejos para actuar “bien”, ellos eran los maestros, ellos sabían lo que estaban haciendo,
- que cada profesor es una persona diferente, con ideas diferentes, en circunstancias diferentes, por lo tanto no existía un proyecto igual a otro,
- que aunque el maestro se considera parte de un gremio y tiene una posición de autoridad, no es un ingenuo y sabe que esto es relativo y que le causa limitaciones,
- que en la siguiente parte de la investigación yo no debía dar sermones ni exponer el deber ser, era importante guardar silencio y escuchar,
- que invariablemente profesores y asesores viven procesos de identificación, debía ser claro para ellos como para mí, en qué momento los evaluaba como mis alumnos, en qué momento opinaba como compañera y en que momento los escuchaba como investigador.
- que para este trabajo era importante la dimensión individual, la construcción base es la del sí mismo. Ya no podría seguir a los 60 o 70 alumnos, había que reducir el número a algunos casos,
- que era necesario continuar este trabajo por mucho más tiempo, por varios semestres, pues sólo así se podrían complementar los estudios para dar una visión más evolutiva de su tránsito por la LE'94 y poder profundizar en el conocimiento de cada persona.

### **3.-Exposición de proyectos (2000)**

De los alumnos estudiados en el periodo 1998-2, se continuó el trabajo con sólo uno de los grupos durante los siguientes semestres, es decir 6º, 7º, y 8º; ubicado durante 1999-2, 2000-1 y 2000-2 se trabajó con ellos el eje metodológico así que al finalizar el último semestre de la carrera se les solicitó que expusieran en un muy pequeño foro el proyecto que habían desarrollado. De alguna manera esta población se compone de profesores que tuvieron “éxito” para terminar sus estudios como alumnos regulares y con un trabajo de titulación avanzado.

Las exposiciones se grabaron en audio y se transcribieron en Word, después se convirtieron a texto. Posteriormente se cruzó este archivo con el de “Alias” modificado y el archivo “Excluido” modificado. Resultando lo siguiente:

RESULTADOS DE LA EXPOSICIÓN DE PROYECTOS 2000 ANÁLISIS DE CONTENIDO (TEXTSMART)		
#	Categorías que coinciden unas con otras ¿Cómo desarrollaste tu proyecto?	Conteo
1	<b>Práctica</b> , Cantidad, Evaluación, Entorno	18
2	<b>Personales</b> , Escuela, <b>Tiempo</b>	18
3	Maestro,	17
4	<b>Improvisación</b> , <b>Desarrollo</b> , Programa	16
5	Alumno, Participación	15
6	Contenido, <b>Pensar</b> , <b>Intención</b>	15
7	Prever	15
8	Recursos	14
9	Poder	14
Este archivo consta de <b>8754</b> palabras		

Como se puede observar, cuando el maestro expresa todo un proceso de investigación propio terminado, entre los elementos de gestión y de instrucción aparecen más niveles de categorización con varios conceptos que coinciden: 1, 2, 4, 5 y 6, los conteos son parecidos en los diez niveles; esto puede decirse que cada profesor hizo sus descripciones de manera diferente pero integrada. Encontramos referencias del sujeto que planea: *Personales*, *Maestro*. También aparecen las referencias a la reflexión previa al actuar sobre un proyecto y a la innovación que se llevó a cabo: *Tiempo*, *Improvisación*, *Pensar*, *Intención*. Y las referencias a la autoridad – a veces como limitante, a veces como apoyo-, a los otros profesores y a las circunstancias: *Poder*, *Participación* y *Entorno*.

En cuanto al diagrama o plot, otra vez las zonas se separan, se puede observar cómo las categorías subsecuentes se van acomodando sobre las primeras, no hay categorías desligadas. (ANEXO 4)

Entonces podemos afirmar que las exposiciones de los alumnos fueron coherentes e hicieron énfasis en que el proyecto de innovación es un medio de valoración, que es necesario para esto conocer el entorno. También sobresalen las referencias a sí mismo, a la propia escuela en una ubicación temporal. La innovación se relacionó con las modificaciones al programa y más que hablar sobre la participación entre maestros se habló de la participación del alumno. Los *recursos*, la *previsión* y el *poder* aunque son elementos independientes aparecen como elementos satélite del discurso. Algunos fragmentos son:

*...y a lo largo de mi práctica docente, haciendo mi diario de campo, yo detecté que soy una maestra tradicionalista a más no poder, una maestra castrante, una maestra autoritaria, una maestra represiva; y la problemática que yo detecté en mi práctica docente fue el que mis alumnos tenían actitudes de intolerancia, de agresividad dentro del salón, en el patio de la escuela, con sus compañeros, incluso hasta con algunos maestros falta de respeto y yo solamente me concretaba a sancionarlos: "¡Ah! ¿te portas bien? no te portaste bien, me vas a hacer tantas veces << DEBO PORTARME BIEN >>", "Te voy a dejar sin recreo. Si no te portas muy bien" o "Te mando a la dirección". Sanciones como esas y mi inquietud en cuanto buscar una estrategia fue el relacionar, el tratar de fomentar valores en mis alumnos, pero a través de la lectura tomando como recurso de lectura El Rincón de lectura RILEC (...)*

*(...) yo apliqué un cuestionario a los compañeros de trabajo y a los padres de familia. Ellos señalan que es muy importante el hecho de leer porque esto provoca la comunicación ya sea entre familia o a nivel escuela o a nivel comunidad. Mis compañeros maestros obviamente también se inclinaron porque la lectura, bueno, fortalece básicamente estos valores, yo les preguntaba en una encuesta, ya sea a manera personal o en el cuestionario escrito cómo trabajaban ellos los valores y ellos me decían que más que nada con conversaciones. Yo creo que es lo que la mayoría de los maestros hacemos, tratamos de trabajar los valores en forma verbal, en forma de aconsejar al niño, en forma de platicar con el niño, pero desgraciadamente no ponemos en práctica actividades en donde los niños traten de evidenciar esos valores, traten de hacerlos suyos, de vivirlos (...)*

*Fui investigando qué no se atrevían a decirme verbalmente, al principio como que causó la novedad, pero después ya como que les aburrió porque ya sabían que leían, asamblea, les pregunto, ya escriben, entonces después opte por aunarle otra actividad de carácter lúdico. Entonces el siguiente paso fue trabajar con otros textos. Pero también leíamos el texto y después hacíamos un juego, un canto, hacíamos una dramatización (...)*

*Entonces yo siento que con este tipo de actividades, no solamente con jugar con la lectura, incluir canciones, incluir dramatizaciones. Porque en "El Rey Mocho" también cantamos la cancioncita, esta que dice:*

*El rey mocho,  
no tiene oreja,  
por eso usa,*

peluca vieja.

Entonces los niños cantaban y se les quedó y se les quedó muy gravado, entonces ellos saben. Yo trataba de manejarles el valor de la autoestima. Yo no les decía "estamos trabajando el valor de la autoestima" ¡No! Hubo un momento en que sí se me salió la palabra autoestima y uno de ellos me dijo "Maestra, pero ¿qué es eso? Ya yo le decía "Mira es la cualidad de aceptarte a ti mismo, de valorarte como eres. La cualidad de aceptarte como eres con tus defectos, con tus virtudes. Quererse a sí mismo", luego ellos me decían "Entonces el rey mocho no tenía autoestima ¿verdad maestra?". Hubo otra estrategia que se llama "¿Qué hacen mis padres por mí?" bueno yo así la titulé (...) Aquí yo dije pero ¿qué voy hacer? ¿ahora qué actividad les voy a aplicar a mis niños? y lo que yo hice fue dramatizar yo el texto, yo tome el libro y estaban todos los niños sentados y entonces yo empecé a leer y hacía gestos y muecas y alzaba la voz, llegó un momento en que yo, se siente uno cuando es observado muy atentamente yo volteo y veo a un niño que me observaba pero como si fuera yo - no sé - como la actriz mas famosa del mundo, con una cara de asombro y es algo muy bonito. Pero, como dice la maestra, son actividades que, yo creo, los resultados se ven no a corto plazo sino a largo plazo. Porque este tipo de actividades las apliqué con mis niños, vi algunos cambios – en algunos niños no en todos -. Y una cosa que a mí me gusto mucho de las estrategias que yo hice y que no tienen que ver con la lectura, pero yo la puse en práctica es la que yo titulé "Yo puedo cuidar un ser vivo". Los niños sembraron una planta, tenemos un área verde muy pequeña, entonces yo trataba de que ellos tomaran el valor de la responsabilidad, responsabilizarse de un ser vivo, (...) y a mí me llamaba mucho la atención de cómo podemos nosotros percatarnos de los sentimientos de nuestros niños con el cuidado de una plantita, y eso también sirvió para que hubiera un acercamiento entre ellos como alumnos y yo como maestra, porque yo siempre era de las que "¡siéntate bien no te pares!" y siempre haciendo así (ademán despectivo) al alumno, siempre en mi papel de maestra, yo te califico, yo te enseño, yo te evalúo, pero con esto, hay un cambio de actitud más que nada en el maestro, o sea, uno se sensibiliza y bueno mas que nada al retomar la teoría de Piaget y Kohlbert uno se da cuenta del por qué de muchas respuestas de nuestros niños, por qué (uno como maestro les dice) "esto sí esta bien" o "esto sí esta mal", y nada más lo califica de esa forma.

Como cada proyecto es diferente podemos observar cómo cada profesor amalgama los diferentes elementos en su discurso. En el ejemplo anterior las referencias a sí mismo, a la práctica propia, el cómo sentir la situación de los niños y la ubicación en el tiempo forman un conjunto coherente entre un pensamiento autorreflexivo y la planeación de las actividades. La maestra expresa lo que siente, lo que cree.

Otro ejemplo semejante es:

*Entonces pues ya yo quería apoyo para que cuando su chico llevara los libros a su*

*casa pues por lo menos se dieran cuenta si habían llevado el libro o si querían que se los leyeran. Yo les decía a los niños "¿llevas al libro? léeselo a tu papá, a tu mamá, al pollo, al perico, si te encuentras solito a tu mascota papacito" y ja ja ja los niños risa y risa. La cosa es que se llevaran el libro finalmente, pues en los padres sí se vio el apoyo. Pero resulta que en el préstamo de los libros, el lugarcito que habíamos destinado a la biblioteca, yo lo veía así como muy estático y muy pequeño y se me vino a la mente de por qué no colocarlo en un carrito, en un carrito movible, este carrito lo vi con una profesora. Ya ven que las maestras luego venden artículos, ahí de cosas de cocina, qué se yo, del hogar. La cosa es que llegó a mis manos un catálogo en donde venía este carrito, entonces yo se los enseñé a los niños y les digo ¿qué les parece si este carrito lo utilizamos para la biblioteca?". Como era mucha la interrelación que tenía con ellos y siempre platicábamos, la lectura era de todos los días, de todos los días y me dice un niño "si maestra hay que comprarlo" y les digo "vamos a decirle a sus papás haber qué dicen". Se corrió la voz, los chicos dijeron a sus papás "que la maestra que quiere comprar un carrito para la biblioteca" mandaron decir los padres "si maestra, si cómprelo, mándenos decir a cómo nos toca". Y ya encargamos el carrito. Llegó, lo armamos entre todos y empezamos a colocar los libros por tamaños, los grandes, los pequeños y los medianos, pues ahí se le puso el nombre "biblioteca". Una de las niñas se encargó de las fichas, ya ven, hicimos la biblioteca tal como es, los niños tenían sus fichas, yo elaboré fichas tanto para el libro como para las credenciales de los niños, con las que iban a jugar los niños en la biblioteca. Una niña trajo una cajita "maestra aquí para meter las credenciales". Y ya estaba el carrito. Quiero decirles que aumentó el préstamo de libros a domicilio. ¿Por qué? Porque ahora el niño ya no tenía que ir al sitio a escoger el libro, sino que tenía que llevar la biblioteca a su lugar y ahí ponerse a escoger el libro que él quería y luego pasárselo a su compañero. La cosa es que el carrito anduvo por todo el salón (...). No he creado estrategias, pero si las he modificado, las he modificado de acuerdo al interés del niño, he cambiado algunas cosas pero no he inventado nada.*

Volvemos a ver la autorreflexión relacionada con la planeación sin dejar a un lado el aspecto de entendimiento con los alumnos, y en este caso también con los padres de familia.

*¿Por qué responsabilidad? A la hora de estar revisando los valores y a la hora de estar viendo cuál conlleva a cuál, me doy cuenta que el valor de responsabilidad es el primero que manejan los niños. Es el primero en donde al niño se le dice "te haces cargo de", "pones esto aquí" y estableces este cambio, tienes este tipo de secuencias. Esto va haciendo que otros valores se vayan formando de manera más amplia y este valor de responsabilidad tiene que ver mucho "conmigo mismo". Con qué cosas hago de mí para mí, qué cosas son las que me están estructurando o me están haciendo pensar que por ejemplo: es mi responsabilidad el bañarme, el arreglarme, el tener mis cosas personales, el hacer mis trabajos de la escuela, el dar mi opinión, el participar, el tener lo mínimo necesario para una preparación*

escolar, una relación de uno a uno o de uno a varios que sería ya lo de la socialización. En cuanto al universo de atención que se maneja en <<psicología>> son tres aspectos, el más importante sería el alumno, después de esto tenemos a los maestros y después a los papás. La experiencia de estos tres años me hace pensar, más bien no me hace pensar me hace saber que el apoyo de los padres, en especial en estos niños con problema de conducta, no lo voy a tener. Porque aparte la mayoría de estos niños aparte de tener problema de conducta tienen problema de aprendizaje ¿sí? Son niños olvidados, son niños en donde los padres se preocupan más por situaciones familiares, la economía de la familia, la problemática de pareja, el estar a cargo de no nada más uno sino varios niños en especial en la zona donde estoy trabajando. Los maestros, como de educación especial que somos, bueno: "Tú, eres el psicólogo", o "tú eres el maestro especialista" o "tú eres el de lenguaje", "te lo doy, llévatelo y luego me lo regresas y yo quiero ver un cambio en él, quiero ver que este niño de alguna manera, en ese lapso que tú te lo llevaste regrese y que regrese con algo, algún cambio de comportamiento". Se manejó mucho la sensibilización con los maestros, con algunos sí se logra este cambio, se logra que ellos vayan viendo las características de los niños. Se logra que ellos vayan aceptando que un niño requiere de cambios, pero no cambios significativos sino pequeños, progresivos en su actitud para poder lograr relacionarse con los demás, tener un comportamiento diferente. ¿Qué pasa con los maestros que no? La mayoría de los maestros que me topé que no permitían este tipo de cambios es porque su formación ya era de muchos años. Ellos no tenían una preparación mayor. Los maestros que me permitieron o que accedieron a este tipo de manejo con los niños eran maestros que mínimo están estudiando en un curso, tienen interés por prepararse, por estudiar, por conocer, por obtener información o están dentro de la licenciatura. Los demás maestros, que en su mayoría ahí en la zona donde trabajo, no están preparados, no permitieron el acceso (...) Estoy revisando varios artículos y también estoy retomando un poquito información sobre Vygotsky para ver que tanto esto me puede permitir retomar como primer valor, como primer punto de partida la responsabilidad. Porque los niños desde primero, no sé, hasta cuarto año por lo general esperan que la mamá les ponga la mochila, les arregle sus útiles, les tenga preparado el uniforme. Tenemos dos clases de mamás: aquellas que olvidan totalmente la existencia del hijo y van y lo depositan a la escuela o los niños que tienen a esa otra mamá muy aprehensiva, muy posesiva, que te doy, te doy, te doy todo, pero no te permito ser ¿sí? Y son las dos mamás que a mí no me van a permitir el trabajo. Me lo van a bloquear.

