

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN**

MAESTRÍA EN ENSEÑANZA SUPERIOR

TESIS:

**EL PAPEL DE LA TEORÍA EN LA TRANSFORMACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE,
EN EL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA.**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRÍA EN ENSEÑANZA SUPERIOR**

PRESENTA:

LIC. ADELAIDA BONILLA CABRERA

***ASESORA:* MTRA. AGUSTINA SUSANA LIMON Y SANDOVAL**

SAN JUAN ARAGÓN, MÉXICO A 30 DE ABRIL DEL 2007.



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

DEDICATORIA

A MI FAMILIA

Por el apoyo que me ha brindado para poder concluir las metas que me he propuesto.

A MIS COLEGAS, AMIGOS Y MAESTROS

Por que hemos compartido una experiencia de formación que nos ha permitido crecer profesionalmente. Por que me han enseñado a aprender, pero también a dar seguimiento y enseñar a otros y seguirme enriqueciendo.

A todos ellos gracias por sus enseñanzas y sus aprendizajes porque como lo menciona el profesor David Salomón. “El que enseña aprende del que aprende; sin embargo esto tiene que aprenderlo el que enseña”.

Albert Einstein también alude... “El arte del maestro es despertar el interés por la expresión y el conocimiento”.

Con nuestra tarea de formadores tenemos un reto al que podremos desafiar, porque sólo así llegaremos a comprender nuestro contexto e interactuar en él.

INDICE

	PÁG.
INTRODUCCIÓN.....	4
CAPÍTULO I	
“El papel de la teoría en la transformación del trabajo docente como objeto de investigación”	
_ Antecedentes y justificación de la investigación.....	8
_ Planteamiento del problema.....	21
_ Delimitación del problema.....	25
_ Preguntas de la investigación.....	26
_ Propósito de la investigación.....	26
CAPÍTULO II	
“Fundamentación teórica”	
_ Fundamentación teórica.....	28
_ La formación y actualización docente.....	28
_ Tendencias de formación.....	38
_ La transformación docente.....	40
_ La teoría.....	43
_ El trabajo docente.....	49
_ La docencia frente a la enseñanza y el aprendizaje.....	56
_ El constructivismo en la educación primaria.....	63
_ El plan y programa de español.....	69
CAPÍTULO III	
“Marco Referencial”	
_ Marco Referencial.....	100
CAPÍTULO IV	
“Metodología de la investigación”	
_ Metodología.....	107
_ Procedimiento para la aplicación de la guía de investigación.....	108
_ Análisis y procesamiento de la información.....	118
CAPÍTULO V	
“Interpretación de la información”	
_ Interpretación de la información.....	121
_ De la teoría al trabajo docente.....	128
_ El proceso a la transformación docente.....	133
_ Experiencia de formación continua.....	139
_ El papel del docente frente al plan y programa vigente y el paradigma constructivista.....	142
CAPÍTULO VI	
_ Conclusiones.....	153
Bibliografía.....	160
Anexos	
Registro Etnográfico.....	167
Cuestionario.....	170
Diario Pedagógico.....	171
Registro del Seguimiento del Curso – Taller.....	173
Entrevista.....	176

INTRODUCCIÓN

Se presenta un panorama general de todo el volumen de la investigación, estructurada en seis capítulos: I El papel de la teoría en la transformación del trabajo docente, en donde se identifica, plantea y justifica el problema, II La fundamentación teórica, donde se abordan las categorías de la investigación, III Marco referencial que expone el lugar y las condiciones de la investigación, así como de los participantes, IV La metodología se refiere al proceso para llevar a cabo la investigación, la guía diseñada para tal fin y el análisis y procesamiento de la información, V Interpretación de la información en donde se le da forma y se identifican y justifican las categorías que resultaron de la investigación, VI Conclusiones donde se perfilan claramente los hallazgos hasta este momento.

Esta investigación se realiza a partir de la necesidad de revisar cómo interpreta la teoría el maestro y permite la transformación del trabajo del docente. Es un asunto que necesita investigarse porque si bien es cierto que la formación y la actualización docente tienen como función principal, diseñar programas que permitan enriquecer y transformar el trabajo del maestro, también es cierto que a los docentes les ha permitido acceder a otro nivel para adquirir un estímulo económico (Carrera docente o magisterial).

Es menester indagar si el maestro es capaz de considerar a la teoría como parte fundamental de su trabajo y si al interpretarla logra un trabajo docente diferente que lo transforme; ejemplo de ello es esta investigación llevada a cabo en la asignatura de español ya que es una de las principales en la educación primaria y donde se han hecho modificaciones significativas en 1993, 1995 y 2000 por lo que se han diseñado con mayor frecuencia cursos de formación y actualización permanente.

La investigación fue producto del estímulo llamado Periodo sabático en el cual se otorgan todas las facilidades de tiempo completo para desarrollar el proyecto y llevarlo a buen término, por lo que ésta es consecuencia de ello.

Su objetivo fue Indagar sobre la interpretación que hace el docente de la teoría y cómo se manifiesta en la transformación de su trabajo.

El punto de partida es un diagnóstico de necesidades y situación actual de la aplicación de la propuesta vigente de la asignatura de español en el 1° y 2° grado de primaria, en donde pudimos observar que los profesores de éste ciclo que participaron en el estudio han tenido diferentes experiencias de formación sobre el programa vigente, pero no la llevan a la práctica, se han limitado al conocimiento y el discurso, pero la interpretación y la comprensión ha quedado en supuestos y no ha logrado fundamentar su trabajo bajo la propuesta actual.

Con la puesta en práctica del programa vigente y de la investigación de corte cualitativo bajo la metodología fenomenologista (comprensiva), se buscó dar explicación e indagar sobre la interpretación que hace el docente de la teoría para poder llevar a cabo un trabajo diferente y se encontró un hallazgo importante y vigente sobre la necesidad de la formación en investigación docencia, ya que logramos obtener resultados óptimos en cuanto a su aplicación, dentro de los que consideramos más significativos :

Los docentes que participaron en el estudio logran identificar conceptos básicos que les permite explicar el programa vigente desde su trabajo, algunos de ellos son: El concepto de alumno, de maestro, el procedimiento de trabajo, la postura epistemológica del conocimiento, el tipo de aprendizaje, el tipo de apoyo que ofrece a los alumnos y la fundamentación teórica que le subyace, todo bajo el paradigma del constructivismo.

La teoría es aceptada y recuperada para fundamentar el trabajo docente, pero además para iniciarse en el desarrollo y nociones de habilidades investigativas dadas las condiciones que se generaron.

La aplicación de la propuesta fue posible en la medida que se otorgaron las facilidades para llevarla a cabo, desde las autoridades del Gobierno del Estado de México, hasta la zona escolar P/216 de la región de Amecameca y los 12 profesores participantes.

El papel de la teoría en la transformación del trabajo docente, fue significativo en la medida en que los maestros pueden iniciarse en procesos de investigación como la reflexión y cuestionamiento de su trabajo, la explicación de los conceptos desde su trabajo y docencia.

Se espera contribuir a explicar una situación problemática que se da en los docentes y que sin lugar a dudas amplia la posibilidad de trascender en la necesidad de interpretar a la teoría como generadora y parte fundamental de la transformación de su trabajo.

CAPÍTULO I
EL PAPEL DE LA TEORÍA
EN LA TRANSFORMACIÓN
DEL TRABAJO DOGENTE
COMO OBJETO
DE INVESTIGACIÓN

ANTECEDENTES Y JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Hoy por hoy la formación y actualización docente son uno de los asuntos más discutidos en instituciones que se dedican a la formación del magisterio; desde las normales, e instituciones de formación inicial (UPN, UNAM) hasta las instancias que han sido creadas con el fin de tomar en cuenta a los docentes que ya están en servicio y que por múltiples razones no han seguido estudios superiores o han dejado de prepararse formalmente en alguna institución, Centros de Educación Continua, Centros de Maestros, etc.

Los programas de formación y actualización continua surgen en el marco de la Modernización Educativa¹ y dan cuenta de elementos olvidados anteriormente como son:

- a) El fortalecimiento del papel del maestro, dado que las investigaciones hechas dan cuenta de que el maestro ya no es aquel mártir de la historia sino que existe la necesidad de revalorizar su papel.
- b) La necesidad de seguirse preparando ya que por mucho tiempo se tuvo la idea de que la formación inicial era terminal, y lo que se debería aprender con respecto a la profesión estaba en las instituciones de educación formal. Posteriormente ya no existía una demanda, porque en la medida de la experiencia el docente cumpliría cabalmente con su trabajo docente y su labor sería más “eficiente”².
- c) Los docentes que realizaban estudios superiores para especializarse en un área específica y subir a otro nivel o tener otra preparación, pero no

¹ Aquiles, Cruz Manuel. (1998) Acuerdo Nacional para la Modernización de la educación Básica en: “*Antología de documentos Normativos para el profesor de Educación Básica*” Edit. T. M. E. México D.F. 3-28.

² SEP (1993) Programa de actualización del maestro “Curso para directivos” Editorial FOCET México D.F. p 1-61

necesariamente porque se requiriera transformar su trabajo en ese mismo nivel.

Existe otra situación que orilló a pensar en un proyecto de formación continua y actualización docente; toda vez que los cursos de actualización que se ofrecieran en las jornadas de planeación inicial, se abordaran contenidos que se vincularan a los problemas educativos y sociales que enfrenta el maestro en su trabajo docente y por otro lado su diseño y organización se acercara mas a las necesidades y expectativas de los docentes en servicio.

Con la idea de resolver algunas situaciones problemáticas y con la convicción de que la educación es un medio importante que coadyuva a la conservación, transmisión y transformación de la cultura, se crea un proyecto en donde los principales agentes para mejorar la calidad de la educación se integre a una forma de vida que permita el enriquecimiento de su acervo, el intercambio, las manifestaciones y la formación continua y permanente como lo marcan algunos lineamientos del PRONAP³

Ante estos planteamientos y desde ésta perspectiva surgió El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992), aunque ya existían algunas instancias que tenían la tarea exclusiva de actualizar a los docentes en servicio. En específico a los maestros que pertenecen al sistema educativo del estado de México y con éste acuerdo logran fortalecer su tarea.

Como ejemplo de estas instancias tenemos al CCECMEM (Centro Coordinador de Educación Continua para el Magisterio del Estado de México) y fungió en esa labor por más de 10 años de 1986 a 1998, posteriormente surge el (DECAM) Departamento de capacitación y actualización del magisterio y más adelante surge lo que hoy es el (DECAD), Departamento de Capacitación y Actualización del Docente.

³ Véase página <http://pronap.ilce.edu.mx>

Como la formación continua se convirtió en una prioridad desde 1992, se crean algunos programas como son:

El PEAM (Programa Emergente para la Actualización del Magisterio), mismo que aborda la introducción de los enfoques en los cuales se fundamenta la reforma a la Educación Básica. Para preescolar se empieza a vislumbrar una metodología acorde a las demandas y necesidades de los alumnos, en donde se implementa el PEP 92 (Metodología a través de proyectos).

El PAM (Programa de Actualización del Magisterio) surge en el año 1993, en donde se inició con un curso continuo que tenía por objetivo en el caso de Educación Primaria, **presentar el enfoque comunicativo y funcional del Español que más tarde se hizo explícito en los planes y programas 1993**, los cuales serían abordados en las jornadas de trabajo en el mes de agosto. En el espacio que hoy conocemos como Talleres Generales de Actualización.

A partir de ese momento las jornadas de trabajo iniciales de cada ciclo, se han creado como talleres para que los docentes interactúen con los libros de apoyo al docente. Los ficheros son un ejemplo de ello ya que también son de apoyo a las asignaturas básicas como son español y matemáticas y también el reconocimiento de los enfoques de las asignaturas y los cambios medulares que rigen en la actualidad en Educación Preescolar, Primaria y Secundaria.

En el Acuerdo para la Modernización Educativa firmado el 18 de mayo de 1992, así como el Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000 y en el Plan Estatal de Desarrollo 1993-1999, se reconoce al maestro como elemento clave en los cambios socioculturales del país, por ello se privilegia a la formación continua y la actualización como la vía del mejoramiento profesional de los docentes y de la calidad educativa, de tal manera que

se advierte la necesidad de concentrar todos los esfuerzos en un Programa de Actualización Permanente. Por lo que surge el (ProNAP)

Desde 1995, el ProNAP (Programa Nacional para la Actualización Permanente) opera con propósitos específicos y características que ponen en marcha sus componentes mismos que son los siguientes:

- Creación de centros de maestros
- Programas a través de los cuales opera
- Biblioteca para la actualización del maestro

CENTROS DE MAESTROS

A nivel Estado existen 50 Centros de Maestros, de los cuales 25 pertenecen al Subsistema Educativo Estatal y los otros 25 son administrados por SEIEM. Dentro de este sistema existe un sinnúmero de estrategias de operación, todas ellas encaminadas a formar y actualizar a los docentes en las áreas pedagógicas, filosóficas, psicológicas y metodológicas para que mejore la calidad de la educación. Sin lugar a duda una tarea muy compleja.

Los propósitos centrales de los Centros de Maestros son:⁴

1.- Difundir la naturaleza y acciones del ProNAP ante los maestros y directivos de Educación Básica que se encuentran en el área de atención del Centro.

2.- Promover y organizar la participación de los docentes en Exámenes Nacionales para maestros y en los programas que se desarrollen en el marco del ProNAP.

3.- Planear y programar actividades de apoyo académico que incluyan asesorías internas, con el equipo de asesores del Centro, y externas, como resultado del

⁴ Manual de Organización de Centros de Maestros del Subsistema Educativo Estatal (2005) Toluca, México, p15

establecimiento de vínculos de colaboración con otras instituciones académicas y formadoras de docentes.

4.- Proporcionar a los maestros participantes en el ProNAP y a todos los maestros que lo soliciten, los recursos y espacios de trabajo con que cuenta el Centro.

PROGRAMAS

Los programas de actualización son: Talleres Generales de Actualización (TGA), Exámenes Nacionales, Cursos Estatales con Valor a Carrera Magisterial (CEVCM) y Talleres Estatales o Talleres Breves.

TALLERES GENERALES DE ACTUALIZACIÓN

Los TGA se han caracterizado por ser un espacio de trabajo colectivo, cuyo objetivo es que el conjunto de los profesores de educación básica profundicen en el conocimiento de sus materiales educativos y los usen para generar estrategias didácticas y planes de clase. Particularmente en los 3 últimos años se han caracterizado por que a partir del planteamiento de problemáticas que se viven en los centros de trabajo se le da solución a través de la identificación de sus propias necesidades de formación y actualización y establecer entonces las rutas de actualización que darán solución a sus problemáticas.

La propuesta de trabajo para los TGA ha tenido un seguimiento a las temáticas que se han observado como prioritarias para el docente dentro de las cuales se presentan:

_Análisis de los planes y programas de estudio para primaria y secundaria y revisión de los libros de apoyo (1995).

_Análisis de los contenidos, enfoques y propuestas de trabajo (1996).

_La planeación de clase (1997).

_Las estrategias didácticas para el tratamiento de los contenidos de los programas de estudio (1998).

_La importancia del dominio de los contenidos de las asignaturas (1999).

_El diseño de estrategias didácticas (2000).

_Carácter formativo de los contenidos (2001).

_Desarrollo de competencias profesionales (2002-2005).

Los docentes se ven involucrados en estos talleres que se inician en la jornada de planeación inicial del ciclo y se distribuyen de 8 a 10 sesiones más en el transcurso del año escolar, aproximadamente cada mes.

Existen otras formas de actualización como son los Cursos Estatales con Valor a Carrera Magisterial, que también son con valor escalafonario para quienes no son evaluados por Carrera Magisterial (Programa de estímulo económico).

El objetivo de evaluar a los docentes involucrados en el programa de Carrera Magisterial es revisar los planes y programas de estudio que inician el mismo año, de tal manera que quienes obtienen un puntaje mayor, son quienes obtienen el estímulo económico más cada quincena y pueden ir ascendiendo a otros niveles cada cuatro años aproximadamente, según su puntaje de evaluación.

CURSOS ESTATALES

Dentro de los Cursos Estatales con valor a Carrera Magisterial se han diseñado diversas temáticas en el sistema educativo estatal como por ejemplo: Técnicas Freinet, El uso del periódico en la enseñanza del español, El enfoque comunicativo y funcional de la lengua escrita, Procesos de adquisición de la lengua escrita, Planteamiento de problemas matemáticos, propuesta para abordar la historia, La geografía en la escuela primaria, Método de proyectos en educación primaria, etc.

Los anteriores con el propósito de que los maestros que se encuentran en el Programa de Carrera Magisterial se involucren en procesos de formación continua y actualización pero además, obtengan 5 puntos para ser parte del Programa de Carrera magisterial el cual evalúa a los docentes en los siguientes factores[‡].

	Puntaje máximo
• Antigüedad	10
• Grado Académico	15
• Preparación Profesional	28
• Cursos de Actualización y Superación Profesional	
_Examen Nacional	12
_Curso Estatal	5
• Desempeño Profesional	10
• Aprovechamiento Escolar	20
	Total 100

En un análisis de los cursos diseñados⁵ a nivel primaria en la décima segunda etapa que se ofrece a los coordinadores académicos de centros de maestros, se advierte ya que el mayor número de cursos diseñados está en la asignatura de Español y que el Estado de México es uno de los que más produce en esa asignatura después de Coahuila.

Lo anterior nos revela la importancia que se le ha dado a la asignatura de español como herramienta necesaria para poder acceder a otros conocimientos.

[‡] Ver documento normativo que describe cada uno de los factores a evaluar.

⁵ Estudio exploratorio Español .(2003) Cursos Estatales de Actualización ciclo escolar 2002 – 2003. SEP ProNAP.

TALLERES ESTATALES O TALLERES BREVES

Existe otro programa que es llamado Talleres Estatales o talleres breves de los cuales existe la producción de diferentes cuadernillos con el fin de ofrecerlos a los maestros que así lo soliciten y puedan enriquecer sus Talleres Generales o algún Taller extra que se hayan visto en la necesidad de trabajarlo en sus centros donde laboran. La asesoría es dada a través del Centro de maestros y la red de operación es a través de un docente de alguna escuela para que él lo reproduzca.

EXAMENES NACIONALES

Los exámenes Nacionales anteriormente eran titulados Cursos Nacionales y se ofrecen a todos los maestros en servicio de los diferentes niveles de educación básica para que sean preparados a través de la modalidad de autoestudio, círculos de lectura, talleres y en la actualidad ya existe un curso a través de enciclomedia, no obstante sólo eran revisados y evaluados por los maestros que se encuentran en Carrera Magisterial ya que tienen un valor si es que se aprueban de 6 a 10 puntos (12 con valor a Carrera Magisterial).

Por otro lado también quedan exentos de este examen los promotores de área, educación artística, de salud, educación para adultos etc. ya que se les otorga 12 puntos, porque no hay Examen Nacional específico para ellos.

Los docentes en servicio se han visto beneficiados con algunos materiales de apoyo que ha brindado la SEP para la actualización a través del autoestudio dentro de los que destacan las bibliotecas para la actualización del maestro.

BIBLIOTECA PARA LA ACTUALIZACIÓN DEL MAESTRO

En éste componente los maestros han tenido la oportunidad de recibir de manera gratuita diversa bibliografía, que aunque no ha sido para todos los maestros en servicio, gran parte de ellos sí se ha visto beneficiada con ese material, por otro lado para quienes no tienen esos materiales está a disposición dicho material y otros complementarios como videos y audiocasset en el Centro de Maestros.

Cada año aproximadamente han llegado a estos centros dicho material que ha sido repartido en diferentes escuelas y ha sido en beneficio de los 3 niveles de educación básica.

Como podemos observar los docentes se han enfrentado a diferentes procesos de formación y actualización docente donde han tenido la oportunidad de acercarse a los paradigmas más recientes de la educación y a diferentes referentes teóricos que permitan transformar su trabajo docente, no obstante es importante revisar qué han hecho con éstos, de qué manera los han interpretado, si han pasado a ser parte de su acervo personal, pero además revisar si han sido aplicados y logrado la transformación del trabajo docente.

A raíz de ello surge la inquietud de hacer una investigación directa con un grupo de maestros de Valle de Chalco Solidaridad, quienes han estado involucrados en éste proceso de formación y actualización y revisar el papel de la teoría y los procesos de formación para generar una transformación del trabajo docente, tal es el caso de los docentes que a continuación serán objeto de análisis y permitirán reconocer cuál es el valor y el significado que se le ha dado a la formación y actualización docente y cómo éste se involucra en esos procesos para ser participe de la transformación del trabajo docente.

Se hará referencia a los maestros de educación primaria de 1° y 2° de la zona escolar P/216 con una muestra de 12 profesores, en la asignatura de Español como una de las asignaturas que mayor prioridad ha tenido desde el inicio de la reforma educativa, en 1993 (Nuevos planes y programas de estudio) y con el programa específico en 1995 (PRONALEES, Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y Escritura en Educación Básica).

No se quiere aislar por supuesto la asignatura de español de las demás puesto que tiene que ver de manera importante con todas ellas. En todas se lee, se escribe se dialoga y se escucha, pero cuál es el objetivo de ello. Por eso se le reconoce como una de las asignaturas que permitirá desarrollar habilidades importantes para ponerse en competencia en otras asignaturas.

Los maestros de primer ciclo (1° y 2°) y que además quieren participar en el Programa de Carrera Magisterial sólo son evaluados en sus procesos individuales, independientemente de que se les solicite conocer la propuesta metodológica de su trabajo; Tienen que conocer en lo general los materiales de apoyo para el maestro (Libros para el maestro, ficheros, avances programáticos, sugerencias, contenidos, habilidades y actitudes a desarrollar, libros del alumno, así como lineamientos generales y normativos que rigen el trabajo docente). Mientras que sus alumnos no son objeto de evaluación de ninguna índole.

Por otro lado los profesores de 3° a 6° grado tienen que ser evaluados de manera individual, pero además es aplicado una evaluación a sus alumnos, misma que obliga a los maestros a trabajar la propuesta vigente de los planes y programas de estudio de 1993, porque tendrán que dar muestras de ello en la evaluación aplicada.

Es importante valorar las dos posturas que se presentan en los maestros en cuanto al proceso de capacitación, actualización y formación docente; quienes están

involucrados en este proceso por obligación y quienes lo observan por necesidad de transformación pero además por que están convencidos de que su tarea es eminentemente de transformación continua, de reflexión y análisis del contexto inmediato y por lo tanto debe ser fundamentada, muestra de ello son los maestros que participan de manera incondicional, sin esperar un documento o reconocimiento por escrito como son los que se involucran en procesos de seguimiento y evaluación para investigaciones que no siempre se proponen desde el marco oficial y podríamos ejemplificar con los docentes que se comprometieron con éste trabajo y que se mantuvieron hasta el final.

La transformación del trabajo del profesor es un asunto que necesita investigarse y darle seguimiento porque la formación y la actualización docente tienen como función principal, diseñar programas que permitan enriquecer, transformar, diseñar, proponer y fundamentar el trabajo del maestro.

Es por ello que existe la necesidad de indagar sobre **¿Cuál ha sido la transformación que en la asignatura de español se ha generado en los maestros que asisten a los cursos de formación y actualización?** y a pesar de los reportes de evaluaciones que se han realizado sobre estos programas, no refleja la realidad del trabajo del docente sino el conocimiento de lo que saben los maestros; **es decir los procesos de conocimiento sobre lo que piensan pero no de la interpretación de la teoría para la transformación de su trabajo.** Lo anterior se ve reflejado sobretodo en muchos de los resultados de Evaluaciones tanto nacionales como internacionales en cuanto a la asignatura de español ⁶

⁶ Véase fuente OCDE y base de datos del INEE, 2000 y 2003 en página inee@ineemexico.org México D. F. Septiembre 2005.

Por lo anterior surge la inquietud de revisar qué están haciendo los maestros para interpretar la información que se les proporciona para transformar el trabajo docente y en qué medida la formación y actualización docente recupera las necesidades, intereses y expectativas para lograr metas comunes.

En primer lugar hay que entender que la formación y actualización docente es divergente y puede variar de un lugar a otro y también habría que recuperar qué tan factible han sido los programas de actualización en materia de transformar el trabajo docente o hasta dónde sólo ha sido el pretexto para recibir un estímulo económico.

Es importante precisar que el objetivo de esta investigación está más centrada en **la transformación del trabajo docente, de los maestros que han asistido a cursos de formación y actualización en la asignatura de español y en cómo ha repercutido o no en el trabajo del mismo; es decir cómo se ha interpretado la teoría que ofrecen los cursos, en el trabajo diario de los maestros de 1º y 2º de educación primaria en la asignatura de español.**

De lo anterior podemos justificar la pertinencia de dicha investigación ya que se observa que en materia de formación y actualización docente las investigaciones son más enfocadas para la formación inicial, sin embargo no han aparecido investigaciones a profesionistas que ya están en ejercicio, como proceso de formación continua que permitan vislumbrar una pedagogía para estos actores.

Las investigaciones que se desarrollaron en los últimos 10 años y que han producido categorías o conceptos en materia de formación pero no de la necesidad de fundamentar el trabajo docente que ya está en servicio en educación básica para transformar su trabajo son: " Investigación, formación, actividades de formación, procesos de formación, formación para la investigación, formación de investigadores educativos, formación integral de investigadores, formación temprana para la

investigación, pedagogía de la investigación, enseñanza de la investigación, didáctica de la investigación, tutoría, habilidades investigativas, perfil de habilidades investigativas, arquitectura de la investigación, estrategia de la investigación científica, estrategias de formación para la investigación, trama y urdimbre del oficio de investigador y autonomía intelectual”⁷.

Las investigaciones han sido de gran importancia para los docentes en formación inicial, no así en los docentes que ya cuenta con ella y que tienen un trabajo cotidiano y con pocas expectativas de modificarlo o incursionando más allá que es transformar su trabajo docente.

Por otro lado es importante recalcar la pertinencia de la investigación que se pone a consideración, ya que las anteriores han surgido de estados y urbes metropolitanas, como son el D.F., Guadalajara y Aguascalientes mientras que la que a continuación se presenta surge del Estado de México.

En cuanto al hallazgo no esperado que se obtuvo en la medida en que se llevó a cabo la investigación y que no fue objetivo de la misma fue el de la investigación docencia que aunque pareciera ser un tema que no tuvo incidencia entre los años 80 y 90, actualmente se trabaja tanto en la UPN como en la UNAM una red de investigación docencia que tiene algunos frutos sobre todo en cuanto que el docente se hace responsable de su propia formación y actualización y de dar testimonio de la fundamentación de su trabajo, ya que aunque existen acompañamientos de orden teórico a través de líneas de internet, los maestros van problematizando su trabajo y van haciendo observaciones sobre su mismo quehacer educativo que les permite

⁷ Ducoing, Waitty Patricia et. al. (2003) Reporte de Hallazgos en: “Sujetos, Actores y procesos de Formación” Estados del conocimiento. COMIE A. C. México, p 69.

comprometerse a darle solución a sus problemas una vez identificado las estrategias para tal fin⁸.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los docentes de educación básica han tenido la oportunidad de conocer el nuevo enfoque de la asignatura de español donde se aborda como primordial principio pedagógico **“Darle funcionalidad a la asignatura de español así como hacerla comunicativa”**. Particularmente en la iniciación de la educación primaria se considera de manera específica que la enseñanza y aprendizaje de la escritura y la lectura debe darse de manera significativa, y rescatando el contexto alfabetizador inmediato, por lo que se deben leer y escribir textos para intercambiarlos con los demás, no solo para objeto de revisión por parte de los maestros o bajo un contexto ajeno al alumno. Lo anterior debiera reflejarse en el trabajo docente. Sin embargo las condiciones institucionales que se han generado para que el docente asista a cursos de actualización, retome la teoría por propia iniciativa para fundamentar y transformar su trabajo docente no ha dado muestras del perfil y la competencia esperada.

Por otro lado se observa que existe un relativo alcance de los cursos de actualización y formación docente, ya que como se menciona anteriormente, no se ve el reflejo de lo adquirido en estos procesos y los alumnos dan muestras de reprobación en exámenes tanto nacionales como internacionales (PISA y ENLACE).

Lo que permite indagar sobre cuál es el verdadero motivo por lo que los maestros se acercan a los Cursos como pueden ser los puntos para Carrera Magisterial, Exámenes y Cursos Estatales.

⁸ redes@upn.mx. México 2005

Los Talleres Generales de Actualización y Talleres Breves se subordinan en muchos de los casos a la organización y seguimiento que cada supervisor le pueda dar y las condiciones que la institución permite a los docentes en proceso de superación profesional.

Los docentes de educación primaria, asisten a un promedio de 2 cursos y 1 taller por ciclo escolar, por lo que se ven presionados por cubrir un número determinado de sesiones y es importante preguntarse **¿Qué tanto esa información recibida en cursos y talleres le han permitido interpretar la teoría en la transformación de su trabajo cotidiano?**. Particularmente y siendo precisos con el objeto de investigación, **en el primer ciclo de educación primaria** ¿Hasta dónde han sido capaces de interpretar el nuevo enfoque del español? el cuál exige un mínimo de teoría que ha aportado la investigadora Emilia Ferreiro (1979)⁹ y Margarita Gómez Palacios (1995)¹⁰.

De lo anterior es importante reflexionar qué tanto conocen y manejan los maestros esta información para poder transformar su trabajo docente, esto es; se han dejado de practicar métodos tradicionales de enseñanza y se han retomado estrategias que tienen que ver con que el maestro diseñe y trabaje de acuerdo al contexto más inmediato y no sólo reproduzca los métodos, o creencias de éstos cada año.

⁹ Es una bibliografía básica para los docentes de preescolar y primaria. Ferreiro, E. **“Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño”** porque refiere el producto de su investigación donde se observa que los niños formulan hipótesis de la escritura aún antes de que inicien su enseñanza formal en la escuela primaria, mismas que hay que conocer para llevar a cabo una enseñanza más significativa y menos de corte empirista ya que en el empirismo la mente según Locke, es un gran espejo que recibe pasivamente reflejos del exterior. En este caso la mente para el empirismo está vacía y es pasiva por lo que situándose en el ámbito educativo, el maestro tiene el papel fundamental de proporcionar los elementos necesarios para el desarrollo de la mente, éste se llevará a cabo progresivamente desde una forma particular hasta llegar a un todo y con la suma de esas partes el sujeto podrá conocer.