En este otro caso también encontramos coherencia, la maestra habla de lo que en esta investigación se le llama estructura participativa, es decir de su relación con niños, profesores y padres de familia, considerando aspectos convenientes e inconvenientes.

En el siguiente ejemplo el entorno no se reduce a una zona escolar, observemos su coherencia:

*En mi caso por ejemplo yo, a pesar de que en mi proyecto sí se desarrolló todo lo de entorno. Aquí en la población a la que va dirigida no se limita a una escuela o a una región sino es a nivel nacional. Se tiene que considerar que fue para todas las escuelas que imparten la carrera de Puericultura a nivel nacional. Y hay escuelas en Yucatán, en Sinaloa, en Michoacán, en Sonora. Entonces se toma en cuenta que el contexto debe de ser flexible porque no es lo mismo tener los niños de Tuxtepec Oaxaca que los niños de la Ciudad de México.*

Uno de los elementos que más motiva emocionalmente a los profesores para expresar lo que sienten, tal como preocupación o desesperación, son sus alumnos, hay momentos que la descripción del entorno se genera o se concluye en ellos. Tenemos dos ejemplos:

*Y los niños se volvían así. Y nunca se dejaban ni, para variar de la directora ¿eh? Llegaba al salón y la cuestionaban y le decían... pues yo decía "cállense ¿no?..." Pero los niños se volvieron así, bueno pues me agrada, bueno lo siento por quien los va tener el próximo año. Ahí va estar ese problema, van a sufrir los niños y va a sufrir el compañero que los tenga...*

*...yo considero que ni los niños ni los adolescentes tienen su personalidad propia es el reflejo de nosotros los adultos. Y si nosotros vemos a alguien destruido en la calle es porque nosotros mismos lo destruimos, no se destruyó sólo, siempre fue a una escuela, en la casa o en algún lugar por el estilo, aunque siempre digamos "¡hay no!, es que yo siempre lo traté bien". No es cierto. Una actitud, una palabra, algo, pero siempre hemos tratado mal a la gente, en esos me incluyo yo.*

En los dos ejemplos anteriores las maestras tratan de exponer situaciones y emociones contradictorias ¿El alumno es desenvuelto o poco cortés? ¿Los alumnos fracasan en la vida por causa de las mismas instituciones o por ellos mismos? Esta ubicación de problemas, en el contexto de su exposición, justifica el que las profesoras hayan diseñado actividades poco comunes para trabajar el tema de los "valores" con sus alumnos, esto, después de haber probado actividades más tradicionales.

Algo que pudimos observar es que el tema de los "valores" es difícil de abordar por los profesores porque llega un momento en que los mismos maestros cuestionan sus propias jerarquías y concepciones. Cuestionan las instituciones que los formaron y que forman a sus alumnos (la familia, la escuela, la iglesia, en su caso el papel de los partidos políticos en algunos barrios o los procesos de evaluación). Otro tema que también le requiere al maestro

una carga emocional fuerte es el papel de las instancias de poder en la innovación, cómo participan directores, inspectores, etc. en los proyectos. Pues también esto los lleva a cuestionar esas relaciones. Veamos dos ejemplos

*Haciendo intercambio de ideas y con la relación que teníamos muy directa con directivos y docentes en los planteles ya que realizábamos visitas de supervisión y algunas invitaciones que nos hacían las escuelas, nos empezamos a dar cuenta que existían ciertas problemáticas entre directivos y docentes - nada más es para darle la entrada -. Entonces debido a eso decidimos realizar este proyecto al intercambiar ideas llegamos al punto en el que creímos que el problema principal de esta problemática era el liderazgo en la función directiva (...)*

*Nosotros por nuestra función que desempeñamos, nos dimos cuenta que a través de quejas de padres de familia e inconformidades con docentes, había problemas en las escuelas. Esos problemas se manifestaban porque había directores prepotentes, carentes de tacto, faltos de sentido común y suficiente preparación académica para orientar a los maestros en el aspecto técnico-pedagógico, desconocimiento de normatividad, al menos cuando les conviene (en son de broma), abuso del puesto, ausentismo de los directores – nunca están en su lugar – y falta de compromiso. Como resultado de todo esto, del comportamiento de los directores, entonces el problema que detectamos es que no hay una conformación de un equipo de trabajo. Tampoco de un trabajo de equipo. Hay mala comunicación, hay conflictos entre el personal y hay una disminución de la calidad del trabajo que es lo más importante. Es eso a lo que nos vamos a estar enfocando. Así que al haber problemas en los centros de trabajo va a haber una disminución en la calidad de trabajo. Entonces ¿cómo vamos a cambiar? Un cambio de actitud, de gestión y de liderazgo en los directores a fin de ofrecer un mejor servicio educativo. Nuestras alternativas fueron reunión con directores con el propósito de realizar, de realzar la importancia de su liderazgo en la labor educativa. Aplicación de encuestas para obtener un panorama general sobre el liderazgo que ellos ejercen en sus centros de trabajo, malo, bueno o ausente, ellos tienen un liderazgo dentro de su centro de trabajo. “Presentación de resultados”: Para que ellos conozcan qué aspectos son los que vamos a trabajar o en qué aspectos está fallando el equipo de trabajo. Y reuniones de trabajo con el fin de intercambiar experiencias y asesorar a directores para proporcionarles herramientas en su función directiva. Otras alternativas era asesoría a directores y docentes con el propósito de fomentar adecuadas relaciones y conductas interpersonales. Ya la maestra (coautora el proyecto) les podrá decir que pudimos hacer y que no pudimos hacer. Visitas a escuelas con el fin de observar las conductas y hacer un seguimiento sobre nuestro trabajo. Y análisis y presentación de resultados tanto a directores y a, bueno principalmente a directores y a docentes para indicar las deficiencias y vislumbrar si es que hubo algún cambio con las alternativas que nosotros proponíamos. Todo esto con el fin por supuesto de mejorar el servicio educativo (...)*

*El proyecto fue ambicioso ya que se requiere de mayores tiempos y espacios para su aplicación. Se requiere el apoyo de las autoridades para la realización de trabajos de esta índole por los tiempos y porque bueno a la autoridad no le*



conviene, como vemos, a directivos en su función y en su liderazgo porque esto implica que haya cambio de actitudes.

Otro ejemplo:

Teníamos calificaciones a veces tan contradictorias, a veces tan extremadamente ilógicas. Podíamos ver en una asignatura por ejemplo en el primer bimestre 10, en el siguiente 5, al siguiente otra vez 10. Comenzamos a preguntarnos ¿qué acaso el plan y programas 93 no nos señalan que hay un orden progresivo de los contenidos? Por citar simplemente un ejemplo: si estuviéramos en sexto y estuviéramos viendo la asignatura de matemáticas en los primeros meses se ven perímetros, áreas, después volúmenes. Entonces un alumno que en las primeras fases te saca áreas entonces en el siguiente bimestre que toca volúmenes (...) Entonces es muy difícil que un alumno pase del diez al cinco. Empezamos a hacer un estudio más o menos somero dentro de la escuela. Y de hecho realizamos una encuesta entre los mismos compañeros. La conclusión a la que llegamos es que definitivamente había un desconocimiento por parte nuestra de lo que es evaluación y para qué sirve, para que nos sirve. Quiero decir rápidamente, explicarles que en un principio le queríamos dar el sesgo así ¿verdad? de gestión pedagógica efectivamente abarcar toda la escuela. Como que quisimos que nuestro universo para innovar fuese todo. Pero, cómo íbamos a resolver lo macro sin resolvernos primero lo micro que es desde el grupo y desde el director de la escuela (...)

Vimos que además los instrumentos como que no eran los suficientes para hacer una evaluación, emitir una evaluación justa. Pusimos algunos ejemplos, rápidamente, así en la tesis: Maestros que agarramos y, porque el alumno copió mal, aunque esté bien hecha la operación, pero copió mal y que no está igual que los demás, para nosotros es un tache. Inclusive y no nos vamos ni siquiera a los procesos, probablemente el alumno ya maneja el proceso, pero por alguna equivocación, algún cálculo que hizo mal y nosotros no estamos considerando si el niño aprendió o no aprendió el concepto, si lo domina o no lo domina ¿no? De ahí básicamente podemos decir que surge esta inquietud ¿En dónde íbamos a innovar? Bueno, había que ir planteando nuestro problema y hay que irlo delimitando más. Por otra parte, concientizarnos nosotros mismos y a nuestros compañeros de que la evaluación no es un fin sino un medio, un medio en el que yo también estoy implícito, mi labor docente está implícita. Si tomásemos otro ejemplo nada más para terminar con esta introducción: Algunos maestros no obstante, de que un 25% o 30% hasta 40% del alumnado reprobaba de "X" asignatura o contenido, el maestro achacaba el problema al alumno, nunca a lo que "yo dejé" de hacer en la metodología, etc., etc. No "nos" incluimos dentro de la evaluación y por ahí va la aportación que quisimos dar. Bien por ahora vamos a remitirnos al contexto: Era importante para ver si había cierta viabilidad en este proyecto, conocer el contexto donde se iba a aplicar ¿sí? Sí, los padres de familia que hay fueron uno de los principales factores en este proyecto, podían apoyarnos (...) Y que todavía dentro de la delegación hay mucho proceso histórico que es rescatable y de ahí viene la participación – recuerden el objetivo (hacer una evaluación participativa) -. De ahí nos pasamos a lo que es la colonia, de la delegación nos pasamos a la colonia, también nos interesó su ubicación, su economía, su educación y su aspecto

*jurídico-político. Cuando nosotros llegamos a trabajar a esa colonia no contaba ni con luz eléctrica, perdón, alumbrado público, drenaje y muchos otros servicios no los había. A partir de un partido político representado por una señora de nombre (x) pues empezaron a lograr esos servicios en la colonia y posteriormente entró otro partido, es decir, han sido importantes los partidos políticos en el desarrollo de la escuela (...) Esta escuela tiene un proceso histórico que se ha podido ir rescatando a través del tiempo ya que pues, aparte de que hay una maestra que está todavía desde su fundación. Pues tenemos nosotros que nuestros primeros alumnos de esta escuela trabajaron en un terreno baldío bajo las carpas de un circo y hay fotos (...repiten que uno de los integrantes del equipo es la maestra de grupo y el otro es el director de la escuela) A mí se me hace importante resaltarlo porque este proyecto como vamos a ver conforme avancemos nosotros, si era importante que contara con el respaldo de una autoridad, ya que es un proceso, aparte de que se está innovando, un poco lento, tardado y con mucho, mucho trabajo ¿si? (...)*

*En cuanto a los alumnos y los padres de familia. Al principio del año se les aplicó una encuesta en donde les preguntábamos el último grado de estudios del padre, el último grado de estudios de la madre, la ocupación del padre, la ocupación de la madre. Quién sostiene el hogar, con quién vive el alumno, el tipo de propiedad, el tipo de construcción, los servicios de salud, el número de integrantes y los alimentos principales que consumen por semana ¿Por qué es importante esto? ¿Por qué lo resaltamos nosotros importante? Porque estamos hablando de una evaluación participativa. Si el padre y la madre no tienen por lo menos los conocimientos mínimos, cómo le va ayudar a su hijo, cómo lo va a evaluar. Si no, no podría determinar si puede o no puede. En cuanto al sostenimiento del hogar, por lo menos los niños de quinto año del grupo no tienen la necesidad de trabajar (...)*

*Nos arrojó muchos otros resultados muy positivos. Fijense no sólo la evaluación se hizo participativa. La tarea también se hizo participativa. El padre de familia para poder emitir un juicio de valor sobre el trabajo de su niño se tuvo que involucrar. Meterse a los cuadernos, a los libros, a las exposiciones (...)*

*Y finalmente se acabó ese cuestionamiento final que el padre de familia hace cada bimestre o cada fin de año. No tuve un padre de familia de la maestra (coautora del proyecto) en la dirección tratándome de pedir explicación, el por qué cada calificación o el por qué inclusive no había promovido el alumno ya que siempre estuvo consciente durante todo el ciclo porque no sólo se llevaron los tres bimestres sino todo el ciclo, la maestra. Otra situación: que bueno que los directores y las autoridades participáramos en esto. Si yo no hubiera estado involucrado pues el día 15 le pedía las calificaciones. En este proyecto... olvidenlo. Tenemos la enorme ambición ojalá que se pueda de extenderlo a toda la escuela. Pero tendría que ocurrir un milagro: que la carga administrativa de la que somos siempre presas, se terminara porque el trabajo está hecho y costó mucho trabajo. Gracias.*

En algunos de los proyectos expuestos los maestros cuestionaron el poder que ellos ejercían sobre sus alumnos, un buen ejemplo es el que citamos en primer lugar en esta sección.

Otros ejemplos son:

*Lo que pasa es que nosotros como maestros llegamos y decimos "mira esta es la suma se hace así y así y ya, ahora te voy a enseñar la multiplicación se hace así y así y así y ya". Si nosotros en cada grado que tuviéramos nos preocupáramos por que en cada grado si al niño le toca sumar, que razone bien la suma, que razone bien la multiplicación con (juguetitos).*

*O sea, que, nos bombardean con preguntas los chiquillos, y yo les decía "lean, niños lean" "ya lo leímos, pero ¿qué hago?" entonces yo me avoqué a que los niños saben leer, más no comprender las instrucciones escritas porque nosotros le damos al niño todo digerido y no lo hacemos niño pensante, ni reflexivo, ni crítico. Mucho menos analítico porque entonces sería un problema para nosotros.*

Una de las circunstancias que favorecieron en la exposición de proyectos es que esta actividad se hizo:

- posterior a la evaluación de la materia que cursaron conmigo, ya no había compromiso en este sentido,
- todos los expositores tenían un nivel de avance semejante: habían estudiado el entorno, desarrollado un problema y la estrategia para resolverlo, un marco teórico y ya habían aplicado y evaluado esa estrategias. Se les pidió que en lo posible llevaran los instrumentos de evaluación, fotografías, etc.
- el público que escuchó estas exposiciones eran alumnos de semestres anteriores y alumnos egresados que ya habían terminado su proyecto; esto los motivó para hablar con más libertad tratando de narrar lo que "realmente" habían hecho.

Los resultados del análisis anterior me motivaron a seguir indagando más adentro del ámbito "doméstico", "íntimo" de los profesores. Aprovechando que algunos trabajaban en una misma escuela les solicité a 11 de ellos que me invitaran a sus centros de trabajo, para ver alguna actividad con sus niños, para platicar, y posteriormente para hacer la entrevista. En ningún caso se me negó la invitación.

### **Cuestionario de percepción del sí mismo docente (2000)**

Para poder diseñar los instrumentos de la siguiente etapa revisé de nuevo las categorías centrales de la tabla "Criterios para Organizar el Archivo de Alias" (Ver p. 95-96).

Se consideró ampliar la información en lo que respecta a las *Referencias a sí mismo*. En este momento en que los profesores estaban a punto de terminar la licenciatura y titularse y que habíamos logrado la suficiente confianza para platicar sobre su desarrollo profesional, era importante que ellos dijeran cómo se veían, antes que sus asesores, sinodales, directores, niños o padres de familia me dijeran quién era su maestro, cada maestro debía decirme quién era él /ella mismo. Esto posteriormente podría servir para definir el lugar que ocupa la imagen de sí mismo del maestro en el contexto de su planeación, y de su pensamiento preactivo. Por otro lado, si estos maestros expresaban su autorreflexión y manifestaban haber transformado su práctica ¿De qué había dependido esto? Por supuesto dependía de muchos factores y esta era una cuestión que también se debía indagar.

Con ese fin se consultó el “Programa DEUSTO 14-16” de Calvete y Villa <sup>139</sup>. En este texto se nos dice que evaluar el autoconcepto de una persona es una ardua y difícil tarea. Algunos autores distinguen entre dos medidas frecuentemente confundidas: la medida de autoconcepto y el informe sobre el yo. La primera revela cómo se ve el sujeto a sí mismo y la segunda es el informe que el propio sujeto quiere dar sobre sí mismo. Villa describe cuáles son los principales métodos utilizados en la medición de la autoestima y el autoconcepto:

- métodos autodescriptivos
- técnicas de inferencia (test proyectivos y semiproyectivos)
- escalas y cuestionarios

Existen pocos instrumentos diseñados expresamente para evaluar el autoconcepto docente. Muchas de estas medidas han sido adaptaciones específicas a la situación docente de escalas generales del autoconcepto. Calvete y Villa<sup>140</sup> diseñan una escala que rescata las dimensiones más importantes del sí mismo docente basada en Volpi. A continuación se describen los factores:

---

<sup>139</sup> V. CALVETTE, ESTHER y AURELIO VILLA SÁNCHEZ. *Programa “Deusto 14-16”, T. II Evaluación e Intervención en el Estrés Docente*. Bilbao, Desdée de Brower, 1997.

<sup>140</sup> *Ibidem*, p. 94 y ss.

CUESTIONARIO DE "PERCEPCIÓN DEL SÍ MISMO DOCENTE" FACTORES DE LA ESCALA DE Calvette y Villa
<p>FACTOR I.</p> <p><b>Competencia Docente:</b> Comprende Aspectos como la seguridad del profesor en el aula, su sentimiento como persona valiosa y como buen profesor, con las cualidades necesarias para desarrollar sin problemas o por lo menos con los recursos personales para resolverlos. Items: 5, 1, 30, 2, 22, 32, 18, 11</p>
<p>FACTOR II</p> <p><b>Autorrealización Docente:</b> Comprende aspectos tales como el deseo de mantenerse en la docencia. Es decir, el espíritu de no abandonar la enseñanza y sentirse orgulloso de ser profesor son manifestaciones y comportamientos claros de autorrealización en la profesión. Items: 20, 21, 6.</p>
<p>FACTOR III.</p> <p><b>Percepción Interpersonal:</b> Indudablemente el profesor o profesora se sentirá más integrado desde el punto de vista interpersonal y social en la medida que se sienta valorado por los demás, verse aceptado tal como es, lo que le lleva a disfrutar la relación con los demás. Items: 17, 7, 13, 3, 8</p>
<p>FACTOR IV.</p> <p><b>Satisfacción Docente,</b> Este título recoge y sintetiza los aspectos positivos que hacen que el profesor /a sienta satisfacción como docente. El experimentar lo que es hacer las cosas bien, de tener éxito en su tarea, le lleva a considerar su trabajo como satisfactorio y no desear ni abandonarlo ni ser otra persona. Contrariamente la falta de estos aspectos o su vivencia negativa le lleva a buscar una salida o al menos a sentir y desear abandonar la profesión tal como la vive. Items: 27, 33, 14, 9, 31</p>
<p>FACTOR V.</p> <p><b>Asunción de riesgos o iniciativa:</b> Es un indicador de una aceptable autoestima. La persona que asume riesgos y toma la iniciativa muestra una seguridad en sí misma, un deseo de hacer las cosas mejor y de intentarlo con otros métodos. Contrariamente a la persona temerosa y desconfiada de su propia fuerza, le asustan los riesgos y prefiere todo aquello que significa inmovilismo y estabilidad. El pensar en el futuro puede producir temor. Items: 4, 12, 16, 10, 23.</p>
<p>FACTOR VI.</p> <p><b>Aceptación de sí mismo:</b> Este factor aparece reflejado en múltiples instrumentos de medida del autoconcepto y autoestima. Refleja un sentimiento de comprensión hacia sí mismo, de conocimiento de sus propios aspectos positivos y la aceptación de tales cualidades. Este factor satura items como "me encuentro continuamente aprendiendo", que tiene un significado de aceptar que uno no lo sabe todo, sino que necesita estar en permanente actividad de conocer y aprender cosas nuevas. Items: 29, 19, 28.</p>
<p>FACTOR VII.</p> <p><b>Relación con los demás:</b> Los alumnos son un referente muy importante para los profesores. Percibir como son nuestras relaciones con ellos, cómo éstos perciben la situación escolar y de aula, cuales son sus manifestaciones interpersonales con nosotros, coordina, refuerza o debilita nuestra relación con ellos. Una puntuación alta en este factor significa que no existen especiales problemas en nuestra relación con los alumnos, que disfrutamos de la clase y nos sentimos apreciados por ellos y este aprecio es mutuo. Items: 15, 25, 26, 24</p>

Estos siete factores componen el perfil de la autoestima docente medida con esta escala. Aunque sin duda, pueden hallarse otros aspectos importantes que complementen estos enunciados, los autores afirman que *“en sí mismos configuran un elenco muy significativo para comprender la autoestima de los profesores/as. Los factores, de modo independiente, nos permitirán analizar cuáles son los puntos más débiles y más fuertes de nuestra propia imagen como docentes”*.

Se tomo la versión con las modificaciones hechas por Cárdenas y Delgado.<sup>141</sup> (Ver ANEXO 5) Este instrumento se aplicó durante el año 2000 en el grupo con el que se trabajó el Proyecto de Innovación, la población se redujo a 17 personas lo que permitió trabajar de manera más profunda los indicadores. El “Cuestionario de Percepción del sí Mismo Docente” consta de 33 afirmaciones que se contestan tachando un número que representa una opción con la siguiente clave:

OPCIONES DEL CUESTIONARIO DE PERCEPCIÓN DEL SÍ MISMO DOCENTE
1= totalmente en desacuerdo
2= en desacuerdo
3= me es indiferente
4= de acuerdo
5= totalmente de acuerdo

No se utilizó la tabla de valoraciones del trabajo original puesto que el propósito era diferente, sino que se obtuvieron promedios del total de cuestionarios contestados, primero se obtuvieron por factores:

<sup>141</sup> V. CARDENAS GONZÁLEZ, VÍCTOR y LAURA DELGADO MALDONADO. *“Aproximación al estudio de la Salud Mental de Profesores de Educación Primaria: Autoeficacia y Estrés Docente”*. Ponencia Presentada en el Tercer Congreso Nacional de Sociología del Trabajo *“Globalización y Trabajo: Tendencias hacia el siglo 21”*. México, Universidad Iberoamericana Golfo-Centro, 23-25 noviembre 2000. 7 pp.

RESULTADOS DEL "CUESTIONARIO DE PERCEPCIÓN DEL SÍ MISMO DOCENTE" PROMEDIADOS POR FACTORES		
FACTOR I Competencia Docente	4.2638	(de acuerdo)
FACTOR II Autorrealización docente	2.2941	(en desacuerdo)
FACTOR III Percepción Interpersonal	4.2705	(de acuerdo)
FACTOR IV Satisfacción Docente	1.7117	(totalmente en desacuerdo /en desacuerdo)
FACTOR V Asunción de Riesgos e Iniciativas	2.9455	(Me es indiferente)
FACTOR VI Aceptación de Sí Mismo	4.4902	(de acuerdo)
FACTOR VII Relación con los Alumnos	4.5845	(de acuerdo)

En general se puede afirmar que este grupo de maestros se siente competente como maestro, un buen profesor, con buenas cualidades, capacidad, seguridad; sabe lo que quiere y lo que puede y tiene fama de ser buen maestro. No le gustaría dedicarse a otra labor profesional en la enseñanza se siente realizado y orgulloso. Disfruta de las relaciones con otros en la escuela, se siente valorado, aceptado y le gusta cooperar. No se siente fracasado e insatisfecho, no le gustaría ser otra persona, sin embargo, en las circunstancias en que se encuentra a veces es difícil tener éxito. No le interesa o le es indiferente tomar la iniciativa, los cambios, las críticas, las innovaciones y los riesgos. Tienen buenas relaciones, de confianza y aprecio, con los alumnos, disfruta sus clases.

Por lo tanto podemos considerar que los profesores de este grupo tienen una muy buena autoestima como personas y docentes, pero nos llama la atención las limitaciones dadas por las circunstancias y su indiferencia a la asunción de riesgos e iniciativas.

También se hizo con estos datos una tabla de correlaciones entre los 33 factores y cuyos resultados se resumen a continuación:

RESULTADOS "CUESTIONARIO DE PERCEPCIÓN DEL SÍ MISMO DOCENTE" CORRELACIONES ENTRE LOS RESULTADOS DE LAS 33 AFIRMACIONES		
No. de Afirmación	Interpretación	Correlación
1/5	Buen profesor / competente	.643
2/5	Confianza en mi capacidad / competente	.704
4/5	Me cuesta trabajo tomar la iniciativa / competente	-.622

4/11	Me cuesta trabajo tomar la iniciativa / tengo fama de profesor eficaz	<b>-.669</b>
5/11	Competente / tengo fama de profesor eficaz	.613
1/15	Buen profesor / los alumnos me tienen aprecio	.716
2/16	Tengo confianza en mi propia capacidad /no tengo miedo a las críticas ni de compañeros ni de alumnos	.654
16/17	No tengo miedo a las críticas ni de compañeros ni de alumnos / me siento muy integrado con mis colegas	.701
14/18	Es muy difícil tener éxito en las circunstancias en las que me encuentro / se muy bien lo que quiero y lo que puedo	.667
15/19	En general los alumnos me tienen aprecio / me encuentro continuamente aprendiendo	.713
15/21	En general los alumnos me tienen aprecio / en la enseñanza me encuentro completamente autorrealizado.	.693
2/22	Tengo confianza en mi propia capacidad / me siento seguro de mí mismo.	.734
16/22	No tengo miedo a las críticas ni de compañeros ni de alumnos / me siento seguro de mí mismo	.699
1/23	Creo que soy un buen profesor / disfruto planeando nuevos proyectos	.729
18/24	Se muy bien lo que quiero y lo que puedo / suelo disfrutar en las clases	.648
19/24	Me encuentro continuamente aprendiendo / suelo disfrutar en las clases	.647
21/24	En la enseñanza me encuentro completamente realizado / suelo disfrutar en las clases	.758
23/24	Disfruto planeando nuevos proyectos / suelo disfrutar en las clases.	.648
15/26	En general los alumnos me tienen aprecio / me siento seguro en mis relaciones con los alumnos	.706
18/26	Se muy bien lo que quiero y lo que puedo / me siento seguro en mis relaciones con los alumnos	.625
19/26	Me encuentro continuamente aprendiendo / me siento seguro en mis relaciones con los alumnos	.836
21/26	En la enseñanza me siento completamente realizado / me siento seguro en mis relaciones con mis alumnos	.853
23/26	Disfruto planeando nuevos proyectos / me siento seguro en mis relaciones con los alumnos	.625
9/27	Mi trabajo docente me resulta insatisfactorio / No me soporto a mí mismo	<b>.891</b>
9/28	Mi trabajo docente me resulta insatisfactorio / me siento a gusto aunque no soy perfecto	<b>-.837</b>
6/29	Estoy orgullosos de ser profesor / me siento libre de ser yo mismo y cargar con las consecuencias de ello	.648
15/29	En general los alumnos me tienen aprecio / me siento libre y no tengo miedo de ser yo mismo y cargar con las consecuencias de	.706



	ello	
19/29	Me encuentro continuamente aprendiendo / me siento libre de ser yo mismo y cargar con las consecuencias de ello	.646
23/29	Disfruto planeando nuevos proyectos / me siento libre de ser yo mismo y cargar con las consecuencias de ello	.849
4/30	Me cuesta trabajo tomar la iniciativa / creo que tengo buenas cualidades docentes	-.747
15/30	Los alumnos me tienen aprecio / creo que tengo buenas cualidades docentes	.718
21/30	En la enseñanza me encuentro completamente realizado / creo que tengo buenas cualidades docentes	.619
22/30	Me siento seguro de mí mismo / creo que tengo buenas cualidades docentes	.641
23/30	Disfruto planeando nuevos proyectos y creo que tengo buenas cualidades docentes	.731
15/32	En general los alumnos me tienen aprecio / siento que soy una persona valiosa	.768
18/32	Se muy bien lo que quiero y lo que puedo / siento que soy una persona valiosa	.619
21/32	En la enseñanza me siento completamente realizado / siento que soy una persona valiosa	.685
23/32	Disfruto planeando nuevos proyectos / siento que soy una persona valiosa	.619
30/32	Creo que tengo buenas cualidades docentes / siento que soy una persona valiosa	.696

Como puede observarse en las afirmaciones 5, 1, 30, 2, 22, 32, 18 que pertenecen al factor *I Competencia docente*, concentran las correlaciones con afirmaciones del factor *V Asunción de riesgos e iniciativas* y con el factor *VII Relación con los alumnos*.