Por otro lado también se anula la tesis de que todos los niños que escriben con letras faltantes en las palabras es decir “maa”, para decir mamá no siempre son niños disléxicos.

¹⁰ Se aborda la bibliografía de Gómez, P. M. **“PRONALEES”**, porque es quien dio pauta a proponer estrategias de aprendizaje, sin necesidad de llevar a cabo un método rígido para el aprendizaje de la lecto-escritura, dado las investigaciones anteriores, ya que fue la directora del Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y Escritura en Educación Básica (PRONALEES) el cual tiene sus antecedentes en IPALE (Implantación de la propuesta para la lengua escrita) y PALEM (Propuesta de Aprendizaje para la Lengua Escrita y las Matemáticas), Sin embargo se considera que no es propiamente una continuación de los mismos, sino que toma vigencia con sus propias características de ampliación y generalización, para que los docentes apliquen la propuesta vigente desde el año 1995.

Esta transformación implicaría que se abandonaran materiales y libros que como dice Emilia Ferreiro a más 20 de años de su publicación de la investigación sobre los sistemas de escritura y haber modificado a otro concepto de aprendizaje en cuanto a escritura se refiere “Contribuimos a dar a los maestros una mirada nueva para ver a esos niños que tenían delante... Los productores de libros estúpidos, que contienen esas frases imposibles como “Ese oso se asoma” y otras por el estilo, nos acusaron de arruinar sus ventas... Me parece muy bien que sea así. No estoy en contra de los editores sino en contra de cierto tipo de producción que no tiene sustento psicológico, ni lingüístico, ni pedagógico... Nos acusaron también de arruinar el negocio de psicopedagogos: si no había tantos disléxicos como parecía, ¿Qué iban a hacer?”.¹¹

Con todo lo anterior se hace la pregunta ¿Cuántos hoy en día han interpretado dicha teoría para fundamentar su trabajo. La realidad nos dice que a pesar de las investigaciones realizadas se sigue pensando en que el alumno es una tabla rasa en la que hay que escribir las páginas del saber y concretamente se ve reflejado en los docentes que aún aplican metodologías donde el principal actor de la enseñanza es el docente y su método efectivo para poder alcanzar el objetivo de enseñar a “leer y escribir”.

De aquí que sea necesario hacer propuestas que traten de hacer planteamientos que verdaderamente contribuyan a pensar en el alumno como un ser que posee conocimientos previos, que puede confrontar sus saberes y que al hacerlo puede transformar sus hipótesis de interpretación sobre el sistema de escritura.

La interpretación de la teoría que subyace de una práctica en donde el profesor pone en juego sus saberes para reflexionar sobre ellos y fundamentarlos, debe

¹¹ Ferreiro, E. et. al. (2000). “**Sistemas de escritura. Constructivismo y educación**”, Editorial HomoSapiens. Santa Fe. Argentina. p 4

manifestarse y dar evidencias claras de que el trabajo del docente se ha transformado como parte de la profesionalización del maestro o como exigencia de la calidad de la enseñanza.

Sobre todo en esta ocasión se quiere referir al primero y segundo grado de educación primaria, ya que el maestro en términos generales se ha visto menos presionado por transformar su trabajo docente, toda vez que las exigencias siguen siendo las de reproducir programas anteriores en donde se les pide a los alumnos que todos inicien igual y a cierto tiempo del ciclo escolar ya debe de decodificar letras, no así leer comprensivamente.

Los programas de actualización que se proyectan para evaluar a los docentes, tampoco dan muestras claras de lo que se hace dentro del aula, un ejemplo de ello es el programa de Carrera Magisterial ya que en los grados de 3° a 6° deben dar evidencia de lo que se hace en el trabajo docente, por lo que son evaluados y muestra de ello es el examen que se les aplica a los alumnos de los maestros que son evaluados en el factor de Aprovechamiento escolar (20 puntos) esta manifestación de lo que se conoce y se interpreta en el trabajo docente también permite vislumbrar los procesos de aprendizaje que se han generado tanto en los alumnos como en el profesor.

Sin embargo no pasa lo mismo en el caso de 1° y 2° grado ya que a diferencia de los anteriores, solo se evalúan los docentes, mismos que pueden dar cuenta de sus saberes, pero pocas evidencias dan de lo que ha significado su trabajo más cercano a la realidad que cotidianamente lleva a cabo, porque sus alumnos no son evaluados a través de un instrumento pedagógico, mucho menos de manera presencial¹².

¹² Ver Anexo no 1 de ésta investigación, en donde se presenta un registro etnográfico con la metodología que se sigue utilizando en el aula para la enseñanza de la lectura y escritura y que sigue siendo el común denominador de prácticas en 1° y 2° grado de educación primaria.

Pero al fin y a cabo que el puntaje obtenido no es lo más relevante en este proceso, sino más bien el identificar a través de un seguimiento y evaluación, cómo se va interpretando la teoría para una evidente manifestación de la transformación del docente o en su defecto identificar las situaciones problemáticas que están mermando el cambio y el apoyo que se le puede brindar para que esto suceda.

DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN

Tratar de identificar con precisión al objeto de investigación, ha llevado a considerar, **el papel que juega la teoría que sustenta los planes y programas vigente en la transformación del trabajo docente.**

Por otro lado es importante considerar los procesos de formación que se han generado en los maestros que asisten a los cursos de actualización en la asignatura de español.

Esta precisión puede proporcionar datos que permitan definir el proceso que se ha dado para transformar el trabajo docente, cómo se ha interpretado la teoría en un trabajo docente diferente.

Se puede considerar cómo a través del Curso “La adquisición de la lectura y escritura en la escuela primaria” y el programa vigente para la adquisición de habilidades comunicativas, establecen una relación de teoría que permita la transformación del trabajo docente, desde su metodología, su planeación, su actitud y su visión teórica que pasa hacer parte de su acervo personal.

Todo proceso de formación en el maestro debiera aterrizar directamente en un trabajo docente transformado, siendo condescendientes con las exigencias de orden teórico, no obstante se considera que esta lógica y ciclo del proceso que se da entre la

teoría y trabajo docente no se ha observado del todo, ya que se han privilegiado más el rendimiento de cuentas de lo que se ha pretendido hacer, por encima de una evaluación y seguimiento exhaustivo de una propuesta que se ha intentado llevar a cabo en términos de transformación del trabajo docente, pero a la vez de una nueva concepción de aprendizaje sobre el sistema de escritura.

PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN

¿Los docentes de educación primaria logran interpretar la teoría educativa ofrecida en los programas de formación y actualización, para entender su trabajo docente de manera diferente?

¿Esta interpretación se manifiesta en una transformación de su trabajo docente?

PROPOSITO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN:

Indagar sobre la interpretación que hace el docente de la teoría y cómo se manifiesta en la transformación de su trabajo.

CAPÍTULO I FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La Fundamentación Teórica de ésta investigación, incluye los siguientes conceptos y categorías: Formación y actualización docente, tendencias de formación, transformación docente, la teoría, el trabajo docente, la docencia frente a la enseñanza y aprendizaje, el constructivismo en la educación básica y el plan y programa de español, mismos que se verán desarrollados en el presente capítulo.

LA FORMACIÓN CONTINUA Y ACTUALIZACIÓN DOCENTE.

“La formación se presenta como uno de los medios para elevar la calidad de la educación y lograr una mayor eficiencia, eficacia, relevancia y equidad del sector educativo. Consecuentemente, la capacitación y actualización del magisterio, y su sólida formación como docente investigador, se convierten en uno de los pilares para solucionar los problemas educativos. Sin embargo, eso es más un deseo que una posibilidad real, porque vivir una práctica y desde ahí construir teoría, y en ese proceso contribuir a transformar la realidad y a sí mismo, es una tarea que como profesores aún estamos lejos de lograr.”¹

La actualización como un escenario que genera actividades permanentes encaminadas a la innovación de la experiencia áulica, debe a la par abrir espacios de autogestión, es decir, entender que no sólo por obligación o por decreto se dará una transformación áulica, sino a través de un proceso de sensibilización y acompañamiento, en donde por sí mismos o en un colectivo de docentes pueden identificar sus problemáticas y necesidades. Este proceso de autogestión permitirá guiar y orientar el trabajo docente comprometido con la sociedad a la cual le da servicio.

¹ Toledo, H. Ma. E (1987) “La reforma a la educación normal y la participación magisterial” en Revista Cero en conducta. Año 2, número 8 Marzo abril, México, p 10.

Se han creado instituciones y programas encargadas de la formación docente inicial y continua, para participar y mejorar los servicios y la calidad de la educación, por ello el interés porque los docentes desarrollen habilidades y competencias que le permitan ofrecer mayores posibilidades de desempeñarse de manera eficaz y eficiente en su labor docente.

La formación como lo menciona Ferry se ve como un proceso en donde el sujeto decide si se deja formar dejando atrás el docente antiguo para trascender a un docente reciente, “La dinámica de un desarrollo personal que cada sujeto hace por sus propios medios. Cada uno se forma así mismo con la ayuda de mediaciones que sólo posibilitan la formación”²

Los acercamientos a este tipo de formación como ya lo mencionábamos anteriormente requieren de haber desarrollado una serie de habilidades docentes que no esperan a que el otro les resuelva las situaciones problemáticas o que el diagnóstico de necesidades y problemáticas sean muy periféricas, sino que a través del conocimiento de su trabajo docente y de los programas e instituciones de formación inicial y continua, pueda desarrollar esas habilidades investigativas que orienten el trabajo docente y que a su vez exista un desarrollo personal con los medios con que se cuentan.

Para que realmente exista una formación continua hay que entrar a una dinámica de la “formatividad” (Honoré 1980) el cual alude al concepto como un conjunto de hechos que están permeando la función evolutiva del hombre, y dice que esta formación es temporal, pero que existe una necesidad indispensable de que el sujeto

² Ferry, Guilles.(1997) “Pedagogía de la formación”. Ediciones Novedades educativas. Buenos Aires, Argentina, p 13

se siga formando, esto es actualizarse para que no se quede con lo poco o mucho que pudo rescatar en la formación inicial.

En formación docente también tenemos que reconocer que los docentes han partido de una formación inicial, que se refiere al proceso sistemático en donde los profesionistas se preparan para desempeñar una labor específica, mientras que existe también la formación continua que tiene que ver con un proceso que sigue aún después de la formación inicial y que es inacabado, no hay término de él por lo tanto estamos obligados como profesionistas a seguirnos preparando y actualizando por que el contexto también se va modificando y la misma sociedad nos lo demanda.

Hay quienes se siguen actualizando y capacitando en el mismo nivel y quienes buscan la superación profesional para realizar estudios de posgrado y por supuesto todos ellos egresados de diferentes contextos instituciones de formación inicial, “Las historias de la formación son distintas, porque cada estudiante egresó de una institución con una historia particular. En el proceso de formación de licenciatura, o lo que hemos llamado formación de origen, el estudiante asimila contenidos pero también supuestos implícitos; lo mismo teorías y tecnologías”³

Lo anterior permite hacer una serie de reflexiones que tienen que ver con el perfil de egreso que se espera en la formación inicial en el aula y cómo va influyendo el contexto para que se determine una forma de actuar y de llevar a cabo la profesión del docente, que con todo y sus diferencias, también hay algo que los hace identificarse con un mismo gremio, con herramientas mínimas necesarias para poder desempeñar el trabajo docente.

³ Piña, O. J. M. (1998) “La interpretación de la vida cotidiana escolar”, Editores Plaza y Valdés, México, p 178.

La formación del docente se entiende en la actualidad como un proceso permanente en donde se adquieren conocimientos, habilidades, competencias, actitudes y valores que determinan una proyección profesional y social del ser maestro.

Las estrategias para diseñar y llevar a cabo un proceso de formación continua se han desarrollado a través de los programas de actualización permanente, que tiene sus propios objetivos, principios pedagógicos y normas de operatividad, pero que pueden variar dependiendo de cada estado de la República Mexicana ya que ellos son los que establecen sus propios criterios para la operación de las estrategias y programas de acción.

“En formación el docente “deberá ser capaz de dotar al conjunto de los ciudadanos- en este caso diríamos de los docentes en servicio, o de aquellos que se forman continuamente- de los instrumentos y de las competencias cognitivas necesarias para un desempeño ciudadano activo.... A lo largo de toda la vida para poder adaptarse a los requerimientos cambiantes del desempeño social y productivo”⁴

Esto se interpreta como la necesidad de que el maestro conozca los acontecimientos más recientes, se familiarice con investigaciones que tienen que ver con su trabajo docente, pero a su vez que de pauta al desarrollo de otras, con el testimonio de las reflexiones que se van creando de su misma práctica.

La formación del trabajo docente implica pasar de un estado pasivo a otro activo que con el esfuerzo por superarse y ascender a una transformación de su profesión logre incorporar sus saberes y teorizarlos para regresarlos a la práctica como lo refiere Honoré, no basta con tener experiencia, hace falta que ésta se disfrute, se reflexione, pero también que se de testimonio de ella, esto implicaría llevar un proceso de análisis

⁴ Torres, R. Ma. (1997) Cumbre Internacional de Educación. En : “Profesionalización Docente” Cuaderno de Trabajo no. 8 UNESCO, México, p 5

que a veces puede crear un estado de sufrimiento; porque se confrontan saberes y se trastocan conocimientos.

Los programas de actualización deben generar espacios donde los maestros expongan sus experiencias, pero no quedarse en ese nivel sino además confrontar saberes y provocar un análisis y síntesis de lo que se está dando seguimiento, practicando o evaluando.

Por otro lado los encargados de desarrollar dichos programas, llámese supervisores, directores, líderes académicos, monitores coordinadores etc. deben centrar su atención no en el diseño y cumplimiento de reportes o estadísticas, sino en el proceso que se está dando y el seguimiento para el desarrollo de habilidades y competencias docentes; se deben generar las posibilidades de acercarse a los maestros para conocer más de cerca las problemáticas del trabajo docente o en su defecto cumplir con uno de sus propósitos de la formación continua que es establecer vínculos de colaboración con otras instituciones académicas y formadoras de docentes para planear y programar actividades de apoyo a las escuelas.

Lo anterior implica que tanto las instituciones como los programas necesitan trabajar de manera conjunta para que el profesorado de educación básica se incorpore al servicio profesional de una manera innovadora y coherente entre lo que se oferta como perfil de desempeño, competencias pedagógicas y lo que se hace al incorporarse al servicio.

La formación inicial influye mucho para que la formación continua se vea como una oportunidad de seguirse fortaleciendo en las áreas de mayor debilidad y no verse

solo como una exigencia de acceder a otros niveles de vida o para ingresar a programas de estímulo económico (Carrera Magisterial o Carrera docente)⁵

La dinámica de la “formatividad” sería más fácil si la formación inicial lo fuera desarrollando a lo largo de su programa que se refiere a la transformación y el fortalecimiento académico.