Las afirmaciones del factor *IV Aceptación de sí mismo* se correlacionan más con afirmaciones del factor *VII Relación los alumnos*.

Sin embargo, entre las afirmaciones del factor *III Percepción Interpersonal* solo se presenta una correlación.

Podemos entonces suponer que tanto la percepción sí mismo docente, en la población estudiada, dependen en gran medida de que el maestro se sienta competente, de las buenas relaciones con sus alumnos y de sus limitadas posibilidades de planear nuevos proyectos.

También es importante observar que la relación con sus alumnos también se relaciona con ser él mismo y seguir aprendiendo.

Las correlaciones negativas también confirman que la población tiene una buena autoestima (Ver ANEXO 6).

Cabe aclarar que el grupo de 17 maestros cursó casi toda la licenciatura en el mismo grupo, varios profesores pertenecen a las mismas escuelas y por lo tanto se conocen desde antes de iniciar estos estudios. La mayoría de los profesores son normalistas, mujeres, están frente a grupo y asisten a subsede<sup>142</sup> en la delegación Iztapalapa. En este grupo en particular la integración en pequeños grupos y en general fue buena. Un maestro del grupo comentó al respecto...

*Sobre la UPN, pues todo, no puedo decir que algún punto sea bueno, o sea, malo, dependiendo de nosotros. Yo siempre he dicho que los cursos no son buenos o malos, dependiendo de él, es la responsabilidad o la actitud con que lo tomes. Porque si es malo para que voy. La verdad me sigue sirviendo y me sirvió de mucho. Otros cursos que he tomado, pero la UPN ha sido como el eje rector. Yo puedo tomar de ahí algunas experiencias, algunas constantes. Hay grupos muy dispersos. En el grupo eran muy poquitos y yo veía que aquella le está echando ganas ¿qué yo no puedo? Cada día se tenía que ir superando porque los demás también lo estaban haciendo. Como era un grupo muy compacto también ayuda que le digan apúrale a echarle ganas. Te voy a auxiliar o vamos a echarle una mano a este amigo porque se va a quedar. También el grupo ayudó muchísimo, siento que fue un grupo muy unido. Ayudó a que todos terminaran, a las tareas, al análisis. Siento que al final yo siento que cuando terminamos cada quien se separó porque ya no hubo comunicación directa... Durante el proceso estuvo bien....*

Al parecer uno de los factores de “éxito” en la licenciatura es la integración del grupo en donde se dan procesos de identificación. Aquí es importante observar que una de las insistencias de la política educativa sobre la labor del maestro es que se organice colegiadamente (ver Capítulo I), cuando le decimos esto a los maestros la respuesta lógica es ¿a qué horas? Todo el tiempo que los maestros están en la escuela permanecen frente a grupo, las actividades de planeación generalmente las realizan en casa. La elaboración de material, de los exámenes, etc. se hace durante el tiempo que el niño tiene clase de

educación física, por ejemplo, o con ayuda de algunas mamás de los niños. Es lógico que cuando los maestros se encuentran en el grupo de licenciatura siempre se está en la posibilidad de formar un trabajo de colegio. Por lo que se observó este grupo lo logró.

#### **4.-Entrevista profunda y observaciones**

Para conocer más detalladamente cómo los maestros construyen sus pensamientos sobre sí mismos, sus tareas, sus relaciones interpersonales y la propia lógica deliberativa se diseñó una guía de entrevista y de observación que se aplicó en los casos en los que hubo las condiciones de hacer una visita mínimamente intrusiva. Esta guía retomó los resultados de los instrumentos anteriores y además se inclinó a los aspectos más personales del sí mismo docente, a diferencia de los primeros resultados sobre aspectos más instrumentales. Se considera que en esta etapa nos encontramos ante un estudio de casos sobre un grupo con características bien definidas.

El *Estudio de casos* incluye el análisis cualitativo de casos muy concretos que pueden referirse a individuos, programas, instituciones o grupos; implica a su vez un modo muy particular de recabar, organizar y analizar información. El estudio de casos es el examen de un ejemplo en acción. El propósito esencial en esta variedad de estudios es conocer y describir los aspectos idiosincráticos y específicos. El estudio de caso requiere de toda la información posible. Por lo tanto comprende información observacional, información obtenida a través de entrevistas, fuentes documentales, afirmaciones e impresiones de sujetos externos al caso.

Los estudios de caso presentan una serie de atributos:

- Los datos obtenidos dentro del estudio de casos son muy reales. Este realismo se debe a la propia experiencia que los participantes (estudiados) demuestran con respecto al caso. Se trata de individuos que viven y experimentan cotidianamente los aspectos del caso en cuestión. Ello le otorga un carácter natural y útil a la generalización.
- El estudio de casos comprende un material descriptivo amplio y rico que permite

---

<sup>142</sup> Una subsede es una escuela que presta una o más aulas a los profesores durante el tiempo que no están ocupadas por los niños para que sea impartida la licenciatura u otros programas. Generalmente están apoyadas por los directores, inspectores y/o jefes de sector en convenio con la dirección de la Unidad 094.

posteriores reinterpretaciones y análisis.

-El estudio de casos constituye una plataforma formidable para la acción y la toma de decisiones, toda vez que se realiza en un ámbito de movimientos y procesos y su conocimiento global contribuye al control y mejoramiento del programa y su aplicación.

-Los datos del estudio de casos pueden ser de gran utilidad para múltiples audiencias y para la toma adecuada de decisiones.<sup>143</sup>

Con base a las categorías centrales, a los resultados del inventario y a las consideraciones anteriores, se diseñó la siguiente guía de preguntas:

ENTREVISTA Guía de Preguntas:		
PREGUNTA BÁSICA	PREGUNTAS SECUNDARIAS	ESTRUCTURA DE CONTENIDOS
<b>1.-IDENTIDAD</b> ¿Por qué eres maestro?	Estudiaste para ello Qué es ser maestro	Plan de Vida-AYER HOY Roles-Profesor, experto, practicante Laboral, Profesional
¿Eres diferente a los otros maestros?	Te gusta Te sientes a gusto así	
¿Cómo te ves en el futuro?	Cuál es tu visión en el futuro	Persona-maestro Futuro-otros roles, otros espacios
¿Te gustaría ser otro?	Para qué Te sientes a gusto con lo que haces Te soportas	Por qué crees eso Que vas a hacer Tu eliges o te obligan Por qué no
<b>2.-COMPETENCIA DOCENTE</b> ¿Qué tan competente te sientes como maestro?		Soy buen/muy buen profesor Tengo fama de ser profesor eficaz
<b>3.-SATISFACCIÓN LABORAL</b> ¿Te sientes satisfecha con tu labor como maestro?		Completamente realizado Orgulloso de ser profesor Disfruto las clases Insatisfactorio Otra labor profesional Me siento persona fracasada

<sup>143</sup> RUIZ LARRAGUIVEL, *Op. Cit.*, pp. 49-50

<b>4.-RELACIONES INTERPERSONALES</b> ¿Cómo te llevas con llevas con: padres maestros-director alumnos?		Otros: Valorado por los demás Bien aceptado Yo: Disfruto de las relaciones interpersonales en el plantel Fácil compartir y cooperar con los demás.
<b>5.-PARTICIPACIÓN</b> ¿Cómo es tu participación con: padres maestros-director alumnos		Integrado a mis colegas Buenas relaciones docentes Los alumnos me tienen aprecio Yo tengo confianza Miedo a críticas de compañeros y alumnos
<b>6.-DIMENSIÓN INSTITUCIONAL</b> ¿La institución te limita o te libera? ¿Tú te limitas?		Fácil éxito en las circunstancias en que me encuentro. Sé lo que quiero y lo que puedo No siento miedo de ser yo mismo Hábitos, rasgos de carácter Gremio, Sindicato
<b>7.-REGULACIÓN INSTITUCIONAL Y PERSONAL (AUTÓNOMA)</b> Estructuración de tareas		Currículum verbos elementos Espacio y tiempo
Asunción de riesgos e iniciativa.		Confianza en la propia capacidad Me siento seguro de mí mismo Los cambios no me asustan Asumo riesgos Me cuesta trabajo tener iniciativa
<b>8.-SABERES</b> ¿Qué utilizas para Planear?	¿Qué de tu persona interviene mas?	Me encuentro continuamente aprendiendo Disfruto planeando nuevos proyecto

Como puede observarse en el guión hay aspectos que ya se habían trabajado en las exposiciones y en el inventario, la idea ahora era "triangular" la información, es decir, ver si se encontraban los mismos patrones pero obteniendo la información en una plática más personal.

El archivo se logró integrar con 11 entrevistas, el cuál se cruzó con el archivo "alias" modificado y el archivo "excluidos" modificado. Los resultados en el TextSmart 1.0, son los siguientes:

RESULTADOS DE LA ENTREVISTA PROFUNDA ANÁLISIS DE CONTENIDO (TEXTSMART)		
#	Categorías que coinciden unas con otras.	Conteo
1	Personales, Práctica, Cantidad, Improvisación, Tiempo, Maestro, Desarrollo, Escuela, Recursos	11
2	Evaluación	10
3	Intención	10
4	Participación	9
5	Pensar	9
6	Familia	9
7	Poder	8
8	Alumno	8
9	Entorno	8
	Este archivo consta de <b>23 125</b> palabras	

La categoría 1 integra nueve conceptos relacionados con el Sí mismo- *Personales, Tiempo, Práctica, Maestro-, Gestivas - Cantidad, Recursos -*, sobre la estructuración de su pensamiento- *Improvisación, Desarrollo-* y sobre el entorno- *Escuela-*; formando un núcleo que aparecerá en todas las entrevistas. Las categorías de la 2 a la 9 se forman con un sólo concepto periférico que dará variedad a los discursos. En el *plot* se observa esta organización, un núcleo y los conceptos solos alrededor, lo que se refiere al aspecto didáctico no aparece en las categorizaciones, y en el diagrama están lejos del núcleo. Los discursos de los maestros dejaron fuera lo didáctico para explicarnos el ambiente en que trabajan a partir de ellos mismos. **(Ver ANEXO 7).**

Parece que en este nivel de discurso el profesor ya comprende y vive la gestión, no como simple llenado de formularios, sino como el tomar el control de su actividad individual y dentro de la comunidad escolar. La integración del discurso es muy amplia, sería necesario anexas el texto completo de un caso para observar su riqueza, sin embargo, por cuestiones de espacio se escogieron fragmentos más o menos representativos:

*No sabemos qué vamos a trabajar en nuestros proyectos. A veces la planeación no se lleva a cabo... No quedarnos como lo que dice la planeación, es más rico.*

*Yo creo que cada uno somos diferentes. Cada uno tiene su forma de trabajar e insisto la personalidad de cada uno de nosotros la metemos al trabajo... El área de planeación sí la trabajamos mucho porque es indispensable. Ahorita en nuestro*

trabajo nos han estado metiendo mucho la importancia de la planeación porque según, se espera que haya un cambio en la educación. Y ese cambio se supone que debe estar basado en la planeación. Lo que es el proyecto escolar que se trata de impulsar en las escuelas debe estar basado en una planeación de equipo, de escuela, de sector, de supervisión. La planeación es así como el arranque para cualquier trabajo que desee hacer entonces pues, además, todas las políticas educativas. Las frases están muy enfocadas a la planeación, al trabajo planeado, al trabajo en equipo... El 80 %, del 80 al 90% si es posible el 100. En el grupo es bueno que no se cumpla porque a veces sobre la marcha, sobre el trabajo con los niños descubrimos que no podemos llegar a ese 100% porque hay otra situación. Que es necesario girarla o es necesario retomar nuevamente esos objetivos. O descubrir cosas nuevas con los niños, o sea, a lo mejor no cumplí hasta el 100 porque descubrí o aprendí que los niños necesitaban o tenemos que implementar otra actividad que les fue mucho más rica que lo que yo tenía pensado. Surgió algo ya en el proceso que me hizo ver que era necesario cambiar, pensar. Y que dio buenos resultados o que fue positivo. Pero en el trabajo donde yo estoy donde casi todo es a base de datos, de textos, de papelitos. Ahí si es más importante que se cumpla con casi el 100 % que tengo yo planeado. Porque ahí es registrar, de decir, más palpar de manera escrita. Justificar mi trabajo. Porque ahí no hay otra forma de justificar más que con papeles...En cuanto a nuestro proyecto (tesis) no lo pudimos terminar. Vimos que nos faltó tiempo. Pensamos que las actividades que íbamos a implementar iban a rendirnos como resultados más a corto plazo y no. Descubrimos que eran resultados más a largo plazo y, además, que el estar trabajando con directores y a veces con docentes no es tan sencillo porque sobre la marcha es muy difícil quitarle un tiempo a ese trabajo al director o al docente. Y el poder tomar un pequeño espacio nos costó muchísimo ya después creo que con eso es suficiente o si yo considero que puedo aportar más pues lo aporto.

Sí, me gusta asumir riesgos, y he aprendido aquí. A la mejor si me hubiera conocido hace unos diez años era muy institucional. Si mi maestro me decía que así, así se hace. Pero aquí he aprendido que no. No podemos irnos así sobre la línea, que hay que buscar la manera de facilitarnos, de molestar menos, de presionar menos. Y yo siento que lo importante es el contenido, la información tal vez que nosotros damos. Aquí mi pelea de siempre son los famosos formatos sea cuestión administrativa. Si lees, ¿qué es lo que te importa? la información que te estoy dando o el formatito. Entonces como que si me arriesgo y peleo y no me quieren... Lo que más utilizo es mi experiencia. Más mi experiencia que mis conocimientos. Procuró ser racional porque no se puede ir tan fácil. Aquí sí hay que echarle más cabeza. A esto a contribuido mucho la licenciatura, desde, el grupo que me tocó. Aprendí a desenvolverme. A tener más seguridad. O sea, se juntó tanto la licenciatura como el lugar en donde estoy, me han ayudado así enormemente. He cambiado mucho, soy más segura, me siento muy bien y fue un reto la licenciatura porque bueno no había las condiciones en casa. La hija siempre me presionaba. El estar leyendo "hay ya vas a leer". Entonces tuve que irme adaptando, leer en la madrugada, no quitarle su tiempo a la hija y el decir yo termino porque termino porque me interesa. Y sí cambió mucho mi visión y creo

que crecí mucho.

No sé, realmente aquí (UPN) si me hicieron reflexionar mucho, aunque yo tenía el concepto yo lo tenía ahora sí que en la cabeza, pero ya explicado ya viendo ya todo, pues como que se le amplían a uno muchas cosas. Yo por ejemplo siempre decía es que el niño tiene que razonar, es que el niño tiene que verlo. Ahora que lo veo como concreto, con todo eso, cómo es importante realmente. Bueno yo lo traía porque sabía que lo tenían que hacer pero ahora que lo ve uno pues como que se va ampliando más mi conocimiento. ¡Ah! es por esto; ¡ah! esto es por lo otro. Pues es que bajita la mano si hemos leído un montón de antologías que tenemos. Entonces a nivel de educación pues si nos sirve... Uno de los principales temores que tienen los maestros es al cambio. Si a un maestro le dices que lo que sabía ya no es lo último le mueves esquemas. Y un maestro es muy difícil de cambiar su forma de ser o trabajar... Yo pienso que es así que se me ocurren las actividades por los niños y por mi ingenio, verdad (risas)... ¿en qué más me baso? Pues a veces en las actividades que sugiere el programa, no me gusta mucho el programa, yo siento que hago mi propio programa, yo doy lo que yo quiera, voy viendo el libro... ¡no es lo que yo quiera! Voy viendo el libro y pues ya sea que doy mi apunte como yo quiera o no doy mi apunte simplemente lo explico que lo entiendan los niños y lo puedan manejar dentro del libro.

Definitivamente ninguno de estos profesores sigue un esquema de planeación lineal. Todos consideran las emociones, deseos de ellos mismos y de las personas con quienes trabajan. En algún momento manifiestan que hacen lo que creen más conveniente para sus circunstancias. De alguna manera sus estructuras de acción son flexibles: si bien llevan a cabo rutinas y tradiciones o viven roles impuestos en sus escuelas. Su experiencia les dice cuando actuar contra corriente, cuando sorprenderse, indignarse o ser indulgente.

Siguiendo los resultados del cuestionario sobre el sí mismo docente y los del análisis de contenido se hizo una selección de citas sobre cada uno de las categorías centrales de este trabajo, además cuando fue pertinente se hicieron comentarios a partir de las observaciones dentro del centro de trabajo:

#### **Referencia al sujeto: el sí mismo docente**

El primer aspecto que llama la atención es la forma que perciben los maestros el origen de su profesión. Tomando en cuenta que la normal básica se cursaba después de la escuela



secundaria, es comprensible que para tomar esa decisión la familia y los modelos de identificación tuvieran una fuerte influencia:

*...la mayoría de las niñas cuando somos chicas deseamos ser maestras en alguna ocasión.*

*Y, además, por la influencia de mis familiares, o sea, que la mayoría de mi familia son maestros.*

*Mis familiares siempre me decían que yo iba a ser buena maestra.*

*Bueno pues yo admiraba a un maestro.*

*En mi caso fue por vocación además de que en la familia hay maestros...*

*Lo que pasa es que no había en un momento dado que estudiar.*

*Soy maestra honestamente por las situaciones de la vida...*

*No "tengo" vocación para maestra...*

En todos los casos los profesores, como ya lo revisamos anteriormente, hay conformidad y satisfacción por el trabajo docente, pero además de alguna manera expresan el deseo por continuar en esta profesión hasta "terminar su ciclo", es decir que sí hay personas que desean un cambio a futuro de actividad pero a mediano o largo plazo:

*Sí quiero seguir siendo maestro, porque bueno, después de que salí de la normal no sabía ni que hacer pero después empecé a tomar otros cursos y a estudiar y a platicar con los compañeros y todo eso ya fui entendiendo que era ser maestro.*

*Sí me siento diferente, me gustan mis niños, me gusta mi trabajo.*

### **Estructuración de tareas**

En cuanto a cómo organiza su trabajo de planeación didáctica o preactividad se observa que el alumno es la parte central de este quehacer. Por otro lado en los profesores entrevistados la planeación didáctica y el manejo del curriculum es muy flexible. Suponemos que porque tienen la suficiente experiencia para ello pero también mucha disposición:

*...yo puedo tener muy organizadas las ideas, pero en ocasiones las ideas que traen los niños pueden ser mejor y podemos partir de ellas para seguir avanzando.*

*Yo normalmente les digo: si un niño es inquieto, es porque está sentado. Un niño que está sentado, taciturno, que no se mueve, que no da lata, pues está enfermo hay que ver porque no se mueve.*

*O descubrir cosas nuevas con los niños, o sea, a lo mejor no cumplí hasta el 100 porque descubrí o aprendí que los niños necesitaban o tenemos que implementar otra actividad que les fue mucho más rica que lo que yo tenía pensado. Surgió algo ya en el proceso que me hizo ver que era necesario cambiar, pensar. Y que dio buenos resultados o que fue positivo.*

Por otro lado el tiempo es una de las grandes preocupaciones de los maestros tanto cuando están frente a grupo como cuando ocupan algún puesto directivo:

*...el tiempo que tengo para estar atendiendo cuestiones pedagógicas se reduce por las cuestiones administrativas...*

*Descubrimos que eran resultados más a largo plazo y, además, que el estar trabajando con directores y a veces con docentes no es tan sencillo porque sobre la marcha es muy difícil quitarle un tiempo a ese trabajo al director o al docente.*

*Lo que también nos saca de ritmo de trabajo es que te llegan con recados constantemente: que firma esto, que lee esto, que hay convocatoria de esto...*

*Sí me gusta tomar riesgos, por ejemplo todavía estoy haciendo lo del proyecto y es cuando vienen las mamás a reclamar. A los papás como que esto no les agrada mucho porque piensan que es perder el tiempo y no se dan cuenta que es fundamental otro tipo de actividades, la interacción, el trabajo por equipos, pero ellos no lo entienden así prefieren planas, mecanizaciones y la dirección eso es lo que también quiere y siempre nos recalca mucho: la memorización es lo importante.*

*No me importa arriesgar porque sé que no tengo mucho que perder. Todo cambio te aporta un aprendizaje. Y de hecho a mí me gusta cambiar. No podría estar en una actividad durante muchos años. Entonces sí me gusta arriesgarme, me gustan los riesgos.*

Por lo que se pudo observar en los centros laborales de los maestros el trabajo en el aula, aunque tiene carencias materiales, como en muchas escuelas oficiales del DF, estas carencias no son extremas. No en todos los casos los padres de familia tienen la disposición de cooperar con materiales extra, pero se pudo observar que los niños trabajan en general con los materiales cotidianos incluso algunos salones “lucían” su material didáctico sobre paredes y estantes.

### **Estructuración participativa**

En las observaciones que se hicieron en las escuelas de los maestros fui bien recibida por las autoridades y se facilitó mi trabajo en los salones con los profesores. Aunque se solicitó permiso para ingresar a las escuelas se procuró estar el suficiente tiempo para observar el desenvolvimiento “natural” de las actividades escolares. En general, el clima de trabajo es cordial, los niños están trabajando y se podría decir que esta situación ha sido determinante para que los maestros pudieran desarrollar su Proyecto de Innovación, pues si bien en algunos casos las autoridades no “ayudaron” con las actividades del proyecto, tampoco se opusieron a que se realizaran y participaran otros profesores.

También en cuanto a las posibilidades de trabajo colegiado los maestros afirman su disposición tanto en su centro de trabajo como en la licenciatura cursada. Los alumnos continúan siendo el centro. En cuanto a los alumnos y sus padres podemos encontrar:

*Autoritario no, para nada. Yo creo que hay que ser flexibles hay que negociar con los niños porque es bueno negociar con los niños, a veces le echan más ganas, hay que ser buen negociante con los niños y eso lo aprendí con el tiempo.*

*Cuesta trabajo comprenderlo, pero bueno yo he sido de las personas que he tenido la satisfacción de que mis alumnos me visitan después ya que salieron y vienen me dicen gracias maestra, gracias por haberme llamado la atención, gracias por haberme corregido y me visitan mucho.*

*Con los papás me llevo bien. Normalmente soy muy clara con ellos. Siempre les explico mi forma de trabajo. Les digo que si hay alguna duda o algún problema me lo planten a mí. A mí no me gusta que salgan normalmente hablando del maestro. Si ustedes me dicen a mí que problema tenemos, que duda pues lo podemos solucionar. Algunos papás se han acercado conmigo por mi forma de trabajo de que les dejo que ellos tienen también que revisar y evaluar a sus hijos y se acercan y preguntan “bueno, maestra, es que yo no entiendo esto, cómo se hace, cómo no se hace” y les explicamos. Cuando algún padre quiere hablar conmigo pues le mandamos el citatorio, platicamos. Me están apoyando mucho en mi trabajo, están supervisando las exposiciones de sus hijos. De manera general no he tenido problemas.*

*Pero como me he desempeñado hasta ahora yo me siento satisfecha porque veo que la gente, a la gente a la que le sirvo está satisfecha con mi trabajo.*

*Pero creo que yo no tengo problema para llevarme con la gente. Dentro de lo que cabe creo que sí pues soy abierta, no de que me cierro. Yo siento que sí me llevo bien y también para bien del equipo.*

Como observamos en el factor IV la cuestión de las limitaciones institucionales es una de las cuestiones más debatidas por los profesores-alumnos en la licenciatura, de los maestros entrevistados podemos citar:

*Yo siento que la institución me limita. Sobre todo las actividades extras que no están normadas son las que limitan mucho. Por ejemplo cuando estamos trabajando en grupo lo que marca nuestros planes y programas lo tratamos de llevar, pero cuando te mandan que la cooperativa, que la cruz roja, que hay infinidad de actividades que lo sacan a uno del trabajo. Entonces eso limita mucho a que uno pueda cumplir con lo que desea, con los programas. Yo puedo decir con mis alumnos tengo pensado...*

*Pero la parte medular siento que es el director. A la mejor puede ser que no sepa mucho, pero si sabe manejar a la gente se puede lograr. Entonces mi idea si es la dirección, ahorita la dirección.*

*Mucho tiene que ver la institución en cuanto, cuando uno se propone hacer las cosas, el contar o no con el apoyo. Pero depende mucho de la visión que tengan autoridades de las cuales depende uno. Si son gente abierta al cambio normalmente no encuentra uno obstáculos para cualquier situación que uno quiera innovar...*

*Tenemos que desgraciadamente las autoridades buscan tener gente incondicional.*

*...pero yo veo mucha mediocridad en mi profesión y eso me lastima por eso no me siento satisfecho... con el salario nunca nos va a llenar, no es, desde que entramos a esto sabíamos que no nos íbamos a hacer ricos pero el hecho de ver que algún alumno sale adelante me llena de satisfacción. Carrera magisterial es para mí muchas arbitrariedades. Es una medición, ni siquiera es una evaluación y es una medición mal hecha. La licenciatura me regala un punto nada más después de cuatro años de estudio y de estar sufriendo con la tesis y con mis asesores, para titularme y todo.*

También el esquema de relaciones con los compañeros del centro de trabajo constituyen los límites no formales:

*...intenté hacer mi trabajo como lo desempeño en la mañana, pero los mismos compañeros nos critican... entonces yo he optado por tener a mis niños sentados como tradicionalmente de dos en dos, los tengo todo el día trabajando... pero por lo menos trato de que las demás compañeras no se metan en mi trabajo, pero no, no me puedo desempeñar igual.*

*Los maestros no comprenden el trabajo de gestión, y me ha tocado que los maestros dicen que damos indicaciones y se nos hace muy fácil, porque dicen que estamos atrás del escritorio.*

El maestro percibe su propio pensamiento a veces justificándolo, a veces denotándolo. Algo que se puede apreciar en estos alumnos egresados es que también tratan de “calificar” su actuación, a veces de evaluarla y de alguna manera sus trabajos de titulación son formas de autocorrección y ¿por qué no? de darse y darnos cuenta que también se ha trabajado con buenos resultados. También es importante ver como los maestros amplían las descripciones del medio escolar de una manera menos abstracta y más crítica en cuanto a sus actitudes:

*Pero el hecho de estar aquí y junto con los de la licenciatura me ha permitido ver todas esas cosas que en algún momento yo también hice y que pues no iban, no eran. Digamos los maestros tradicionalistas, el maestro que regaña, el maestro que inhibe al chico.*

*Bueno yo al menos en la normal son temas que ahí no vimos. No se, realmente aquí (UPN) si me hicieron reflexionar mucho, aunque yo tenía el concepto yo lo tenía ahora si que en la cabeza, pero ya explicado ya viendo ya todo, pues como que se le amplían a uno muchas cosas. Yo por ejemplo siempre decía es que el niño tiene que razonar, es que el niño tiene que verlo. Ahora que lo veo como “concreto”, con todo eso, cómo es importante realmente. Bueno yo lo traía porque sabía que lo tenían que hacer pero ahora que lo ve uno pues como que se van ampliando más mis conocimientos. Ah, es por esto; ah esto es por lo otro. Pues es que bajita la mano si hemos leído un montón de antologías que tenemos. Entonces a nivel de educación pues si nos sirve.*

*...tradicionalista, si lo soy, lo sigo siendo pero en menor escala. Y sobre todo porque aquí nos exigen mucha disciplina entonces como que les doy un poco más de libertad. Otra, a ya no ser tan exigente, me adentro más a sus problemas sobretodo familiares porque traen mucha carga. El mismo entorno sociocultural en que se desenvuelven trae mucha problemática y otra es en relación a los conocimientos, de irle buscando formas en que a ellos les vaya agradando. No que me agraden a mí sino que a ellos. En realidad si cambié, cambié mi punto de vista de la educación ahora la veo de forma diferente. Era muy introvertida. Si se cambia, se cambia mucho. Conoce uno a otras personas.*

*Hay gente que te cuesta mucho trabajo moverla de ese estancamiento en el que viven profesional, personal... lo más difícil de enseñar es a otro maestro porque creemos saberlo todo. Inclusive en relaciones humanas... Uno de los principales temores que tienen los maestros al cambio. Si a un maestro le dices que lo que sabía ya no es lo último le mueves esquemas... como muchas autoridades que tengo arriba de mí, que ya se les olvidó cuando fueron maestros de grupo... Muchas veces*

*con el paso de los años y si no estás dispuesto al cambio te vas alienando, tu práctica se va alienando. Y vas más bien acostumbrándote o adaptándote a la práctica que la generalidad de los maestros hace, se va alienando en lugar de buscar el cambio, eso es importante.*

Podemos encontrar que de manera casi “natural” *acepta* que entre los elementos que le permiten reflexionar sobre su práctica se encuentran sus emociones, afectos, la experiencia como docente y la experiencia personal, los estados de ánimo.