Los docentes lejos de demandar ya en la práctica una manera más fácil de resolver problemas del trabajo docente, esto es recetario de métodos y técnicas “fáciles y eficaces” o de caer en la rutina, observarían en su práctica constantemente el diagnóstico, análisis y reflexión de un contexto actual y más amplio para generar una actitud crítica y formativa del proceso y como consecuencia el desarrollo de habilidades y herramientas de investigación educativa que permitan identificar, plantear y resolver problemas.

“Actualmente es fácil comprobar que el profesor demanda una formación metodológica o de determinados modelos pedagógicos. El hecho de que, por una parte, los profesores en formación soliciten básicamente “Recetas” didácticas y que por otra parte, los formadores se sitúen en niveles altos de elaboración conceptual y a veces carentes de preparación psicopedagógica, supone el riesgo de dejar inacabada esta “Transmisión” y de enfrentar, por un lado, teorización y, por otro lado práctica. El problema es importante y su solución inaplazable. Una formación permanente del profesorado ha de tener en cuenta la existencia simultánea de otros medios de comunicación, por ejemplo. La formación permanente ha de introducir elementos no estrictamente académicos y que han de estar presentes en los modelos de formación del profesorado. Se trata de resolver el problema que supone combinar la dedicación

⁵ Informe sobre la situación de los servicios de formación y desarrollo profesional de los maestros de Educación Básica en el Estado de México. Diciembre del 2003.

académico del enseñante con las exigencias de autoeducación, objetivo último de una formación coherente”⁶

Las implicaciones que tiene la formación continua tienen que ver necesariamente con las de orden teórico y práctico, donde los docentes también se actualicen y dominen las teorías acerca del aprendizaje y conducta humana, la epistemología del conocimiento, que desarrollen actitudes favorables y asertivas hacia sus alumnos, que dominen el nivel en el cual se desempeñan y que conozcan las estrategias de enseñanza para facilitar el aprendizaje del alumno.

Con los elementos de formación continua que tienen que ver con conocimientos en su disciplina o nivel, conocimientos de cultura general, habilidades y competencias psicopedagógicas, de investigación y actitudes de tolerancia, respeto etc., tendríamos la posibilidad de que el docente no espere a que el otro le resuelva, le identifique o establezca un modelo a seguir.

La formación paternalista que se ha creado tiene que cambiar. No hay que seguir sobreponiendo lo que se les “transmite” como saberes o conocimientos, o la dependencia directa en estos términos por encima de las habilidades y competencias que pueden desarrollar para seguirse autoformando y permanecer frente a un grupo de alumnos con una responsabilidad específica.

La tarea es mucho más compleja de lo que podemos imaginar, se trata de adquirir habilidades tales como: la metacognición, la creatividad, aprender a aprender, aprender a enseñar, aprender a investigar, etc. y el desarrollo de hábitos de autoestudio y lectura⁷.

⁶ Imbernon, Francisco (1997) “La formación del profesorado” Editorial Paidós, México , p 43

⁷ Torres, Rosa María (1997) ¿Qué y cómo aprender? SEP Biblioteca para la Actualización del Maestro, México.

La necesidad de integrar dentro de los contenidos curriculares de los alumnos de educación básica dichas habilidades es mucho muy importante, pero lo es aun más que los docentes vayan apropiándose de estas habilidades y competencias para poder vislumbrar lo más significativo de su trabajo.

Por lo anterior hay que tener mucho cuidado en la formación inicial toda vez que cobra una gran relevancia en el profesionista ya que como lo expresa Piña “La formación no se modifica cuando el actor la reconoce y sabe que existen otras prácticas distintas en la institución donde se encuentre, sino que es muy probable que ésta perdure porque está sedimentada en cada persona. La formación de origen es resistente y difícil de eliminar para un profesor”⁸

Todo esto que se ha hecho o dejado de hacer tiene que ver también con un concepto de formación que como Gadamer lo menciona es parte de nuestra cultura; es decir que cada sujeto va haciendo parte suya la dinámica social desde que nace y por lo que adquiere la posibilidad de adaptarse a ese contexto que le rodea, esto es parte de su formación en ese entramado social; no obstante hay que reconocer que en este proceso de formación entra en juego un nivel de reflexión, de crítica, de análisis, el saber, el diálogo, los valores éticos y los cambios o transformación que se van observando en el mundo social⁹.

De manera diferente es necesario aludir a otros conceptos que forman parte de la formación, pero que van más a lo específico o tienen la función de ser complementarias, revisémoslo con atención.

⁸ Piña, Osorio Juan Manuel (1998) “La interpretación de la vida cotidiana escolar” Edit. Plaza y Valdes, México, p 179

⁹ Gadamer, Hans (2001) “Verdad y Método”, Editorial Sígueme, Tomo I. México.

“En la actualidad el término capacitación se usa en forma exclusiva para referirse a cursos específicos de corta duración o a oportunidades de aprendizaje que el maestro puede recibir, principalmente en el lugar de trabajo, con el fin de aprender una destreza específica. Hoy la instrucción de los docentes y su educación permanente se conoce como formación docente y desarrollo profesional, ya que estos términos reflejan más fielmente el hecho de que los maestros son profesionales, su labor es un complejo proceso para ayudar a los alumnos a aprender y por ende, su preparación no es una capacitación ligera (ni una combinación de oportunidades independientes) sino, más bien un proceso permanente de oportunidades de aprendizaje y desarrollo concatenadas. El desarrollo profesional incluye experiencias formales (tales como programas básicos o avanzados de docencia, asistencia a talleres, a cursos en instituciones y a reuniones profesionales, desempeño de actividades en calidad de mentor, la realización de estudios de investigación, presentaciones en conferencias, etc.) e informales (tales como leer publicaciones profesionales, ver programas especiales en televisión sobre alguna disciplina académica, formar parte de grupos de estudio con otros colegas, llevar un registro de experiencias de aprendizaje, etc)”¹⁰

La actualización requiere del fortalecimiento y creación de espacios de reflexión que vinculen a los docentes a un trabajo colectivo de naturaleza académica, donde se pueda identificar el seguimiento que se le da a las actividades de actualización con el acompañamiento y asesoría del investigador.

La actualización, en este sentido, estará orientada a:¹¹

Que el docente forme una actitud crítica reflexiva de manera permanente en donde se permita cuestionar su trabajo para que tenga la posibilidad de transformarlo.

¹⁰ Villegas, R. E. Et. Al, 2003 “Dos experiencias en formación docente: EUA y Chile” SEP, México, p13

¹¹ SECYBS, DECAM 1998 “ 4º Encuentro Estatal de Docentes de Educación Primaria” DECAM (Departamento de Capacitación y Actualización del Magisterio, en el Estado de México. Ixtapan de la Sal, México.

Que el docente recupere sus propias reflexiones para incidir directamente en su trabajo a través del autoestudio y experimentación.

Que el docente logre establecer un vínculo entre escuela comunidad.

Que le permita establecer un proyecto a futuro que no se limite a hacer un docente al momento sino que logre articular una filosofía de vida que se adapte a la realidad pero a su vez transforme su trabajo de acuerdo a las exigencias científicas y particularmente sociales.

Que el docente logre perfilar una idea global de lo que pensamos que debe ser la escuela y la formación integral del ser humano que queremos transformar.

“Leer, escribir, dialogar y proponer”. Comprendidas como procesos constante que permiten al docente primeramente conocer, poseer saberes y eso se da a través de la lectura, también escribir sobre su propio hacer pero al mismo tiempo hacer participe a los otros de lo que se hace, esto es exponer lo que pensamos y cómo lo pensamos, considerando que el proceso de la actualización también implica un proceso de aprendizaje, se podría decir que quien se desea actualizar lo puede hacer por las propias acciones que emprende. El diálogo recupera los dos procesos anteriores principalmente por que a través de ellos diseñamos, planeamos, organizamos, estructuramos y construimos ideas, aprendemos y enseñamos sobre ellas, por lo tanto el que los saberes se queden sólo en un punto de vista sin entrar en la negociación de significados que se puede dar a través del diálogo. Por otro lado a través de todo lo anterior es como se le da difusión a propuestas que han surgido desde el trabajo docente y para el mismo.

“Vincular la teoría –realidad como dijera Freire¹², otra virtud es la de vivir intensamente la relación profunda entre la práctica y la teoría, no como superposición, sino de tal manera que la práctica no pueda prescindir de la teoría. “Hay que pensar la práctica para, teóricamente, poder mejorarla”. Cumplir con éste principio exige seriedad y rigurosidad. Exige estudio y creatividad”.

Si partimos de la premisa de que el trabajo docente es formativo y que no sólo se forma en la normal o en una institución oficial sino que además existe la vida y todo lo que le rodea, resulta necesario diseñar acciones orientadas a formar en el docente una actitud que posibilite realizar actividades de actualización de manera autogestiva.

El trabajo docente revela en la práctica algunas tendencias de formación que se van perfilando y que sin lugar a dudas logran salir a flote y dar evidencias de lo que forma parte del acervo personal y profesional, por lo que serán parte de la fundamentación teórica.

TENDENCIAS DE FORMACIÓN

Recientemente en México y otros países de Latinoamérica se ha tratado de dar explicación a las diferentes tendencias formativas muchas de ellas ya abordadas en el estado de conocimiento sobre los sujetos de formación José Antonio Serrano (1992) y que reflexionan acerca de las orientaciones que han tenido los proyectos de formación docente y profesionales de la educación. Todo esto con el ánimo de dar una explicación a lo que seguramente ha tenido sus intenciones o finalidades.

Dichas tendencias las aborda la Maestra Miledys Tavárez Marzán en donde las agrupa en tres grandes paradigmas que han tenido mayor influencia en los perfiles

¹² Freire, Paulo, (1989) “La educación como práctica de la libertad”, Editorial Siglo XXI, México.

reales de formación, que presentan los docentes de Latinoamérica,¹³ a pesar de que cada país tiene los perfiles deseados presentes en los planes y programas de estudio.

Los países que formaron parte del estudio realizado por la maestra Miledys en la República Dominicana en 2004 son: Panamá, Colombia, Argentina, México, Uruguay, República Dominicana y una región de España, de lo cual resultan situaciones encontradas como lo es el significado y las características del docente y las tendencias de formación.

TENDENCIA TECNOLÓGICA¹⁴

Se refiere a una formación que obedece prácticamente a que el profesor es quien expone, dirige las actividades del aula, mantiene características de orden y control de grupo, se basa en propósitos y enfoca su cumplimiento tal cual, no hay permiso para los errores porque son considerados como deficiencia de conocimientos, por lo que las ideas previas que poseen los alumnos no son retomados como elementales para el aprendizaje, mucho menos son recuperados los intereses y necesidades de los alumnos, de tal manera que la evaluación tiene un carácter tradicional que responde solo a la medición de los aprendizajes y no consideran las actitudes y habilidades que se deben desarrollar en el aula.

TENDENCIA ACADEMICISTA

El papel del maestro dentro de ésta tendencia sigue siendo el del dictador, el que posee el saber, así como el que establece normas de conducta para mantener el orden y control del grupo, los alumnos por su parte responden a cumplir con las actividades

¹³ Tavárez Marzán (2005) ¿Perfil del Docente Latinoamericano: Mito o realidad? Es un artículo presentado vía Internet y es el resultado de un estudio realizado en República Dominicana, donde participaron 6 países hermanos de América Latina.

¹⁴ Ducoing, Watt Patricia, et.al. (1982-1992) "Sujetos de la educación y formación docente" Estados del Conocimiento COMIE A. C. 361.

que ha planeado rigurosamente su docente, por consiguiente tampoco considera los intereses y necesidades de los alumnos para el desarrollo de su clase, la evaluación se basa en medir detalladamente los “conocimientos” memorísticos y como punto a su favor se basa en el “rendimiento académico”, los alumnos deben alcanzar y cubrir los contenidos programados.

TENDENCIA ALTERNATIVA

A diferencia de las tendencias anteriores, se retoma aquí el papel del docente como un coordinador de actividades, que conoce, diseña y planea situaciones de aprendizaje, para la evaluación se diseñan criterios con base al programa articulados con las necesidades y expectativas que se crean para aprender, se retoman las habilidades y actitudes desarrolladas, por lo que considera el proceso como parte fundamental del trabajo. La evaluación también es a través de la observación directa a los pequeños grupos. Por su parte los alumnos son considerados como seres activos que permiten la participación en el proceso Enseñanza – Aprendizaje, pero también en el proceso de evaluación, se pretende una formación integral, donde intervengan diferentes asignaturas y se desarrollen en conocimientos, habilidades, competencias y actitudes.

LA TRANSFORMACIÓN DOCENTE

El concepto de transformación del docente ha sido uno de los más aludidos y socorridos en el proceso de modernización educativa, han existido diferentes proyectos en donde aparece como punto clave para alcanzar una serie de propósitos, dentro de los cuales podemos mencionar “Transformemos la Escuela”, “Proyecto Estratégico para Transformar la Escuela” “Programa para la Transformación y el fortalecimiento

Académico de las Escuelas Normales”, etc. Por otro lado y a pesar de dichos proyectos el concepto como tal tiene varias interpretaciones de cuales comentaremos lo siguiente:

Transformar no solo es dejar evidencia de cambio de manera periférica o modificar aparentemente y dar una nueva presentación, transformar tiene que ver con un proceso más complejo que el docente debe atravesar para poder dar muestras de que efectivamente hay un verdadero cambio, se ha modificado el trabajo docente y se han buscado alternativas nuevas de solución a problemas identificados.

Transformar se interpreta en este trabajo como una forma de comprender una teoría para interpretarla y dar manifestaciones de ello en el trabajo docente, como una metodología basado en estrategias y vista con más amplitud y mayores posibilidades de adaptarse a su contexto y no solo como un método puro y rígido, implica por tanto que el profesor vislumbre una forma diferente de trabajar porque conoce cómo se dan los procesos de aprendizaje, posee bases teóricas que explican el desarrollo y aprendizaje del alumno, que posee cultura general y habilidades psicopedagógicas etc.

Se habla de que la transformación necesita un proceso más complejo donde se ponen en juego los conocimientos previos y habilidades de los profesores y esto implica trastocar prácticas docentes de muchos años que mal que bien han dado resultados y al principio, dejar de lado todo esto provoca muchos temores y pocas expectativas de progreso.

Transformar significa constantes interpretaciones de teoría al trabajo docente y metodología de trabajo, a veces muy perceptibles, otras no tanto, donde se van haciendo adecuaciones curriculares, considerando y articulando el contexto con los planes y programas de estudio y los intereses, necesidades y expectativas de los alumnos.

“Hay un auténtico proceso histórico de aumento a las exigencias que se hacen al profesor, pidiéndole asumir cada vez mayor número de responsabilidades. En el momento actual un profesor, no puede afirmar que su tarea se reduce simplemente al ámbito cognoscitivo, Además de saber su materia, hoy se le pide al profesor que sea facilitador del aprendizaje, pedagogo eficaz, organizador del trabajo del grupo, y que además de atender la enseñanza, cuide el equilibrio psicológico y afectivo de sus alumnos, la integración social, su formación sexual, etc. A todo ello pueden sumarse un par de alumnos especiales integrados en el aula y que requieren una atención especial”¹⁵ Lo que provoca que el docente se mantenga en constante actualización y formación docente para integrarse a las necesidades de cambio que la sociedad le demanda.

La transformación del trabajo docente debe surgir de la propia necesidad del maestro, pero ésta debe ser generada por la misma fundamentación teórica que va dando pautas al maestro para darse cuenta o reflexionar si lo que está haciendo es congruente con lo que esta abordando; es decir que por ejemplo si el maestro ya identificó que la adquisición de la escritura ya no es solo ir adjudicando a la memoria una serie de símbolos gráficos, sino que hoy es reconocida la idea de que el alumno elabora hipótesis respecto a lo que escribe y lee, por lo tanto esto tiene que ver con el contexto inmediato en el que se desenvuelve el niño y que cuando el alumno ingresa a primer grado ya posee saberes previos respecto a eso.

El docente de primer grado tiene necesariamente que preguntarse si el trabajo docente que le antecedió a las recientes investigaciones, puede ser congruente con ello o es necesario desarrollar nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje.

¹⁵ Esteve, J.M. et. al. (1995) “Los profesores ante el cambio social” Editorial Anthropos, coedición UPN. Barcelona, p 24- 25

Lo anterior implicará revisar la teoría y la práctica como fundamentos que permitan desarrollar un trabajo docente diferente.

Silvia Schmelkes (1992) habla de que para mejorar la calidad de la educación que se oferta, se necesita estar inmerso en un proceso que no termina, que no está acabado; es decir que se puede mejorar cada día más, en la medida en que hay compromisos para entender la realidad y se generan las condiciones para un constante cambio, sin embargo esto no es posible si se cree que con la formación inicial es suficiente .

De lo que se trata es de que el maestro se vea inmerso en una dinámica donde busque continuamente enriquecer sus saberes pero al mismo tiempo que su trabajo docente se interprete y se reflexione haciendo modificaciones y aportaciones a éste y no se estanque o sea absorbido por una dinámica del conformismo o vida rutinaria.

LA TEORÍA

En los últimos 20 años las instituciones educativas se han interesado por hacer reformas que vayan encaminadas a hacer modificaciones desde lo teórico hasta lo práctico para la formación continua e inicial de los docentes, no obstante los acercamientos a estas reformas no han tenido el Eco que se espera, dado la rapidez con que se observan los cambios y necesidades del contexto inmediato, aunque dice Stephen Kemmis en su introducción al libro de Wilfred Carr que pareciera en el discurso que todo esta dicho en cuestión al dilema entre la Relación Teoría Práctica.

No se trata de hablar puramente de teoría educativa o de práctica educativa cada uno por su lado y asignarle sus responsabilidades directas, es decir, referirse a los teóricos como los académicos, los investigadores, los científicos y a los prácticos a los

profesores y maestros, o tampoco es la intención de identificar las grandes lagunas que se atraviesan entre uno y otro y por consiguientes establecer las diferencias. Por otro lado tampoco se trata de observar las carencias y limitantes que han llevado a grandes discrepancias, sino más bien volver a revisarlas y buscar los posibles encuentros para ser congruentes entre el discurso y lo que se observa en la cotidianidad.

Lo que en un primer momento es necesario y casi imposible negar es el “fantasma” existente entre el dilema que sigue existiendo entre la relación Teoría Práctica o la separación que en ocasiones se desea para efectos de justificación entre cada uno que los lleva a efecto, esto es; teóricos y prácticos.

Wilfred Carr ya advierte la situación que establece entre la relación Teoría Práctica y que ninguna de las dos puede crearse de manera separada, porque tanto la teoría requiere de la práctica como la práctica de la teoría, de aquí que esta relación sea significativa o encuentre un valor importante, en la medida que está más estrechamente ligada una de la otra. Ya que de lo contrario estaremos viendo a la teoría siempre desde una visión “intelegible” que no tiene importancia no guarda relación o simplemente no es posible, para los que realizan la práctica, por su parte desde ésta visión podremos caer en la creencia de que la práctica es insignificante y poco importante para ser valorada o sistematizada y por otro lado como lo menciona Gerardo Meneses sólo puede ser importante para los que ejercen la práctica, lo útil lo “pragmático”.

Debido a los grandes espacios que se han generado entre Teoría y Práctica, se puede malinterpretar la idea de que no en todos los casos a toda Práctica le subyace una Teoría y de forma dialéctica a toda Teoría le subyace una Práctica; por los grandes

abismos que hay entre uno y otro, por lo que de esos grandes abismos entran en juego las suposiciones y creencias.

Wilfred Carr habla de la necesidad de “buscar los medios para introducir al maestro a que acepten y apliquen la Teoría que se les está ofreciendo”¹⁶ sin embargo también en esa misma lógica hace falta que los investigadores se acerquen a la Práctica, que ambas partes logren establecer lazos estrechos de unión para que vayan avanzando en forma conjunta, que haya un verdadero acompañamiento o asesoría.

Advierte además que la teoría es posible crearla en la medida que va transformando la práctica y sobre todo transformando las diferentes formas de operarla poniéndola en juego, dándole vida, haciendo que los demás la comprendan en la práctica.

“La identidad del profesor se configura en torno a funcionalidades diversificadas: cuidar de la infancia, estimular la socialización, etc., si bien una de ellas era central: la de ser poseedor de una cultura que los padres no disponen para transmitirla a los más jóvenes”¹⁷

La relación teoría práctica, se identifica en una misma misión aunque por tradición los docentes la ven más desde la práctica y con una visión pedagógica reducida y en ocasiones simplemente pragmática.

La visión teórica que los hace diferentes de lo que solo se puede observar y sentir a través de los sentidos es un proceso interno que se va aprendiendo y generando en la profesión del ser docente a través de la reflexión, análisis, pero sobre todo desarrollando la metacognición, elaborando hipótesis y porqué no investigando para identificar los propios problemas y buscar estrategias de solución. La elaboración

¹⁶ Carr, Wilfred (1990) “Hacia una ciencia crítica de la educación”, Edit. ALERTES, Barcelona, p 49

¹⁷ Tedesco, J. C. et. al. (2004) “Por nuestra escuela” Editor Angelito, México, p 40.

de un diagnóstico, el conocimiento de los alumnos, las estrategias de acuerdo al conocimiento de los mismos y la evaluación no solo de los resultados, sino también de los procesos y el contexto que se va presentando, permitirán identificarse como un mismo gremio profesionalizado.

“Entre la premisa teórica y la práctica que se supone derivan de un determinado conocimiento, hay mediaciones que no son teóricas; son mediaciones valóricas, ideológicas, culturales”.¹⁸

Muchas de las prácticas de los docentes se mueven más por significados, que tienen que ver con lo que para ellos les es más seguro, sin experimentaciones que puedan poner en riesgo la seguridad que les brinda dicho trabajo.

Lo significativo aunque no sea propiamente lo que sabe y entiende que es lo propio para aplicarse, tiene que ver más bien con lo que no le significa mayores problemas, tener que fundamentar o confrontar sus saberes porque implica la revisión tanto de teoría como de práctica y esto sería un acto que le llevaría a trastocar sus creencias y su propio ser como maestro.

Cuando los maestros están dispuestos a desarrollar alguna práctica que subyace de alguna teoría o tendencia actual quieren ver a éstas como muy parecidas a las anteriores, de tal manera que se maneje siempre el dicho “Es la misma gata pero revolcada”, por una parte podremos decir que por la formación de origen tiene una tendencia, no obstante por otro lado también está la parte que justifica el hecho de que trastocar esos saberes es algo verdaderamente complejo en donde se debe formar.

Los programas de actualización permanente y las instituciones de formación continua deben buscar trastocar las prácticas de los docentes de tal manera que se generen espacios para conocer y dar seguimiento a las necesidades de éstos, ya que

¹⁸ Zemelman, Hugo (2002) “El conocimiento como desafío posible” Ediciones Castellanos, México, p 82

como veíamos anteriormente, los maestros muchas veces se mueven por significados y pueden tener un excelente discurso, como lo maneja Stephen Kemmis, pero la realidad del trabajo docente es otra.

En este caso es importante señalar hasta donde se mueven prácticas o se pueden desarrollar prácticas activas mediante voluntades de los maestros, Wilfred Carr, refiere ya que los maestros también se mueven por lo emotivo, no obstante, los maestros en este caso están motivados porque si quieren un estímulo económico, tendrán que prepararse mejor para acreditar los cursos.

La formación de origen nos ha hecho creer que todo se mueve por métodos y por lo tanto, cuando los nuevos programas están más encaminados a que el docente construya y propicie situaciones de aprendizaje entonces modifica toda la estructura y los esquemas referenciales, de tal manera que todo este proceso tan complejo que inicia en el programa de 1993 y a más de 10 años de esto, los maestros empiezan a reproducir discurso y existe aun el abismo entre éste con la práctica activa de esta nueva tendencia en la educación primaria.

GENERAR TEORÍA, ÚNICA TAREA DE LOS EXPERTOS

En las prácticas de los docentes hemos observado como se han alejado de la posibilidad de acercarse a la teoría porque el significado que le da a ésta es que solo los expertos pueden entenderla, crearla o modificarla. De ahí la explicación del por qué el docente se aleja de la posibilidad de ser portador o generador de nuevas teorías. Por otro lado también la postura que se tiene de que sólo a través del método científico es posible generar una serie de aportaciones teóricas, dejando ésta práctica solo a los expertos en la materia.

Juana Niedo hace un recuento sobre las conceptualizaciones que de la ciencia se han hecho, desde esas perspectivas la ciencia es:

- “Un cuerpo de conocimientos que se desarrolla en el marco de unas teorías que dirigen la investigación de los científicos.
- Unas teorías en perpetua revisión y reconstrucción.
- Una forma de resolver problemas, que concede importancia a la emisión de hipótesis y su contrastación.
- Una actividad con metodologías no sujetas a reglas fijas, ordenadas y universales.
- Una tarea colectiva, que sigue líneas diversas de trabajo aceptado por la comunidad científica.
- Una actividad sujeta a intereses sociales y particulares, que aparece a menudo como poco objetiva y difícilmente neutra”¹⁹

Por lo anterior podemos observar la carga tradicional que ha prevalecido respecto a lo que significa la ciencia y su aplicación para fundamentar de manera teórica, como para el docente es más importante lo inmediato, lo técnico lo práctico, se olvida que la teoría también es determinante para fortalecer su trabajo más a largo plazo.

Gerardo Meneses ya analizaba la situación actual de la docencia y advierte “Se nota una preocupación porque la teoría pueda ser de utilidad. Concebido desde la teoría de la ciencia o epistemología, se esté enterado o no de ello, lo teórico sólo es relevante si asume rasgos de posible utilidad: “otorgar bases la teoría en la resolución de problemas. Desde luego, hay otras inclinaciones que sirve para nada. Se trata de la fortaleza del pragmatismo, desde el cual es verdadero aquello en lo que cree y funciona. Pero no faltan tampoco aquellos que son presas del dogmatismo, para

¹⁹ Niedo, Juana. (1998) “Un currículo científico para estudiantes”, SEP Colección Biblioteca para la actualización del Maestro, México, p 36.

quienes sólo la teoría es importante y únicamente se dedican a repetir axiomas deslindados del contacto con las transformaciones del mundo concreto”²⁰

Cuando esto aparece como escenario de la teoría y práctica docente no hay más que buscar los medios para que verdaderamente se forme en el profesor la necesidad de acercarse a la teoría de manera paciente y no violenta como lo comenta Juan Luis Hidalgo ya que los elementos teóricos científicos no sólo son una práctica de “gente rara” o ajena, sino de personas que saben aprovechar los conocimientos para identificar y resolver problemas de la vida profesional. Hace énfasis en que abordar los mínimos elementos científicos corresponde a todos los seres humanos y debemos poco a poco ir exigiendo un nivel mínimo de competitividad en relación con los conocimientos y saberes vigentes de la profesión que se lleva a cabo, así como para entender las más recientes tendencias de la educación.

EL TRABAJO DOCENTE

Se considera al trabajo docente como el contexto y el conjunto de interrelaciones que realiza el maestro frente a un grupo, donde las experiencias que va adquiriendo las fundamenta y enriquece para dar un testimonio de su labor cotidiana, con vistas al logro de un propósito principal: La transformación de su trabajo para ofrecer un servicio de calidad. Las experiencias obtenidas como producto de una fundamentación teórica y/o de las necesidades mismas surgidas en su lugar de trabajo.

El trabajo docente ha tenido que sufrir confrontaciones desde la tendencia de formación que se tiene ya que no puede ni debe seguir igual, se han tenido que adecuar actividades, contenidos y estrategias a las exigencias y demandas tanto del

²⁰ Meneses, Gerardo (2002) Formación pedagógica: La docencia y el Presente, En: “Papeles de Investigación educativa”, ISSEM, Chalco México, p 57

sistema educativo como de la misma sociedad, aunque ciertamente no siempre adecuándose a las circunstancias que vive el docente.

Toda esta situación que ha vivido el docente, se ve reflejada de una u otra manera en algunas aulas, donde el docente juega un "rol" estático fundamentado en una pedagogía tradicionalista, sin mayor disposición o interés por una relación más estrecha entre alumno-docente, en muchas ocasiones se ve reflejado también en un ambiente de control y resistencia llevando a cabo planeaciones, ejecuciones y evaluaciones pero no por convicción más bien obligados por circunstancias administrativas.

Es verdad que en teoría se dice que los programas actuales de educación primaria, parten de la idea de que el alumno es un sujeto activo, capaz de participar en su proceso de aprendizaje y que el docente también juega el papel de sujeto activo como coordinador y asesor que permite propiciar situaciones de aprendizaje. Sin embargo en el trabajo docente se siguen viendo prácticas muy arraigadas en donde el maestro se vive sólo como un transmisor de información y no como formador integral de generaciones futuras.

Se trata de explicar este fenómeno a partir de la hermenéutica sobre todo porque la interpretación y comprensión que se ha hecho de los nuevos planes y programas de estudio, es diversa, todo esto depende en mucho de la historia del sujeto como ya se ha mencionado anteriormente.

Si se ha visto a la hermenéutica como la interpretación, esfuerzo intelectual en la comprensión de un texto y/o en la interpretación de un texto en un contexto, ya sea este de carácter histórico, filosófico, teológico, científico, literario o incluso artístico.

Podremos entonces hacer uso de ella para explicar cual ha sido la interpretación que se ha hecho de los nuevos planes, específicamente en el nivel primaria.

La hermenéutica es una alternativa que puede explicar la interpretación que hace el docente de los planes y programas (1993), no obstante lo que logra es descubrir la compenetración entre el contexto y hechos y es recuperada dentro de las investigaciones actuales como la fuente informante que se sitúa en sus contextos respectivos, los hechos admiten su interpretación, en la confluencia de ambos (contextos y hechos). No es extraño que haya sido utilizado por la investigación histórica y que la dinámica hermenéutica adquiera importancia especial en el comentario de textos.

Dilthey acentuará además en las ciencias humanas la pertenencia del investigador y la realidad investigada al mismo universo histórico: el mundo cultural e histórico del hombre. La comprensión se funda para Dilthey en esa identidad sujeto-objeto propia de las ciencias, “del espíritu”.