Por otro lado a la buena autoestima se acompaña del reconocimiento de la individualidad de cada maestro:

*...pues llegar muy contenta, ser alegre con los niños porque a veces los niños llegan con cada situación tristes a la escuela, enojados o porque ya los regañó mamá y en cualquier momento se sueltan a llorar y la maestra trae su sonrisa y ya por lo menos se le alegró el día al niño... Y a veces soy un poco, vengo pasiva, vengo tranquila, vengo alegre yo creo a veces vengo de diferentes formas y los niños se dan cuenta y trabajamos al ritmo de cómo venga la maestra (risas).*

*Bueno, yo no sé si es por ser mujer pero si soy muy emocional con mis niños lo decía hace rato me encariño con mis niños...*

*Tiene que haber un equilibrio, tienes que ser emotivo, tienes que ser humano pero al mismo tiempo también tienes que ejercer la normatividad...*

*Y sí ¿por qué no decirlo? a veces nosotros como maestros pues no estamos de humor o por “x” causa estamos cansados o también le cambiamos, lo que no significa no hacer nada, sino simple y sencillamente podemos repasar o salir a jugar al patio o ver una película o platicar con los niños. No necesariamente no significa no hacerlo sino cambiar la técnica.*

*Yo creo que todos somos diferentes. Cada quien tiene su forma de trabajar y queramos o no parte de nuestra personalidad la reflejamos con los grupos.*

*La verdad es que no tienen esa fuerza, ese carácter para seguir adelante.*

*Le sirve a uno, también yo pienso la experiencia, eso es indiscutible. Pues hasta el tipo de educación que tenemos en nuestra casa. Todos los estudios, la gente con la que nos relacionamos, lo que leemos, todo esto interviene.*

*Lo que más utilizo es mi experiencia. Más mi experiencia que mis conocimientos. Procuro ser racional porque no se puede ir tan fácil. Aquí si hay que echarle más cabeza. A esto a contribuido mucho la licenciatura, desde, el grupo que me tocó. Aprendí a desenvolverme. A tener más seguridad. O sea, se juntó tanto la*

*licenciatura como el lugar en donde estoy me han ayudado así enormemente. He cambiado mucho soy más segura, me siento muy bien y fue un reto la licenciatura porque bueno no había las condiciones en casa.*

Por lo que nos podemos dar cuenta en lo que dicen que piensan los maestros la cuestión “racional” y no “racional” no se presentan como contradictorias.

## CONCLUSIONES

1.-En el primer capítulo se expuso el perfil del ideal docente y muchas de las contradicciones que surgen con su aplicación. Este trabajo quiso partir del pensamiento del docente como agente, como una persona que integra a su proyecto de vida, su proyecto profesional. Que si bien fue el responsable de su elección vocacional. También hoy es responsable de su desempeño. Actualmente con la descentralización educativa observamos efectos contradictorios: por un lado muchos maestros y grupos de maestros asumen su autonomía y generan proyectos y se siguen formando. Entran al juego de “carrera magisterial” o de “escuelas de calidad”. Pero por otro lado el maestro se siente cada día más sólo frente al sistema, es objeto de la *razón instrumental* a través de numerosas evaluaciones y formas de control administrativo. Por otro lado se da cuenta que el maestro y la escuela como formadores compiten o se alían a otras formas más sofisticadas de socialización. La cantidad de información, de mensajes y medios conforman contextos sin límites que lo enfrentan a la misma pregunta ¿hacia donde educar? La pérdida de límites genera una pérdida de identidad personal y profesional.

Esta investigación probó que el maestro todavía desea, intenta, cree, opina y razona sobre lo que hace (como hacer histórico, práctica; y como hacer individual, acción). Tener acceso a su historia de vida nos permite dar cuenta que el profesor es accesible a ser observado por él mismo. Encontramos que el centro de su pensamiento es él mismo, de muy importante manera el cómo modifica lo que hace y su justificación. Tiene una noción de tiempo siempre presente, ya sea como regulación de etapas o procesos, ya como medición.

¿Qué no encontramos? En el ámbito escolar no da importancia al futuro, a la previsión, no señala en forma particular algún aspecto de su trabajo, no da demasiada importancia a la utilidad de términos técnicos y científicos. Realmente estos aspectos no serían preocupantes para un conjunto de profesores confiados en su experiencia más que en su conocimiento, pero me pregunto yo, ahora que a partir de 2003 deja de haber ingreso a licenciaturas de nivelación y que el 95 % de la población que aun falta por egresar está conformada por una



población más joven, con poca experiencia docente y con formación de bachillerato (no normalistas) ¿en qué van a confiar?

Los resultados que se obtuvieron con la población estudiada son optimistas. Pero confrontados con la prospectiva que podemos derivar del primer capítulo parece que la tendencia más probable es la deslegitimización, proletarización y abandono de esta profesión.

2.-La labor principal del maestro es la enseñanza. Ser maestro está unido a organizar la instrucción: los contenidos de las asignaturas, el conocimiento de los elementos de planes y programas, aspectos, estructura curricular y aun corrientes didácticas y psicopedagógicas actualizadas. También está unido al aprendizaje del alumno, al conocimiento de sus características, al conocimiento de las familias y de la comunidad. Implica conocer el entorno escolar, se participe mucho o poco en él. Y aquí aparece entonces la frontera en la que muchos profesores aun se pierden: Hoy se pide al maestro que participe, organice, que sea su propio gestor, que se allegue sus propios recursos. Y así como el *tiempo* es una noción siempre presente aparece el *espacio* y la *cantidad*. El maestro se tiene que mover en un ámbito más amplio, más administrativo, más rígido y sistemático. Muchos maestros se niegan e intentan seguir encerrados en su salón de clases (*"de la puerta hacia dentro mando yo"*), se resisten a usar la computadora o el material que "mandó la SEP". Se resisten a ser evaluados o a participar en proyectos. Al respecto los resultados de nuestro estudio encuentran actitudes de apertura hacia los cambios, hasta de necesidad de estos cambios.

Mucho ha contribuido a esto la región en donde trabajan. Muchos de los profesores de Iztapalapa participaron en el movimiento magisterial de 1989, a raíz de esto se creó la DGSEI (Dirección General de Servicios Educativos de Iztapalapa) separando a las escuelas de preescolar, primaria y secundaria de sus respectivas direcciones para poder tener un mejor control de los profesores y como experimento en la integración administrativa de los tres niveles. Muchos de los maestros que participaron entonces como "disidentes" hoy son parte de las autoridades. De cualquier manera Iztapalapa es una delegación "acostumbrada"

a los cambios a nivel de sus escuelas y sus maestros, el entorno los ha hecho así. Desgraciadamente los profesores también se enfrentan a procesos de marginación que existen en esta zona, contra los que ni con su entusiasmo han podido enfrentar. Aunque aquí, yo cuestionaría si realmente ellos son los encargados de resolver esos problemas. ¿Realmente el curriculum escolar debe abarcar los problemas de la diversidad, los valores de la democracia, el cuidado ambiental, la escuela de padres, la integración, la aplicación de la nueva tecnología, etcétera? En las circunstancias en que laboran actualmente los maestros los límites se pierden y el *ideal docente* se queda en eso.

3.-En cuanto al pensamiento, insistimos que lo que el maestro piensa antes de dar clase es más que aplicar *procesos psicológicos básicos* a la mera organización de estrategias didácticas. Definitivamente tampoco estoy de acuerdo en que formar al maestro es hacer que realice actividades cada vez más racionales. Como vimos en el capítulo cuarto ser razonable implica tomar decisiones sabias, confiar más en un maestro que cree en lo que hace, aunque para nosotros esté en un error. Por lo tanto la labor de los asesores no es necesariamente detectar errores. Pensemos que lo que pueda parecer un error puede ser una falta de comprensión del problema... por parte de nosotros.

Formar al maestro no es hacerlo pasar de lo no racional a lo racional, *lo racional es una guía débil*, tampoco es hacerlo cumplir prescripciones, aunque él sea quien las dicte. Ahora bien, Schön nos marca la diferencia entre la formación en y sobre la práctica. En la remota posibilidad de que los formadores de docentes trabajáramos *in situ* ¿Hasta dónde nuestra intervención en la práctica sería conveniente? ¿Hasta dónde sólo dificultaríamos la evolución natural de la acción? ¿Hasta dónde los cambios logrados serían permanentes?

Con la muerte del curriculum surge la propuesta del profesor-investigador. Y a partir de esto al maestro se le reconoce la posibilidad de acceso a la teoría, pero ¿qué tanto se le reconoce el acceso a la creación teórica? La división del trabajo lo ubica como un intelectual subalterno y por tanto imposibilitado para esta función. << Digo para eso estamos >> los pedagogos, los psicólogos y no se diga los filósofos y los sociólogos. Sin

embargo, ¿Cuánto no ha perdido la Pedagogía – o si gustan, las Ciencias de la Educación-, a causa de nuestro alejamiento de los protagonistas de la educación?

Los esquemas de acción perpetúan las prácticas conformando un *habitus*, las modificaciones de hace diez años en política educativa han generado transformaciones en nuestras estructuras de vida institucional, en algunos casos para disfrazar la razón instrumental. En nuestro trabajo, el aporte de la filosofía de la acción es su apelación a la deliberación y a la prudencia frente a esta hiperracionalidad. Si bien el *habitus* se padece, también permite reconfigurarse y al parecer quienes trabajamos en educación, quienes trabajamos con personas, estamos en ventaja para ejercer esa capacidad de confiar en quien se quiere educar.

4.- Por tanto podemos sugerir que existen condiciones que pueden fomentar una buena formación. Nuestros estudios demuestran que es conveniente...

-que exista cohesión con los compañeros de estudio, que se fomenten los procesos de identificación,

-que si bien no exista apoyo por parte de las autoridades de sus centros de trabajo, al menos no exista oposición a la realización de las actividades que se les dejen de “tarea”,

-que exista apoyo por parte de la familia para que los maestros y especialmente las maestras estudien. Aunque aquí puedo agregar que es muchas veces la oposición de la familia la que constituye un reto personal a vencer. De cualquier manera cuando las maestras deciden “regresar a la escuela” el impacto en la familia es muy fuerte, de ahí la importancia del apoyo entre compañeros,

-definitivamente que la personalidad del maestro tenga una autoestima alta, que en su profesión se sienta competente, disfrute de las relaciones con los otros en la escuela y disfrute lo que hace aunque implique nuevos retos,

-que si bien en el caso de que no hubiera elegido ser maestro con cierta convicción, actualmente tome en serio esta actividad, es decir como una profesión.

5.-En cuanto a la metodología. Realmente es ingenuo pensar que los maestros transforman su práctica con un curso, con un programa de cursos, ni siquiera con un grado académico. Es tan largo el proceso que sus efectos son difíciles de valorar. Por lo que tanto los proyectos de formación como la investigación de estos...

-deben realizarse durante plazos largos, para evitar que los profesores sobrevaloren o subestimen su práctica y nos den una falsa imagen de ella, lo mismo a lo desfavorable o favorable de sus condiciones de trabajo,

-deben incluir actividades grupales para que entre ellos mismos se validen sus discursos, las *razones de su práctica*,

-deben requerir del asesor, del formador o del investigador un compromiso personal, una necesidad genuina de conocer, comprender y respetar a los alumnos, si está incapacitado para ello está incapacitado para esta labor.

-deben respetar el punto de vista evolutivo del aprendizaje, hoy muchos profesores carecen de habilidades básicas para expresarse en formal oral, gestual y escrita, para exponer y defender sus puntos de vista, para llegar a acuerdos y para trabajar cooperativamente, en prospectiva esto habrá de agudizarse en el futuro y los formadores deberemos sumar esta formación a la cultura pedagógica.

6.- La gran limitante de este trabajo es que si afirmamos que no es suficiente que el profesor reflexione lo que hace, que es insuficiente que reflexione lo que reflexiona y que tampoco, que yo reflexione sobre lo anterior. Esta investigación debe continuarse dentro del centro de trabajo de quienes se forman, los profesores deben quitarse el temor a ser observados mientras trabajan, por sus otros compañeros. Los formadores también debemos perder el temor a *vivir* la acción aunque lo que veamos sea contrario a lo que sabemos.

*Ser maestro es el ayudar a las nuevas generaciones a enfrentar una vida en constante cambio, una sociedad en constante cambio. Poder tener armas, herramientas para poder superarse y tener una vida digna. No es tanto el enseñarles conceptos sino el orientarlos, el que ellos aprendan a buscar lo que requieren para poder vivir. (Fragmento de entrevista)*

## BIBLIOGRAFÍA

ABRAHAM, ANA y otros. *El Enseñante es también una persona*. Barcelona, Gedisa, 1986. 201 pp.

ARISTÓTELES. *Ética Nicomaquea*. México, Porrúa, 1976. 319 pp.

ARREDONDO, MARTINIANO, MARTHA URIBE ORTEGA y TERESA WEST SILVA. "Notas para un Modelo de Docencia". En: ARREDONDO, MARTINIANO y A. DIAZ BARRIGA (Comp.) *Formación Pedagógica de profesores Universitarios. Teoría y Experiencias en México*. México, ANUIES-CESU/UNAM, 1989. pp. 13-42

AVILA ASTUDILLO, CLAUDIO, ELIZABETH HERNÁNDEZ ALVIDREZ, DORA ISABEL MORALES GALINDO Y ALONSO RAMÍREZ SILVA. *Curso Introductorio. Antología Básica*. México, UPN, 1994. 55 pp.

BOURDIEU, PIERRE. *El Sentido Práctico*. Madrid, Taurus Humanidades, 1991. 232 pp.

BRUNER, JEROME. *Actos de significado. Más allá de la Revolución Cognitiva*. Madrid, Alianza Editorial, (1990/1998). 153 pp.

CALVETE, ESTHER y AURELIO VILLA SÁNCHEZ. *Programa "Deusto 14-16". Tomo II Evaluación e Intervención en el Estrés Docente*. Bilbao, Desdée De Brower, 1997.

CÁRDENAS GONZÁLEZ, VÍCTOR y LAURA DELGADO MALDONADO. "Aproximación al Estudio de la Salud Mental de profesores de Educación Primaria: Autoeficacia y Estrés Docente" Ponencia Presentada en el Tercer Congreso Nacional de Sociología del Trabajo "Globalización y Trabajo: Tendencias hacia el siglo 21". México, Universidad Iberoamericana Golfo-Centro, 23-25 noviembre 2000. 7 pp.

CARNOY, MARTÍN. "Globalización y Reestructuración de la Educación". En: *Revista de Educación*, Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, num. 318, 1999. pp. 145-162

CARR, WILFRED y STEPHEN KEMMIS. *Teoría Crítica de la Enseñanza: La Investigación Acción en la formación del profesorado*. Barcelona, Martínez Roca, 1988. 235 pp.

CARR, WILFRED. *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona, Alertes, 1990. 160 pp.

CEPAL. *Educación y conocimiento. Eje de la Transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile. Comisión Económica para América Latina y el Caribe: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, 1992. 269 pp.

CERDÁ MICHEL, ALMA DEA GLORIA. *La Práctica Docente como Referente Fundamental de la Licenciatura en Educación, Plan 94 de la UPN*. Tesis (Maestría en Ciencias). México, CINVESTAV IPN-DIE, 1998. 159 pp.

CONTRERAS, JOSÉ. "¿El Pensamiento o el Conocimiento del Profesor? Una Crítica a los Postulados de las Investigaciones sobre el Pensamiento del Profesor y sus Implicaciones para la Formación del Profesorado". En: *Revista de Educación*. Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, No. 277, 1985. pp. 5-28

CRUZ, MANUEL. *¿A quién pertenece lo ocurrido?* Madrid, TAURUS, 1995. 311 pp.

DE LA RIVA, MARÍA. "El Asesor frente a un Currículum Formador de Profesores-Investigadores". En: *Xictli*, México, UPN 094, año VII, no. 28, octubre-diciembre, 1997. pp. 8-10.

DE LA RIVA, MARÍA. "La Formación Docente y la Planeación Curricular desde la perspectiva de la Práctica". En: *Memoria del 1er Foro Estado de la Investigación en el Campo de la Planeación Educativa*. México, UPN 096, 1998. pp. 124-128

DELORS, JACQUES. *La educación encierra un tesoro*. París, UNESCO, 1996. 311 pp.

DIAZ BARRIGA, ÁNGEL (Coord.). *Procesos curriculares, institucionales y organizacionales*. México, COMIE, 1995. 259 pp.

DEWEY, JOHN. *Democracia y educación*. Madrid: Morata, 1998. 319 pp.

ELLIOT, JOHN. *La investigación-acción*. Madrid, Morata, 1990. 329 pp.

ESTEVE, JOSÉ. *El Malestar Docente*. Barcelona, Paidós, 1997. 177 pp.

FERRY GILLES. *El trayecto de la Formación*. México, Paidós, 1990. 147 pp.

FERRY GILLES. *Pedagogía de la Formación*. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, 1998. 127 pp.

GARDNER, HOWARD. *Inteligencias Múltiples: la Teoría en la Práctica*. Barcelona: Paidós, 1995. pp.

GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ y ÁNGEL PÉREZ GÓMEZ. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, 1998. 447 pp.

GIMENO SACRITAN, JOSÉ. "Paradigmas Crítico-Reflexivos de la Formación de Profesores". En: *Simposio Internacional: Formación Docente y Modernización Educativa y Globalización. Documento de Trabajo. Anexo 2*. México, UPN, 1995. pp. 1-23

GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ. *Poderes Inestables de la Educación*. Madrid, MORATA, 1998. 351 pp.

GINER, SALVADOR. "Intenciones Humanas, Estructuras Sociales: para una Lógica Situacional". En: CRUZ, MANUEL (Coord.). *Acción Humana*. Barcelona, Ariel, 1997. p. 21-126

GOTEES, JUDITH PREISSLE y M.D. LE COMTE. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata, 1984. 279 pp.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, ROBERTO y otros. *Metodología de la Investigación*. México. Mc Graw Hill, 1991, 501 pp.

IMBERNON, FRANCISCO. *La Formación del profesorado*. Buenos Aires, Paidós, 1994. 161 pp.

IMBERNON, FRANCISCO. *La Formación y Desarrollo del Profesorado Hacia una Nueva Cultura Profesional*. Barcelona, GRAÓ, 1998. 163 pp.

JACKSON, PHILIP. *La vida en las escuelas*. Madrid, Morata, 1998. 215 pp.

KELLY, ANATHONY GEORGE. *Teoría de la Personalidad*. Buenos Aires, Troquel, 1966. 245 pp.

KEMMIS, STEPHEN. *El Currículum: Más allá de la Teoría de la Reproducción*. Morata, Madrid, 1996. 173 pp.

KHUN, THOMAS. *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. México, FCE, 1991. 319 pp.

KRIPPENDORFF, KLAUS. *Metodología de Análisis de Contenido*. Barcelona, Paidós, 1990. 279 pp.

LAMO DE ESPINOSA, EMILIO. "Notas sobre la Sociedad del Conocimiento" En: GARCÍA SELGAS, FERNANDO y JOSÉ MONLEÓN. *Retos de la Modernidad. Ciencias Sociales y Humanas*. Madrid, TROTTA, 1999. pp. 147-159

LISTON, DANIEL y KENNETH ZEICHNER. *Formación del Profesorado y Condiciones Sociales de la Escolarización*. Madrid, Morata, 1993. 277 pp.

MARCELO, CARLOS. *El Pensamiento del Profesor*. Barcelona, CEAC, 1987. 180 pp.

MARCELO, CARLOS y otros. "El Contenido del Discurso como Variable de Proceso en la Evaluación de Programas de Formación de Profesores". En: *Revista de Educación*. Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, No. 308, 1995. pp. 287-351

MIRANDA LÓPEZ, FRANCISCO. *Las Universidades como Organizaciones del conocimiento: El caso de la UPN*. México, El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos, 2001. 570 pp.

MORIN, EDGAR. *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona, Gedisa, 1994. 167 pp.

MOSTERIN, JESÚS. "El Papel de la Acción en la economía de la Vida". En: CRUZ, MANUEL (Coord.). *Acción Humana*. Barcelona, Ariel, 1997. pp. 147-163

NANGUSÉ RAMÍREZ, JORGE y CARLOS GUILLÉN SOLIS. *Planeación, Comunicación y Evaluación del Proceso Enseñanza-Aprendizaje. Antología Básica*. México, UPN, 1994. 76 pp.

NEIMEYER, GREG. *Evaluación Constructivista*. Barcelona, Paidós, 1996. 220 pp.

ONTORIA, ANTONIO y otros. *Mapas Conceptuales una Técnica para Aprender*. Madrid, Narcea, 1999. 203 pp.

PÉREZ GÓMEZ, ANGEL. "El Pensamiento del Profesor Vínculo entre la Teoría y la Práctica", en *Revista de Educación*. Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, no.284, 1987. pp. 199-221

PODER EJECUTIVO FEDERAL. *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. México, SPP, 1995. 172 p.

PORLAN, RAFAEL y ANA RIVERO. *El conocimiento de los profesores*. Sevilla, Díada, 1998. 213 pp.

RABOSI, EDUARDO. "La Filosofía de la Acción y la Filosofía de la Mente". En: CRUZ, MANUEL (Coord.). *Acción Humana*. Barcelona, Ariel, 1997. pp. 5-20

ROSALES, CARLOS. *Didáctica. Núcleos Fundamentales*. Madrid, Narcea, 1988. 240 pp.

RUIZ LARRAGUIVEL, ESTELA. "Propuesta de un Modelo de Evaluación Curricular para el Nivel Superior. Una orientación Cualitativa". En: *Cuadernos del CESU, México, CESU-UNAM*, no. 35, 1998. 92 pp.

SCHWARTZ, HOWARD y JERRY JACOBS. *Sociología Cualitativa*. México, Trillas, 1984. 558 pp.

SEP. Artículo 3º Constitucional y Ley General de Educación. México, SEP, 1993. 87 pp.

SEP-SNTE. "Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica". En: *La Jornada*, México, 19 de mayo de 1992. pp. 23-25



SERRANO CASTAÑEDA, JOSÉ ANTONIO. *Tendencias en la Formación de Docentes*. Tesis (Maestría en Ciencias). México, CINVESTAV IPN-DIE, 1998.

SERRANO CASTAÑEDA, JOSÉ ANTONIO. "Grupos Académicos y Propuestas de Formación Docente" En: *V Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales*. México, COMIE-Universidad de Colima, 2000. pp. 219-273

SCHÖN, DONALD. *La formación de profesores reflexivos*. Barcelona, Paidós, 1992. 310 pp.

SCHWAB, J. "Un enfoque práctico como Lenguaje para el Currículum". En: GIMENO SACRISTÁN Y ANGEL PÉREZ GÓMEZ. *La enseñanza su teoría y su práctica*. Madrid, AKAL Universitaria, 1985. pp. 197-209

SPLITTER, LAURANCE Y ANN SHARP. *La otra educación*. Buenos Aires, Manantial, 1996. 349 pp.

SPSS. *TEXTSMART 1.0 User's Guide*. Chicago. SPSS, 1997. 79 pp.

STENHOUSE, LAWRENCE. *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid, Morata, 1984. 319 pp.

STENHOUSE, LAWRENCE. *La investigación como base para la Enseñanza*. Madrid, Morata, 1987. 183 pp.

TORRES, ROSA MARÍA. *Profesionalización Docente. Cumbre Internacional de Educación 1997*. México: CEA-UNESCO, 1997. 72 pp. (Cuaderno de Trabajo No. 8)

TORRES, ROSA MARÍA. *Qué y cómo aprender. Necesidades Básicas de aprendizaje y contenidos de aprendizaje*. México, SEP, 1998. 126 pp.

TAYLOR, STEVE J. y ROBERT BODGAN. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Paidós, México, 1992. 343 pp.

UPN. Reglamento Transitorio de Titulación Licenciatura en Educación Plan 1994, México, 2000. 12 pp.

UPN. Proyecto Académico. México, 1993. 68 pp.

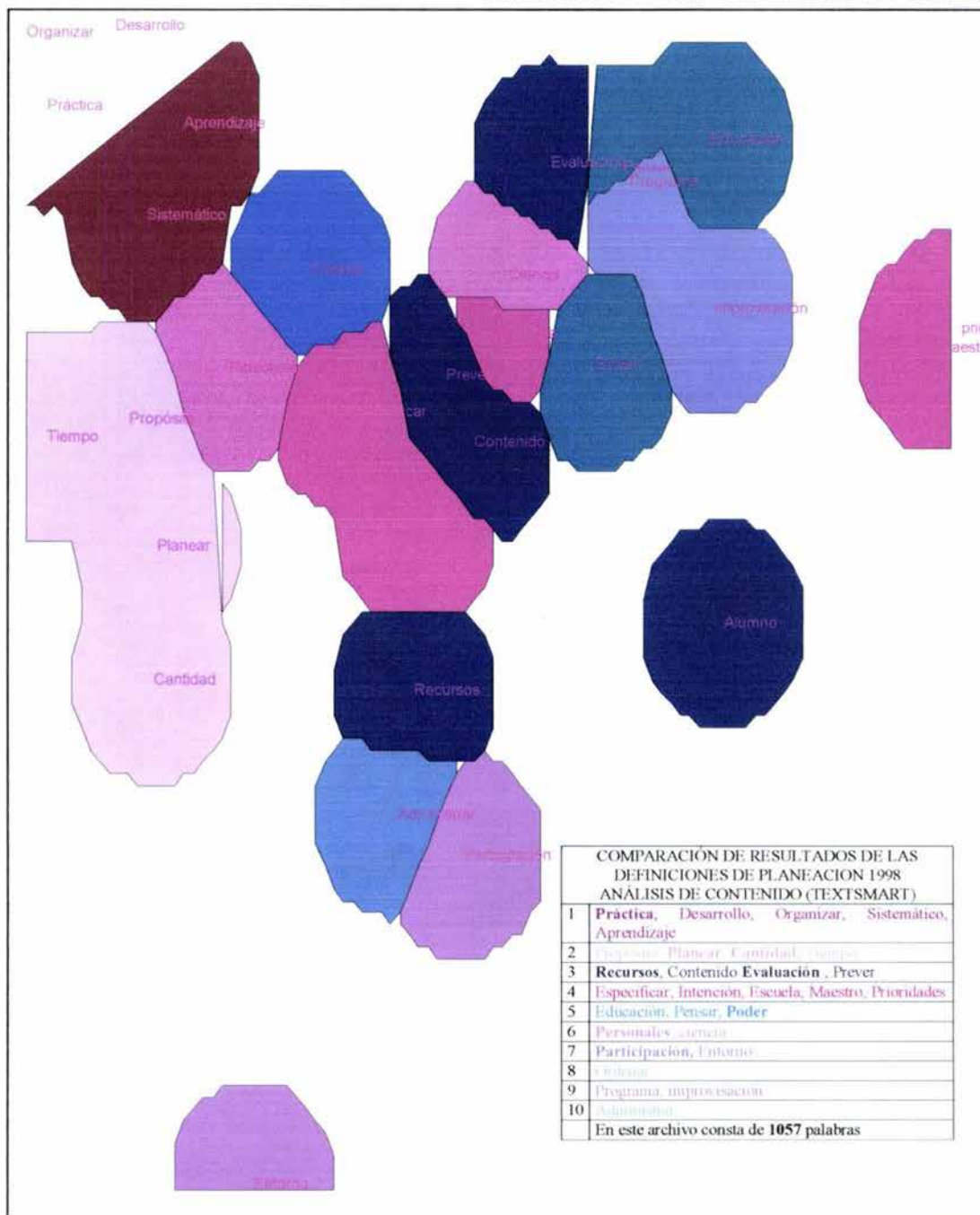
VELASCO, AMBROSIO. *Racionalidad y Cambio Científico*. México, Paidós-UNAM, 1997. 180 pp.

VILLORO, LUIS. *Crear, saber, conocer*. México, Siglo XXI, 1991. 310 pp.