“La sociedad es nuestro mundo. Presenciamos con toda la energía de nuestro ser entero el juego de las interacciones dentro de ella, pues advertimos en nosotros mismos desde dentro, con la más viva inquietud las situaciones y energía con que ella construye su sistema. Tenemos que dominar la imagen de su estado mediante juicios de valor siempre en actividad que transformarlo, al menos en idea mediante una acción incesante de la voluntad”²¹

Los docentes se ven desde un contexto específico, esto es en su centro de trabajo ya que dentro del contexto de la actual política educativa, la actualización docente tiene un papel relevante, de tal manera que el compromiso es impulsarla a través de una serie de actividades diversificadas. Sin embargo cuando los docentes se ven aislados, no hay oportunidad de compartir o en los encuentros los contextos son

²¹ Dilthey, W. (1997) , El conocimiento de la realidad histórico social, En: Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales. Edit. Fontamara, México, p.p. 69 y 70

tan diversos que difícilmente logran concretar sus interpretaciones o identificarse en ellas, lo que hace más difícil su operación en el aula.

Se han diseñado proyectos para actualizar desde el centro de trabajo como por ejemplo en 1994, el Departamento de Capacitación y Actualización del Magisterio tuvo a bien realizar uno titulado “La actualización en el centro de trabajo”, pero con el apoyo y asesoría. La idea central de éste es que la actualización puede y debe efectuarse en las propias escuelas con el apoyo y seguimiento de un asesor, investigador, monitor etc. Esto tendría mayor fuerza si se toma en cuenta que la formación y actualización se basa en:

1.- Las necesidades, intereses, problemas y experiencias vinculadas con el contexto inmediato del docente.

2.- Para que la actualización sea significativa debe partir de la práctica para teorizarla y llegar nuevamente a ella para modificarla.

3.- La formación y actualización docente debe ser guiada por expertos, conocedores, profesionales o gente capaz y no es menospreciar la labor y profesionalismo del docente pero para eso se requiere de una formación especializada, que tiene que ver con la formación de los formadores para que pueda entrar en la misma dinámica y formarse para poder apoyar a los demás.

La hermenéutica como se ha percibido, trata de explicar un fenómeno que se da de interpretación en los docentes sin concretarse o sin tener claro lo que se quiere y se espera de ellos, por los conocimientos previos que se tienen o por su misma formación, lo que provoca un círculo vicioso de tal manera que llegan a comentar “Los nuevos programas son idénticos a los anteriores” “No hay nada nuevo” “El método de enseñanza es el mismo” “No hay cambios” o en su defecto solicitan el cómo o el modelo a seguir.

El trabajo docente tiene que ver entre otras cosas con su voluntad del saber, si esta dispuesto, si su acción refleja una idea, una energía, una inquietud, entonces esa situación le exigirá cada vez más, de tal manera que exista como Heidegger mencionaba “Un sentido de pertenencia”, esto a su vez podrá comulgar con su gremio o con un grupo en específico que resulte en “Identidad colectiva”.

La identidad colectiva surge a partir de ése diálogo, del estar ahí y con el otro, donde se busquen y encuentren, donde el diálogo se convierta en una forma de explicarse y explicar al otro en un contexto y circunstancias que los hacen encontrarse, el poder identificarse en un mismo problema y sobre todo generar compromisos para resolverlo.

Desde esta perspectiva también “La conversación es un proceso por el que se busca llegar a un acuerdo. Forma parte de toda verdadera conversación el atender realmente al otro, dejar valer sus puntos de vista y ponerse en su lugar, no en el sentido de que se le quiera entender como la individualidad que es, pero sí en el de que se intenta entender lo que dice. Lo que se trata de recoger es el derecho objetivo de su opinión a través del cual podrán ambos llegar a ponerse de acuerdo en la cosa. Por lo tanto no se refiere su opinión a su persona sino al propio opinar y entender. Cuando se tiene al otro presente como verdadera individualidad, como ocurre en la conversación terapéutica o en el interrogatorio de un acusado, no puede hablarse realmente de una situación de posible acuerdo”²²

El compromiso hoy es abrir un espacio en donde el docente se encuentre para intercambiar ideas, dialogar, criticar, sugerir donde haya propuestas y desafíos y en colectivo desde procesos grupales, se construyan perspectivas de actualización que

²² Gadamer, Hans . El lenguaje como medio de la experiencia hermenéutica” en: “Verdad y Método”, Editorial Sígueme, Tomo I. México, p 463

sintonicen más con el ser, el hacer diario y las expectativas del maestro, pero también esté a su lado uno que lo escuche, que sepa de su trabajo, que lo oriente y que le de seguimiento a sus proyectos.

Se ha retomado a la hermenéutica dado que el trabajo docente no está escrito, se construye y modifica constantemente. Esto quiere decir que algunos procedimientos de análisis de la práctica han permitido no ser tan ortodoxos rechazando para ello la metodología puramente científicista y cuantificante.

“El fuerte de la teoría hermenéutica es la construcción de una red de tesis adecuada al texto. Indudablemente estas tesis se podrían convertir en hipótesis y operacionalizadas, en una red compleja ya que el método hermenéutico produce en su etapa final tanto las categorías como las normas de subsunción del texto, pero este ejercicio resulta tedioso para el hermeneuta quien ha comprobado en el transcurso del procedimiento (la espiral hermenéutica) la validez de los conceptos y criterios que ha contribuido.

...Resulta en todo caso útil para convencer un público acostumbrado a conceder validez sólo a los procedimientos científicistas”.²³

A decir verdad de lo que se ha tratado es buscar que el docente vaya haciendo escuela de la investigación en el aula para que como hermeneuta especialista pueda manejar y negociar entre lo que sería lo subjetivo y objetivo del objeto de estudio, pero para que ello también pueda ser un trabajo de merecedor reconocimiento, hace falta que detrás de ello haya también otros investigadores, los que puedan ir dando seguimiento al trabajo cotidiano y no dejarlo sólo al profesor; toda vez que sabemos que en su formación aún no cuenta con las herramientas para ser un investigador o investigar desde el hacer.

²³ Weiss, Eduardo (1983) *Hermenéutica Crítica y Ciencias Sociales*” DIE CINVESTAV- IPN México, p 7

La dinámica que se ha seguido para que el docente se vuelva investigador habilitarlo o creer enseñarlo, no ha dado los frutos esperados como ha sucedido en los últimos años; se les deja “construir” aunque no se les ha formado en habilidades y competencias para que se inicie en un nuevo paradigma de educación. Las autoridades no han sido formadas bajo éste paradigma sino más bien han intentado capacitarlas y éstas a su vez intentan capacitar a otras y así sucesivamente para que llegue la información y “capacitación” a los docentes, pero éste proceso de interpretación sobre la interpretación ha tenido muchas fallas al llegar a los docentes, toda vez que la cascada no ha tenido la misma fuerza ni el mismo cause en diferentes puntos de concentración. Por lo tanto la formación bajo un nuevo paradigma no existe ni se le da seguimiento desde ésta dinámica.

Cuando se menciona que el docente debe reunirse para compartir su experiencia, también se requiere llegar a potenciar el planteamiento de problemas y cuestionamientos, para que así se pueda ir dando cuenta del sentido de pertenencia en un momento dado, pero el acompañante que juega el papel de asesor, investigador o monitor, también debe contar con ese sentido de pertenencia, no debe estar fuera, ni observar de manera periférica, ni cumplir con el papel de transmisor.

...”Debemos preguntarnos por la estructura lógica de la apertura que caracteriza a la conciencia hermenéutica, recordando el significado que convenía concepto de la pregunta. No se hacen experiencias sin la actividad del preguntor. El conocimiento de que algo es así y no como creía implica evidentemente que se ha pasado por la pregunta de si es o no es así”²⁴

Bajo este contexto lo que se espera ahora es que a partir de que el docente dialogue, exponga sus ideas y pensamientos en grupos, logre encontrar ideas comunes

²⁴ Ibidem, p 431

que le permitan cambiar su manera de pensar y de ser, de tal manera que vaya modificando sus prácticas en la medida que se cuestione e identifique si eso es así o podría ser de otra manera.

Tal vez este proceso se lleve bastante tiempo, Sin embargo también puede sufrir sus propias modificaciones en la medida que siga habiendo el acercamiento con este fenómeno y que la hermenéutica tenga sus frutos en el docente al hacer interpretaciones de lo que va sucediendo y vaya teniendo un seguimiento con el que tiene otras experiencias en investigación y los haga formarse en habilidades y competencias también de investigación.

LA DOCENCIA FRENTE A LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Pablo Latapí afirma que “los maestros no son sólo sustitutos de los que mueren o se jubilan, son la vía por la que el sistema renueva sus prácticas, cuestiona sus tradiciones, acepta nuevas visiones teóricas, se abre al conocimiento y se revitaliza”²⁵

Esto implica una visión muy diferente de lo que ha significado ser docente, implica ser un profesionista de la educación que posee cualidades, habilidades y competencias, que planea, desarrolla la clase y evalúa, pero además implica una serie de funciones que estarán inmersos en su labor, una de ellas es la de intervenir pedagógicamente de tal manera, que en la planeación, desarrollo y evaluación estarán permeando, el conocimiento de sí mismo, sus alumnos y el contexto en el que se desenvuelve, la misma epistemología del conocimiento.

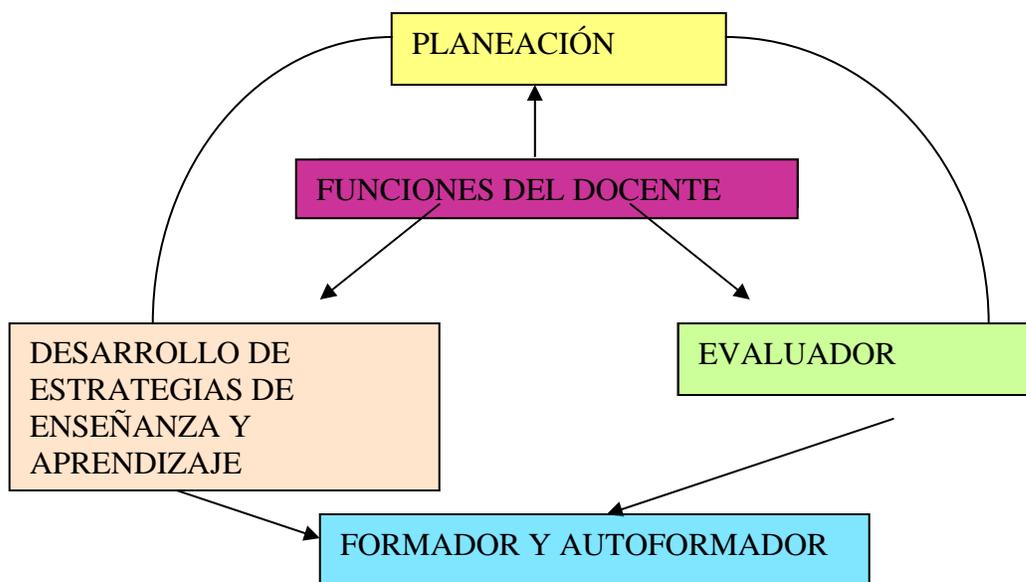
Por otro lado en el desarrollo de sus actividades, entrarán en juego una serie de estrategias propias para enriquecer su labor docente, el conocimiento de su materia, la actualización y formación permanente serán un motor para formar las futuras

²⁵ Latapi , Sarre Pablo (2003) “Cómo aprenden los maestros “ Cuadernos de Discusión SEP, México, p 7

generaciones en actitudes y habilidades tales como la crítica, la reflexión, el análisis, la metacognición, la autoformación, etc.

En el caso del maestro como evaluador, tendrá que entrar en juego desde el inicio del proceso tendrá que elaborar un diagnóstico, darle seguimiento a éste y hacer un alto en cada periodo de tiempo para evaluar los procesos tanto de enseñanza como de aprendizaje.

Todas estas funciones del docente no estarán determinadas a ocupar un lugar como primordial ya que como se presenta en el siguiente esquema las funciones del docente no llevan un orden de importancia, podemos observar que la evaluación está al principio en el diagnóstico, pero también esta la planeación y tener presente qué y cómo alcanzará los propósitos planteados, efectivamente es un ciclo entrelazado no determinado por ocupar el primero, segundo o tercer lugar porque para realizar cualquiera de ellos, requiere revisar los anteriores.



“Una experiencia es de aprendizaje si tiene sentido para los participantes. En términos específicos, si propicia la construcción de conocimientos a partir del

planteamiento y resolución de problemas. Una experiencia de aprendizaje tiene sentido si la participación de los estudiantes da lugar a la elaboración de estrategias heurísticas”²⁶

Los planes y programas vigentes hacen hincapié en que el aprendizaje es un acto individual y de construcción por lo que el docente por su parte propicia que este acto se de no a través de la transmisión de conocimientos sino servir de base para provocar situaciones que le permitan al alumno acceder a ese aprendizaje, no se trata de proporcionar información sino que el aprendizaje sea construido desde el momento que el docente da pauta al vínculo con los conocimientos y la realidad del que aprende, hacer presente la ciencia en el aula no como conocimientos aislados, sino abrir espacios para que haya conjeturas, refutaciones, cuestionamientos y planteamientos de hipótesis que encaminen al alumno a la resolución de las mismas de una manera activa, reflexiva y analítica.

La tendencia de generar aprendizajes en los alumnos tiene que ver con una explicación sobre las teorías del aprendizaje de la cual subyace.

Conductismo: Explica al aprendizaje como el cambio de conducta que se genera en el alumno a través del estímulo respuesta, el aprendizaje está más centrado en lo observable y lo que se puede verificar a través de los sentidos.

“El aprendizaje basado en el conductismo se reconoce cuando se observa en el aprendiz un cambio de conducta. La instrucción basada en este paradigma utiliza una serie de criterios que permiten llevar un registro de las conductas adoptadas por los estudiantes a medida que participan en un proceso educativo”²⁷

²⁶ Hidalgo, G. J. L. (2001) “Didáctica mínima”, Ediciones Castellanos, México, p 25.

²⁷ Garza, R. M et. al. (1999) “Aprender Cómo aprender” Editorial Trillas, México, p 34

Los tipos de aprendizaje que surgen dentro de la teoría de aprendizaje conductista son: el aprendizaje memorístico, por repetición y el de ejercitación.

Como sus nombres lo refieren éste tipo de aprendizaje favorecen tanto la memoria como la repetición y la elaboración de ejercicios que están encaminados a que el alumno concentre información, la repita verbalmente y la ejercite por escrito, un ejemplo claro es el aprendizaje de las tablas de multiplicar o el aprendizaje del abecedario.

Cognoscitivismo: Se refiere al aprendizaje como un proceso interno que permite ampliar y modificar estructuras mentales o cognitivas del sujeto y tienen que ver con los conocimientos previos, el desarrollo, organización y evolución del conocimiento.

“El punto de vista cognoscitivista sobre el aprendizaje se orienta a sustentar que todo cambio de conducta tiene un trasfondo interno al sujeto, el cual incluye aspectos tales como procesos mentales, estados y disposiciones de naturaleza mental. Si bien es cierto que, al igual que el conductismo, toma diferentes modalidades, la trascendencia que se le da a la posibilidad de explicar lo no observable (la mente) hace al cognoscitivismo el punto de incisión de una nueva manera de entender el aprendizaje”²⁸

El aprendizaje significativo tiene un enfoque cognoscitivista y surge como alternativa, respuesta y transformación a los tipos de aprendizaje conductista. Se entiende al aprendizaje como un proceso dinámico en donde el alumno puede adquirir conocimientos, habilidades, competencias y actitudes para utilizarlas en diferentes experiencias o situaciones problemáticas y es significativo porque implica la relación del contenido con las necesidades e intereses del alumno, por lo que se requiere que el profesor presente el contenido de la manera más interesante posible, articulando tanto

²⁸ Ibidem, p 41.

el dominio del contenido como las habilidades y actitudes de los alumnos, pero a su vez creando expectativas.