# ANEXOS

# ANEXO 1

## Definición de Planeación 1998



COMPARACIÓN DE RESULTADOS DE LAS DEFINICIONES DE PLANEACION 1998  
ANÁLISIS DE CONTENIDO (TEXTSMART)

1	<b>Práctica</b> , Desarrollo, Organizar, Sistemático, Aprendizaje
2	Propósito, Planear, Cantidad, tiempo
3	<b>Recursos</b> , Contenido <b>Evaluación</b> , Prever
4	<b>Especificar</b> , Intención, Escuela, Maestro, Prioridades
5	<b>Educación</b> , <b>Pensar</b> , <b>Poder</b>
6	Personales, servicio
7	Participación, Entorno
8	Contexto
9	Programa, mejora, integración
10	Administración
	En este archivo consta de <b>1057</b> palabras

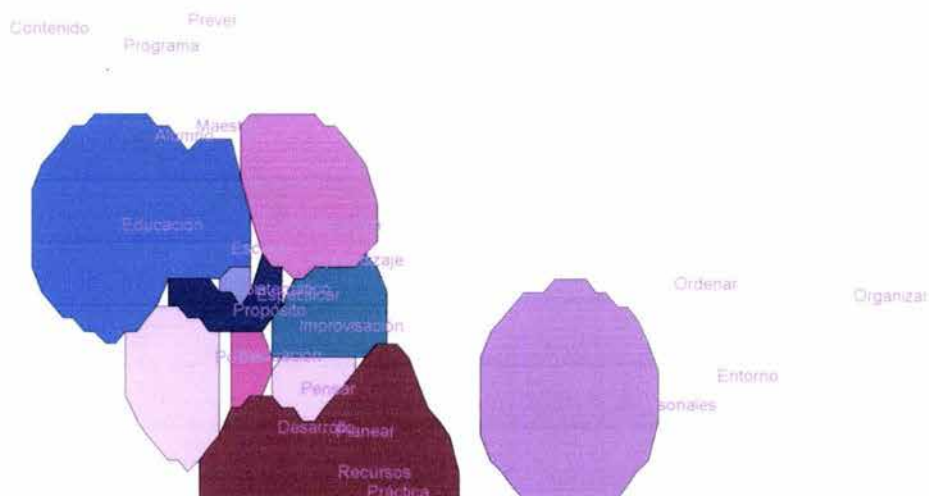
## ANEXO 2

### Definición de Planeación 1999

Administrar

RESULTADOS DE LAS DEFINICIONES DE PLANEACION 1999 ANÁLISIS DE CONTENIDO (TEXTSMART)		
	Categorías que coinciden unas con otras Definición de planeación 1999	Conteo
1	Práctica, Recursos, Planear, Desarrollo	32
2	Poder, Escuela	26
3	Propósito, Especificar	24
4	Evaluación	23
5	Improvisación	20
6	Participación	19
7	Cantidad	19
8	Escuela, Educación	19
9	Sistemático	19
Este archivo consta de 2431 palabras		

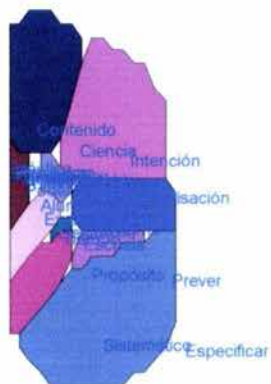
Importante



# ANEXO 3

## Mi Planeación 1999

RESULTADOS DEL ESCRITO "MI PLANEACION" ANALISIS DE CONTENIDO (TEXTSMART)	
1	Práctica, Planear, Programa, Personales, Poder, Cantidad, Recursos, Participación
2	Alumno, Evaluación
3	Contenido
4	Tiempo
5	Desarrollo
6	Ciencia
7	Escuela
8	Maestro
9	Aprendizaje
10	Propósito
Este archivo consta de 9216 palabras	



esp

solo...

Familia

Educación

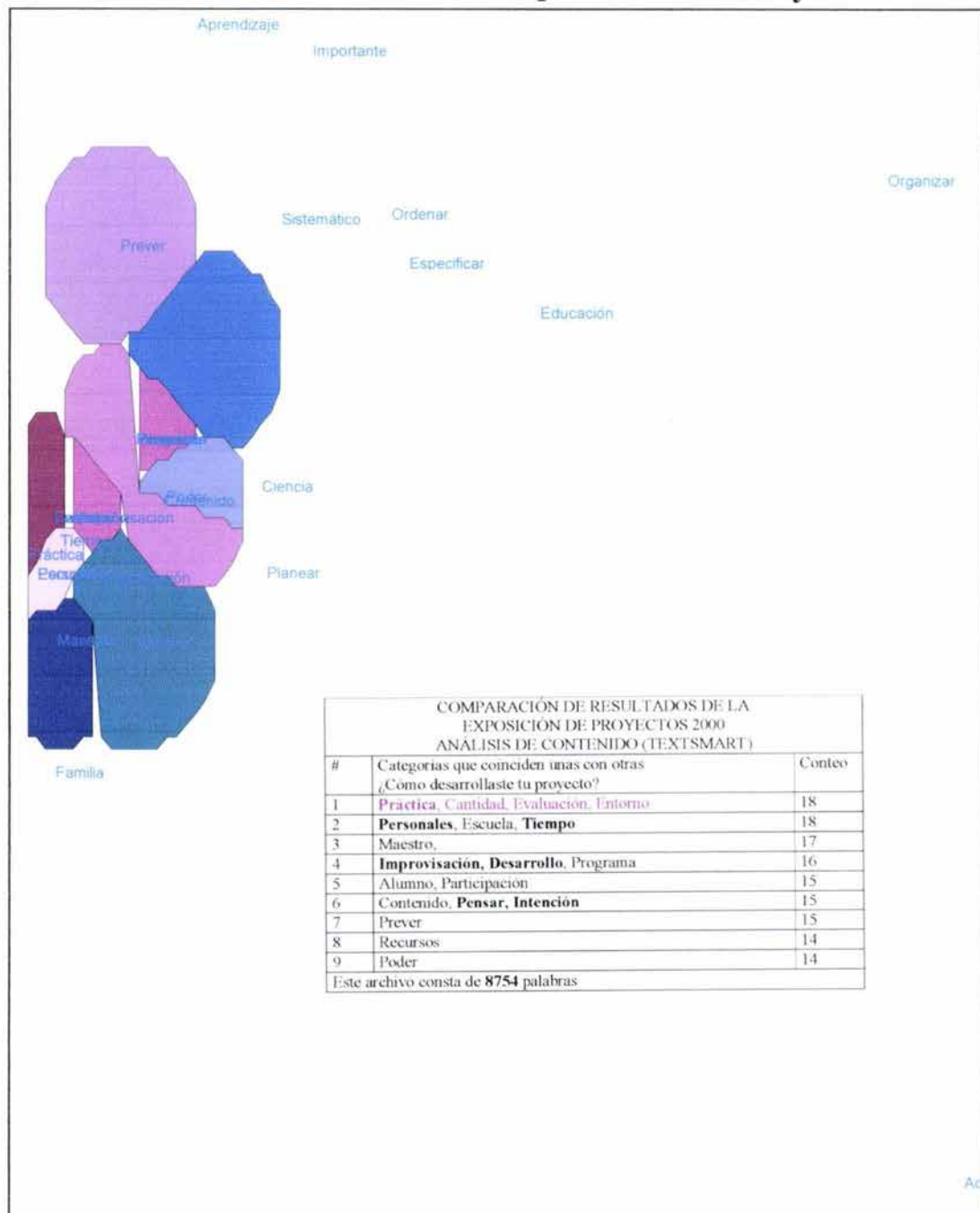
Organizar  
Ordenar

Administrar

Importante

## ANEXO 4

### Exposición de Proyectos 2000



# ANEXO 5

## Cuestionario de Percepción del sí mismo docente

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA-IZTAPALAPA/UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

### CUESTIONARIO DE PERCEPCIÓN DEL SÍ MISMO DOCENTE

EDAD: \_\_\_\_\_  
SEXO: \_\_\_\_\_  
NO. HIJOS: \_\_\_\_\_  
EDO. CIVIL: \_\_\_\_\_

TIEMPO DE DEDICACION: \_\_\_\_\_  
AÑOS DE SERVICIO: \_\_\_\_\_  
GRADO QUE IMPARTE: \_\_\_\_\_

**INSTRUCCIONES:** A continuación se presenta una serie de opiniones con frases referentes al trabajo de los profesores, por favor conteste de mane sincera todas y cada una de ellas, sus respuestas serán anónimas y confidenciales. Señale con la clave que sigue, el grado de acuerdo que tenga con cada una de las mismas.

*Marque 1 para TOTALMENTE EN DESACUERDO*

*Marque 2 para EN DESACUERDO*

*Marque 3 para ME ES INDIFERENTE*

*Marque 4 para DE ACUERDO*

*Marque 5 para TOTALMENTE DE ACUERDO*

1	2	3	4	5	En general creo que soy un buen profesor/a
1	2	3	4	5	Tengo confianza en mi propia capacidad
1	2	3	4	5	Soy muy bien aceptado/a por los demás
1	2	3	4	5	Me cuesta trabajo tomar la iniciativa
1	2	3	4	5	Me siento muy competente
1	2	3	4	5	Estoy orgulloso/a de ser profesor/a
1	2	3	4	5	Disfruto con las relaciones interpersonales en el plantel
1	2	3	4	5	Me resulta fácil compartir y cooperar con los demás
1	2	3	4	5	Mi trabajo docente me resulta insatisfactorio
1	2	3	4	5	Me gusta asumir riesgos
1	2	3	4	5	Tengo fama de ser un/a profesor/a eficaz
1	2	3	4	5	Los cambios no me asustan
1	2	3	4	5	Me siento valorado/a por los demás
1	2	3	4	5	Es muy fácil tener éxito en las circunstancias en que me encuentro
1	2	3	4	5	En general, los alumnos me tienen aprecio
1	2	3	4	5	No tengo miedo a las críticas ni de compañeros ni de alumnos
1	2	3	4	5	Me siento muy integrado/a con mis colegas
1	2	3	4	5	Sé muy bien lo que quiero y lo que puedo
1	2	3	4	5	Me encuentro continuamente aprendiendo
1	2	3	4	5	Si pudiera, me dedicaría a otra labor profesional
1	2	3	4	5	En la enseñanza me siento completamente autorrealizado/a
1	2	3	4	5	Me siento seguro de mi mismo/a
1	2	3	4	5	Disfruto planeando nuevos proyectos
1	2	3	4	5	Suelo disfrutar en las clases
1	2	3	4	5	Tengo plena confianza en los alumnos/as
1	2	3	4	5	Me siento seguro/a en mis relaciones con los alumnos/as
1	2	3	4	5	No me soporto a mi mismo/a
1	2	3	4	5	Me siento a gusto aunque no soy perfecto/a
1	2	3	4	5	Me siento libre y no tengo miedo de ser yo mismo/a y cargar con las consecuencias de ello
1	2	3	4	5	Creo que tengo buenas cualidades docentes
1	2	3	4	5	Muchas veces me gustaría ser otra persona
1	2	3	4	5	Siento que soy una persona valiosa
1	2	3	4	5	Me siento una persona fracasada

## **ANEXO 6**

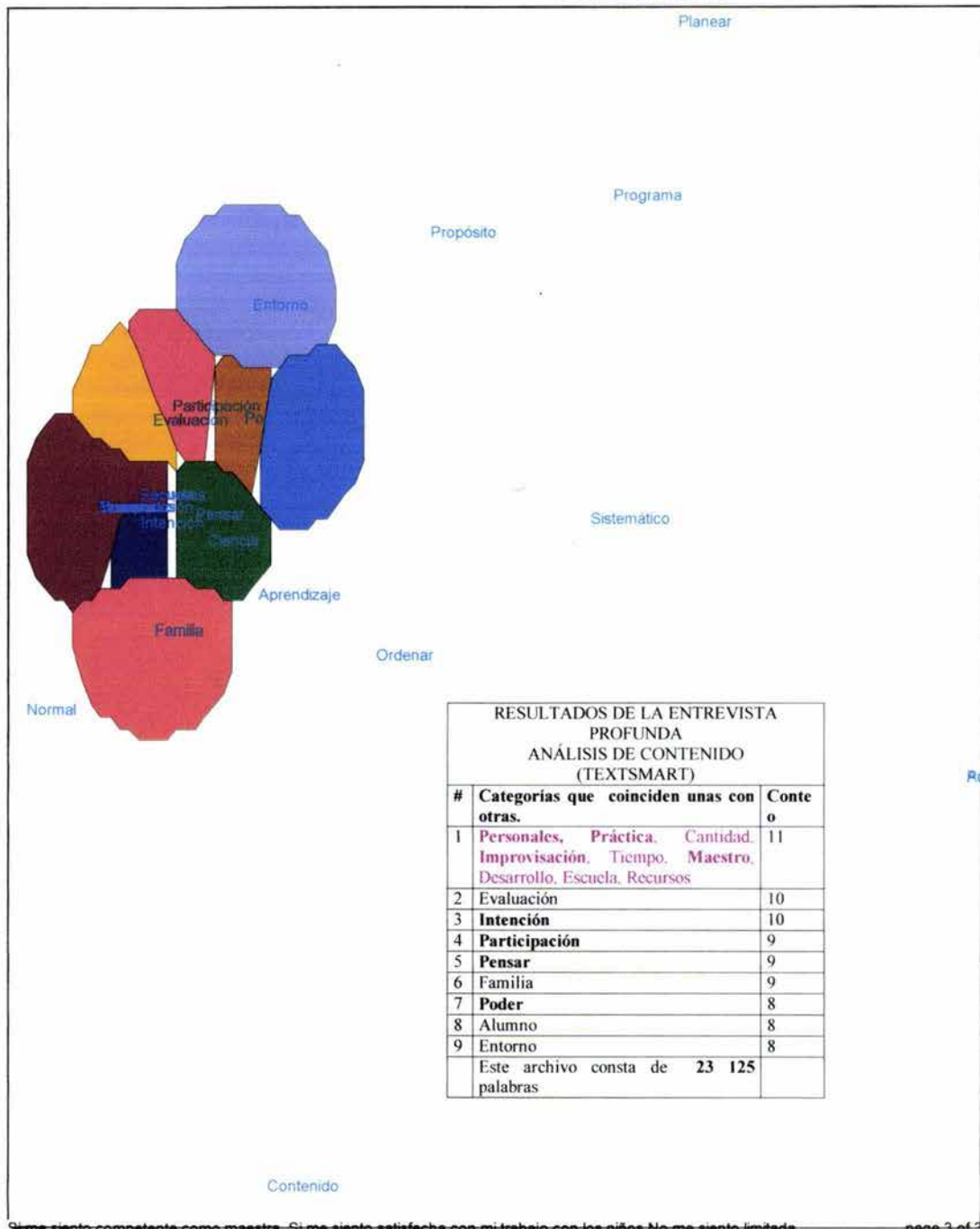
### **CUADRO DE CORRELACIONES ENTRE LAS 33 AFIRMACIONES DEL CUESTIONARIO DE PERCEPCIÓN DEL SÍ MISMO DOCENTE**





# ANEXO 7

## Entrevista Profunda 2001



RESULTADOS DE LA ENTREVISTA PROFUNDA ANÁLISIS DE CONTENIDO (TEXTSMART)		
#	Categorías que coinciden unas con otras.	Conteo
1	Personales, Práctica, Cantidad, Improvisación, Tiempo, Maestro, Desarrollo, Escuela, Recursos	11
2	Evaluación	10
3	Intención	10
4	Participación	9
5	Pensar	9
6	Familia	9
7	Poder	8
8	Alumno	8
9	Entorno	8
	Este archivo consta de 23 125 palabras	