Por ello en los últimos años también se ha investigado sobre las habilidades y competencias mínimas que debe desarrollar el alumno de educación básica, sobre todo en asignaturas instrumentales como son: las Matemáticas y el Español que serán básicas para conocer sus lenguajes y poder explicarse otros conocimientos de corte científico que se encuentran insertos en otras asignaturas, también han tenido gran auge las actitudes que pueden formarse para que el aprendizaje sea más eficaz y lo encontramos nada menos que en la asignatura de Civismo.

“Aprender implica transformación y desarrollo de ciertas facultades del individuo, sean estas capacidades intelectuales o habilidades prácticas, de actitud o de conducta”²⁹

La experiencia sobre una “formación” tradicional nos ha llevado a reflexionar sobre algunas lagunas que han quedado para una formación integral en el individuo y estas son las habilidades y actitudes que se integran en los planes y programas de 1993, aunque con la formación inicial del profesor no se han logrado traspasar esas lagunas, más bien han entrado en conflicto, entender este proceso de transformación es una tarea, pero más aun lograr que la transformación sea un hecho real, toda vez que se sigue viendo al aprendizaje como un cambio de conducta, que refiere acciones concretas, se genera al cambio cuando se cumple con lo indicado, cuando se lleva al pie de la letra técnicas y métodos tradicionales de enseñanza.

²⁹ Hidalgo G. J. L. (1992) “Aprendizaje operatorio” Ediciones Casa de la Cultura del maestro Mexicano, México, p 3.

J. Sacristán G. nos habla de que “La enseñanza como conjunto de mecanismos y contenidos de transmisión cultural en el ámbito especializado del aula, no puede entenderse solamente desde una perspectiva didáctica o exclusivamente técnica”³⁰

Lo anterior ha implicado reestructurar los esquemas referenciales que se tenían bajo los cuales los maestros fueron formados, esto es desde el positivismo y el conductismo todo se maneja a través de un método, siguiendo paso a paso lo que se les presenta y como van a trabajar.

La enseñanza por lo tanto es una labor intencionada, deliberada consciente y planeada que esta dirigida a los alumnos con la finalidad de que logren aprendizajes significativos y alcancen de manera optima los propósitos para lo cual están siendo formados. Es una intervención pedagógica que lleva al alumno a adquirir aprendizajes significativos y no sólo memorísticos.

Cuando se da a conocer el nuevo paradigma de la educación (Constructivismo), donde los maestros podrán proponer, tendrán que construir, a través de la epistemología del conocimiento, en donde se reconoce al alumno con ritmos de aprendizaje diferentes, con capacidades y habilidades diversas que difícilmente pueden ser manejados con un mismo método y bajo las mismas circunstancias, entonces es ahí donde se observa en el maestro la complejidad del contexto para llevar a cabo su enseñanza.

Para quienes están insertados en esta tarea de la enseñanza como actividad, despierta en otros una serie de imágenes bastante comunes dado que está enraizada en el lenguaje y en la experiencia cotidiana y no es sólo objeto de los especialistas o de los profesores”³¹

³⁰ Gimeno, Sacristán J. (1989) “La enseñanza su teoría y su práctica” Edit. AKAL/UNIVERSITARIA, España, p 10.

³¹ Gimeno, Sacristán J. (1996) “Comprender y transformar la enseñanza” Edit. MORATA , España, p 136

Todos los sujetos hemos tenido experiencias diversas en el aula pero conocemos cuáles son las dinámicas que prevalecen, no obstante el hacer de los maestros como profesionales compete directamente a ellos puesto que tienen una formación y a diferencia de otras personas de sentido común o especialistas en otro ámbito pueden enriquecer su labor, pero no ser propiamente ellos y los docentes deben saber que lo que ya se afirmaba respecto a poseer su propio saber pedagógico los hace diferentes y complementarios a los demás, no dejar o delegar responsabilidad a los otros.

“El problema de los humanos es aprovechar las técnicas, pero no subordinarse a ellas”³²

Cuando se habla de que el docente se vuelve más instrumental para la enseñanza es que no se niega esa posibilidad pero como lo plantea Morin, subordinarse a ella no es el fin sino sólo un medio del que se vale, hace falta algo más que eso, ya que todo extremo hace caer en un desequilibrio, debe poseer también saberes y teorías que permitan no sólo reproducirse sino fundamentar, reflexionar y analizar los contextos y situaciones diversas, porque lo que para un grupo con contextos y circunstancias óptimas es eficaz, para otros ambientes puede ser algo aberrante, en el contexto lo más relevante es conocer las necesidades básicas de aprendizaje como lo maneja Rosa María Torres y enseñar a aprender así como aprender a aprender para que no haya dependencia y rutina o paternalismo para seguirse desarrollando profesionalmente.

³² Morin, Edgar (2001) “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro” Ediciones UNESCO, México, p 41.

EL CONSTRUCTIVISMO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

En el nuevo paradigma de la educación básica (1993) se presenta al constructivismo y aprendizaje significativo como motores de una nueva visión teórica que permita al docente desenvolverse de manera más propositiva y flexible, por otro lado se considera al alumno como sujeto activo y responsable de su propio aprendizaje, obviamente con la intervención del docente el cual genera situaciones de aprendizaje para que los alumnos aprendan.

Se considera al constructivismo como un paradigma ya que lo explican un conjunto de conceptos y teorías que comparten un conjunto de científicos para estudiar y explicar en éste caso una epistemológica del conocimiento, subyace de algunas teorías las cuales abordaremos de manera general.

“El paradigma instaure las relaciones primordiales que constituyen los axiomas, determina los conceptos, impone los discursos y/ o las teorías, dispone la organización de los mismos y genera la generación o la regeneración”³³

Para comprender mejor la fundamentación teórica en la cual se basa dicho discurso hablaremos primeramente de dónde surge dicho paradigma de la educación.

Dentro de la epistemología del conocimiento reconocemos básicamente dos posturas las cuales son: el empirismo y el innatismo.

En el empirismo la mente según Locke, es un gran espejo que recibe pasivamente reflejos del exterior. En este caso la mente para el empirismo está vacía y es pasiva por lo que situándose en el ámbito educativo, el maestro tiene el papel fundamental de proporcionar los elementos necesarios para el desarrollo de la mente, éste se llevará a cabo progresivamente desde una forma particular hasta llegar a un todo y con la suma de esas partes el sujeto podrá conocer.

³³ Ibidem , p 26

“El desarrollo sistemático del empirismo es obra de la Edad Moderna y en especial de la Filosofía inglesa de los siglos XVII y XVIII. Su verdadero fundador John Locke 1632-1704. Locke combate con toda decisión la teoría de las ideas innatas.

...El alma es un “papel blanco”, que la experiencia cubre poco a poco con trazos de escritura.

...Hay una experiencia externa sensación y una experiencia interna reflexión”³⁴

Con esta fundamentación subyace la idea de maestro que es, un poseedor de bastantes saberes, que deposita en el alumno; de tal manera que éste último es un ser pasivo que tiene la mente en blanco y en el cual depositan los conocimientos para que, así como se los dieron los reciba.

También hace suponer con ésta fundamentación que la enseñanza y aprendizaje es una acción unilateral; así como se enseña, se aprende.

Particularmente la enseñanza se considera como un proceso institucional el cual consiste en depositar información sobre el alumno, que a su vez debe ser adquirida por él.

“Frente al innatismo establece que el conocimiento no es resultado de la emergencia de estructuras preformadas y que el conocimiento no puede identificarse con un proceso de externalización de algo interno.

El ser humano nace con una serie de características biológicas que determinan y limitan sus posibilidades de interacción con la realidad.

Percibe la realidad de una determinada forma. Así sólo es sensible a ciertas longitudes de onda luminosas, a ciertas frecuencias de sonidos, o a la presencia de algunas sustancias en el ambiente”³⁵

³⁴ Hessen, Juan, El empirismo, “en Teoría del conocimiento”, Editorial Porrúa, p 31.

El constructivismo surge a partir de estas dos posturas en donde existe una interacción.

Para el constructivismo como nuevo paradigma de la educación la mente es activa y participa en sus operaciones, por lo que en este caso el maestro será como un coordinador que vaya recuperando los saberes previos de los alumnos y al mismo tiempo vaya buscando estrategias didácticas que le permitan al niño el desarrollo de su inteligencia pero no como la suma de partes pequeñas, sino como un todo.

Dentro del plano constructivismo, el aprendizaje de la lengua escrita se puede definir como un proceso en el cual se va a reconstruir un sistema de escritura convencional.

AUTORES EN LOS QUE FUNDAMENTAN EL PLAN Y PROGRAMA VIGENTE DE 1º Y 2º GRADO DE PRIMARIA

Los planes y programas vigentes retoman a Piaget no como el autor de una teoría pedagógica o de la que se desprende una, sino que se interpreta desde el momento en que el individuo va obteniendo un desarrollo de la capacidad intelectual y para ello influyen sobre todo el medio ambiente, experiencias de las cosas, la reorganización de esquemas y desarrollo neurológico, por lo que para construir el conocimiento no sólo se requiere de este objeto sino también conocer las nociones previas que tiene el individuo, de considerar en qué etapa o periodo se encuentra a nivel general, etc.

³⁵ Delval, J. (1998) Tesis sobre el constructivismo en: “La construcción del conocimiento Escolar”. Editorial Paidós p 15 -16

Aunque Piaget no abordó el campo de lo pedagógico, su teoría brinda gran cantidad de elementos y sugerencias para los maestros ya que su planteamiento de aprendizaje depende y está determinado por el desarrollo del niño.

La posición de Piaget ³⁶ parte de la idea de que el sujeto construye sus propios conocimientos, sus propias estructuras intelectuales y que lo importante es el proceso de construcción, atribuye un lugar secundario a los conocimientos concretos. Indica como el sujeto aprende de sus propios errores y como no sirve de nada darle ya contruidos los conocimientos y las estructuras a los alumnos sino que ellos mismos lo tienen que hacer.

Piaget, concibe el aprendizaje en sentido amplio como una función de desarrollo evolutivo, por lo que el niño va contando con ciertas estructuras, esquemas y una maduración de sus funciones que le permitan conocer.

Los esquemas de asimilación de acuerdo al momento de desarrollo, definen su competencia para el aprendizaje de los contenidos de la enseñanza; esto se encuentra condicionado para ser abordados por el niño, de acuerdo a su capacidad operativa. Por lo que desde la epistemología genética, podemos explicar que el conocimiento que se da en el alumno, tiene que ver con una teoría evolutiva que explica como a través de un proceso de estructuración se da éste y va teniendo modificaciones en la medida que se va interactuando con otros sujetos para captar y comprender la realidad inmediata.

Los maestros tienen que considerar que los efectos de su enseñanza sobre los alumnos van a estar regidos y condicionados por el nivel de desarrollo operativo con que cuenten; o sea su competencia cognitiva general, sin embargo también se debe de respetar los procesos individuales ya que cada uno es diferente y por lo tanto también su desarrollo lo es.

³⁶ Piaget, Jean (1986), "Psicología y epistemología", Edit. Planeta- Artemisa, México

Vigotsky (1985) es otro de los autores en los que se fundamenta el plan y programa el cual plantea tres postulados:

1.- El desarrollo es un proceso programado

Esto se interpreta como algo no determinado, que lleva varias etapas y que se puede ir perfilando. El docente conoce al alumno y por lo tanto identifica en qué momento puede intervenir para llevar al alumno de un estado de menor conocimiento a un estado de mayor conocimiento.

2.- La educación es un proceso por programar

La educación como proceso no acabado puede articularse de tal manera que vaya cubriendo las prioridades que se van presentando sin dejar de lado el contexto y las necesidades propias del alumno.

3.- El lenguaje permite apropiarse de su realidad

El lenguaje es un instrumento necesario para que el alumno logre identificarse en un contexto e interactúe con él para entender y explicar su realidad.

Se concibe al sujeto como un ser eminentemente social y al conocimiento como un producto social.

Se fundamenta en la creación de Zonas de desarrollo próximo con los alumnos para determinados dominios del conocimiento. La interacción social se da en dos niveles: interpersonal y colectivo.

Considera importante la ayuda del profesor cuando no se da el aprendizaje de manera natural ya que desde la interacción y la generación de un ambiente social propicio puede jugar el papel de mediador para ir escalando a las zonas de desarrollo próximo que se refiere a ir escalando de un andamio a otro con la ayuda del profesor, ir a lo más próximo para avanzar.

Por otro lado Ausubel (1978), que desarrollo una teoría novedosa del aprendizaje escolar, considera que resulta fundamental brindar a los escolares un aprendizaje significativo; este es el resultado de la relación entre los contenidos aprendidos y por lo tanto nuevos y los conocimientos anteriores del alumno. Ausubel refiere que el aprendizaje significativo tiene que ver con una actitud de disposición frente a éste y en sustancia el sujeto que aprende es también potencialmente significativo, en este sentido no hay aprendizajes si no hay voluntades de saber el alumno tiene que estar predispuesto para que se de el aprendizaje significativo.

El aprendizaje significativo es opuesto al aprendizaje repetitivo, establece conexiones y relaciones entre lo nuevo y lo que el alumno ya sabe, no se abusa de la memorización, se memoriza “significativamente”

Requiere de algunas condiciones específicas para que se pueda dar:

_Material significativo

Se requiere de un material que motive al alumno de manera intrínseca es decir que venga desde adentro y no sólo sea superficial; es decir que se busque generar el interés haciendo recuerdo de algo potencialmente útil e importante para él.

_Estructuras cognitivas previas

Los alumnos poseen un gran bagaje cultural que ha ido coleccionando a lo largo de sus experiencias y que les permite actuar de determinada manera.

_Disposición significativa del sujeto

La motivación intrínseca no significa que se va a buscar algo desde afuera, sino que se conoce al alumno, se conocen sus intereses y necesidades para llegar desde lo que es importante para él y por lo tanto existe esa disposición de aprender.

Actitud activa

El aprendizaje del alumno debe favorecer todas las áreas del conocimiento de tal manera que pueda interactuar con esas y no esperar a que todo le llegue desde afuera, sino que en él mismo se debe generar inquietudes y necesidades para ser capaz de disipar sus propias dudas.

Los esfuerzos actuales deben estar encaminados entonces a que el docente se forme bajo estos nuevos postulados y en el contexto aplique lo aprendido para que se de cuenta de sus propias necesidades básicas de aprendizaje y enseñanza.

EL PLAN Y PROGRAMA DE ESPAÑOL

En el contexto actual se han identificado bases teóricas epistemológicas en donde se recupera la organización curricular que responde a nuevos enfoques en Educación Básica, para abordar las diferentes asignaturas y propuestas metodológicas derivadas de una nueva estructuración curricular.

Para la Educación Primaria se plantea desde 1993 una nueva estructuración del curriculum, mismo que estará organizado a través de asignaturas y no de materias como le antecedió la organización, es decir; que si anteriormente por ejemplo se trabajaba Ciencias Sociales, hoy se trabaja Historia, Geografía y Civismo, se plantea la necesidad de replantear las asignaturas de Español y Matemáticas como parte medular de los aprendizajes de las otras asignaturas,

En Educación Primaria se propone trabajar por ciclos complementarios, esto es que si en primer año no se alcanzaron los niveles óptimos de aprovechamiento (Conocimientos, habilidades y actitudes), tendrán la posibilidad de lograrlo en segundo grado, de igual manera 3° y 4° y 5° y 6° grado.

En el caso de primer ciclo se incluye al 1° Y 2° grado de primaria, se plantea principalmente dar una visión diferente a lo que es la enseñanza del español ya que con las investigaciones más recientes se propone reestructurar los conceptos de lectura y escritura como un proceso que tiene implicaciones importantes en cuanto a la aplicación de nuevos enfoques metodológicos.

EL ENFOQUE COMUNICATIVO Y FUNCIONAL

El enfoque comunicativo y funcional propone claramente que la asignatura de español debe basarse en cuestiones de comunicación reales, en donde el alumno se enfrente a desarrollar las 4 habilidades que son el leer, escribir, hablar y escuchar desde el contexto inmediato. Por lo anterior el maestro debe buscar las estrategias de enseñanza que permitan al alumno no sólo aprender a descifrar signos gráficos, sino a comprender y organizar ideas para poderlas expresar tanto verbalmente como en escrito.

“El programa para la enseñanza del español que se propone está basado en el enfoque comunicativo y funcional. En éste, comunicar significa dar y recibir información en el ámbito de la vida cotidiana, y, por lo tanto, leer y escribir significan dos maneras de comunicarse”³⁷

Todas las asignaturas están basadas en enfoques, propósitos, plan y programas y se desarrollan a través de conocimientos, habilidades y actitudes y en español se centran en componentes temáticos que son:

- Expresión oral
- Lectura
- Escritura
- Reflexión sobre la lengua

³⁷ SEP (2000) “Programas de estudio de español”, México. p 7.

Se propone abordar los contenidos de manera integral y aunque aparecen los cuatro componentes de manera separada, solo lo hacen para organizarlos de manera didáctica, sin embargo el estudio del lenguaje debe ser de manera integral, los docentes pueden integrar contenidos y actividades e ir aumentando el nivel de dificultad sin descuidar relacionarlos de manera lógica.

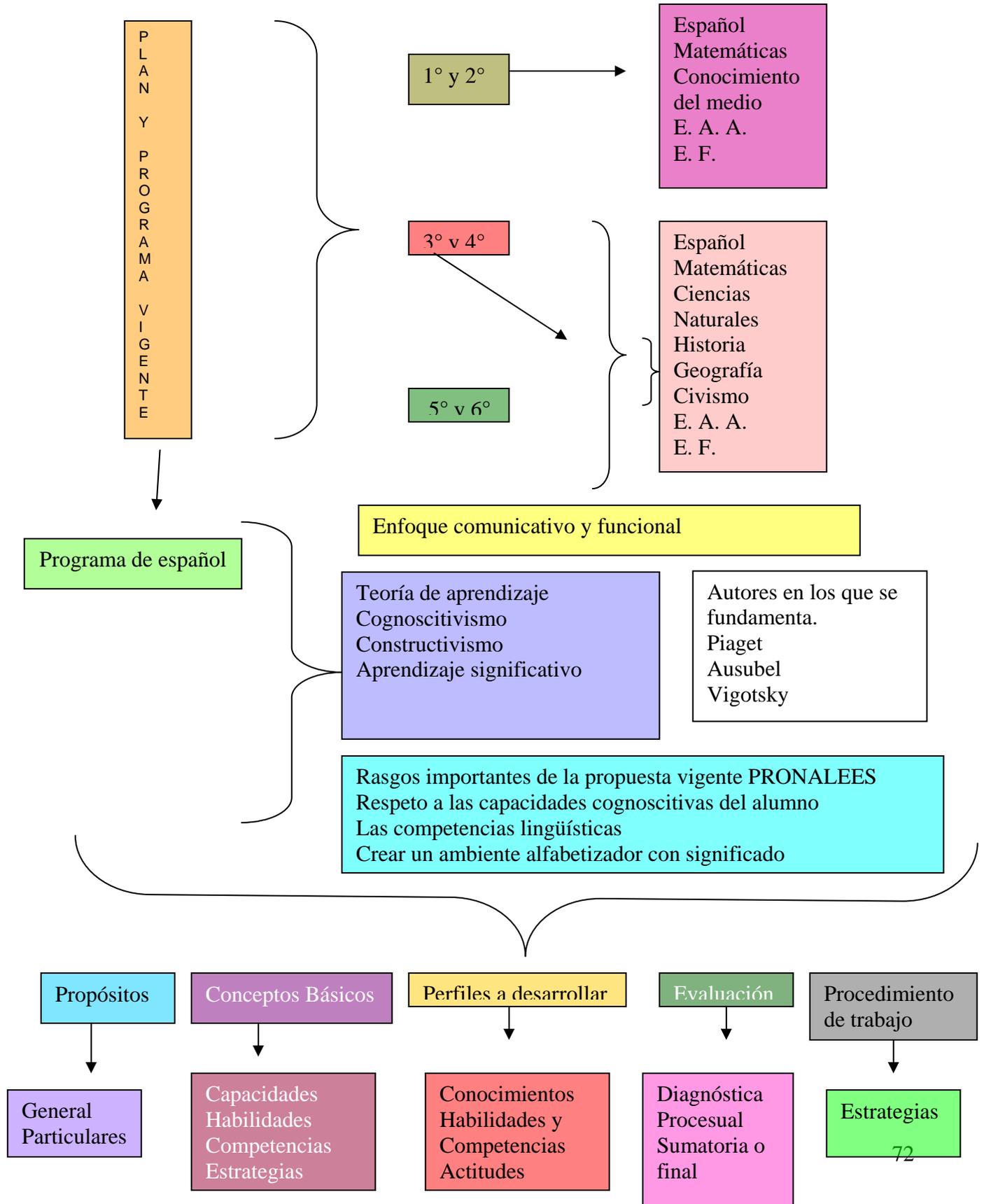
Se desarrollan a lo largo del ciclo escolar a través de diferentes lecciones que se van abordando con los 4 componentes anteriores.

Pues bien ¿cómo entender mejor esta situación?, para ello es necesario hacer un poco de historia aludiendo al programa vigente para la enseñanza de la lectura y la escritura y cómo se ha venido perfilando a lo largo de estos años para entender el problema al que nos enfrentamos en la actualidad y cuál puede ser nuestra intervención pedagógica para que realmente se cumpla con el objetivo de un programa que pretende rescatar procesos de aprendizaje que ya se conocen en cuestión a la lectura y escritura.

El programa vigente de Español en Educación Básica está basado en el PRONALEES es el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y Escritura en Educación Básica, tiene sus antecedentes en IPALE (Implantación de la propuesta para la lengua escrita y PALEM (Propuesta de Aprendizaje para la Lengua Escrita y las Matemáticas), Sin embargo se considera que no es propiamente una continuación de los mismos, sino que toma vigencia con sus propias características de ampliación y generalización.

PRONALEES surge con la misión de revisar los planes y programas de estudio (1993) y elaborar los materiales de apoyo tanto para los alumnos como para los docentes, dándolos a conocer a través de capacitaciones y asesorías en la asignatura de Español.

PLAN Y PROGRAMA VIGENTE DE PRIMARIA



MODIFICACIONES AL PROGRAMA DE ESPAÑOL

En el marco de la reforma educativa de 1993 y hasta 1995 se hicieron las modificaciones pertinentes a los libros de apoyo para el maestro y los libros de texto del alumno, por lo que para el año de 1997 ya se tienen a la mano los paquetes de libros de español de primer grado y a partir de ello se fueron renovando los libros de los siguientes grados a razón de un grado por año.

De lo anterior la necesidad de conocer los contenidos que fueron modificados para dar cumplimiento al propósito fundamental de la revisión del currículo y la reforma de los libros de texto que es “Que los mexicanos adquieran formación cultural sólida y desarrollen su capacidad para aprender permanentemente y con independencia”³⁸.

Mientras que en los planes y programas de 1993 se solicitaba que en desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes de la escritura se aborde entre otros:

- Representación convencional de las vocales en letra script y cursiva
- Representación convencional de las letras p, l, s, m, d y t en letra script y cursiva.
- Representación convencional de las letras r, rr, c, q, b, v, n, ñ, f y j en letra script y cursiva.
- Representación convencional de las letras ch, h, ll, y, g, z, x, w y k en letra script y cursiva.

Para el caso de la reforma y que aparece ya el Programa de estudio de Español del 2000, pero que se hizo la modificación de los libros de apoyo desde 1997, aparece:

Conocimiento de la lengua escrita y otros códigos gráficos

- Los mismos propósitos y contenidos indicados en el componente de lectura, aplicados a la escritura.

³⁸ Programa de estudio de Español, Educación Primaria (2000). SEP, México, p 3

Mismos que se describen a continuación:

Lectura

Conocimiento de la lengua escrita y otros códigos gráficos

- Que los niños se inicien en la comprensión de la relación sonoro gráfica y el valor sonoro convencional de las letras en el nombre propio, palabras de uso común, cuentos, canciones y rimas.
- Que los niños se inicien en el conocimiento del espacio y la forma gráfica del texto y su significado en la lectura.

Todo lo anterior implica el conocimiento en como aprenden los alumnos la lengua escrita, ya que como se observa el trabajo docente debe irse modificando, por lo tanto debe de fundamentarse con otras teorías que reconocen al niño como un ser que piensa, que elabora hipótesis y que aprende de manera global las cosas.

Como podemos observar los planes y programas de 1993, tienen un cambio radical en cuanto a, en lugar de alcanzar objetivos se pretende alcanzar propósitos.

Primeramente habría que rescatar en éste contexto que el hablar de objetivos determina el tiempo, conductas precisas y acciones concretas que llevarán al cumplimiento de lo que se menciona, mientras que los propósitos, son más flexibles, se plantean a largo plazo pero no se determinan ni tiempos ni acciones precisas, no hay sólo cambio de conductas observables, sino conocimientos, habilidades y actitudes como se presenta el currículo.

La competencia en este sentido es saber utilizar estas habilidades de una manera eficaz pero no sólo en el ambiente escolar, sino en todos los ambientes donde nos desarrollamos.

Los propósitos particulares nos hablan de lograr desarrollar estrategias para la lectura y producción de textos, que éstas nos inspiren seguridad y confianza para que valoremos y aprendamos a criticar no solo los textos de los demás, sino los propios.

A través de estas estrategias fluyen las ideas y podemos enriquecer nuestro mundo alfabético, adquiriendo conocimientos, habilidades y actitudes que permitan desenvolvernos autónomamente y adquiriendo nuevos aprendizajes.

Por otro lado practicar la lectura y escritura no solo en la escuela sino en ambientes que me permitan satisfacer necesidades de creación, solución de problemas, conocerse a sí mismo y a la realidad.

Y como un propósito complementario no principal como en los planes anteriores, aparece también el de adquirir nociones de gramática.

Para el propósito general se establece operar una competencia que es muy importante recalcar y que es la de comunicarse, para ello se habla de 4 habilidades básicas que tendrán que desarrollarse:

_Hablar _Escribir _Leer _Escuchar³⁹

³⁹ SEP, (1993) Planes y Programas de estudio de Primaria, México.

PROPÓSITOS: GENERAL Y PARTICULARES DE LA ASIGNATURA DE ESPAÑOL

DESARROLLEN CONFIANZA, SEGURIDAD Y ACTITUDES FAVORABLES PARA LA COMUNICACIÓN ORAL Y ESCRITA

DESARROLLEN CONOCIMIENTOS Y ESTRATEGIAS PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS CON INTENCIONES Y PROPÓSITOS DIFERENTES

SE FORMEN COMO LECTORES QUE VALOREN CRÍTICAMENTE LO QUE LEEN, DISFRUTEN LA LECTURA Y FORMEN SUS PROPIOS CRITERIOS DE PREFERENCIA

PROPICIAR EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA DE LOS NIÑOS, ES DECIR, QUE APRENDAN A UTILIZAR EL LENGUAJE HABLADO Y ESCRITO PARA COMUNICARSE DE MANERA EFECTIVA EN DISTINTAS SITUACIONES ACADÉMICAS Y SOCIALES

DESARROLLEN CONOCIMIENTOS Y HABILIDADES PARA BUSCAR, SELECCIONAR PROCESAR Y EMPLEAR INFORMACIÓN DENTRO Y FUERA DE LA ESCUELA COMO INSTRUMENTOS DE APRENDIZAJE AUTÓNOMO

PRACTIQUEN LA LECTURA Y ESCRITURA PARA SATISFACER NECESIDADES DE CREACIÓN, SOLUCIONAR PROBLEMAS Y CONOCERSE ASÍ MISMOS Y LA REALIDAD

ADQUIERA NOCIONES DE GRAMÁTICA

PROGRAMA NACIONAL PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA LECTURA Y ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA (PRONALEES) SEP.

MODIFICACION DE LIBROS DE TEXTO GRATUITO, ELABORACION DE LIBROS DE APOYO PARA EL MAESTROS DE ESPAÑOL PRIMARIA DE 1° A 4° Y FICHEROS DE ESPAÑOL DE 1° A 6°

PRECISIONES EN EL ENFOQUE DEL ESPAÑOL

ENSEÑANZA DE LA LENGUA ORAL Y ESCRITA BASADA EN EL ENFOQUE COMUNICATIVO Y FUNCIONAL LO CUAL RECUPERA ALGUNOS RASGOS IMPORTANTES COMO SON:

- ✓ Los alumnos aprenden a ritmos y en estilos diferentes
- ✓ El aprendizaje se da a través de estrategias didácticas significativas
- ✓ Es importante la lectura, comprensión y producción de diversos textos
- ✓ El trabajo en el aula requiere de diversas formas de interacción
- ✓ Enriquecer su ambiente alfabetizador

ESTILOS DE APRENDIZAJE

En los últimos años también se ha avanzado mucho en cuanto a la explicación de los estilos de aprendizaje de tal manera que Gardner ⁴⁰ empieza a perfilar estudios sobre las inteligencias múltiples, las cuales dejan de manifiesto que los alumnos y como consecuencia los adultos aprendemos de manera muy diferente. Hasta este momento se ubican 10 diferentes inteligencias dentro de las que se encuentran: la inteligencia visual- espacial, interpersonal, intrapersonal, ecológica, emocional, lingüística, lógica-matemática, kinestésica, musical y espiritual.

De aquí la necesidad del maestro de conocer más el tipo de inteligencias de sus alumnos y en función de ello busque estrategias más significativas y las diversifique para que el alumno se encuentre interesado y su aprendizaje sea más significativo.

⁴⁰ Gardner (1997) “La mente no escolarizada” SEP, Biblioteca del Normalista, México

APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Lo significativo tiene que ver con lo que Ausubel plantea respecto al planteamiento de que los alumnos guardan aprendizajes más a largo plazo cuando éste se da de manera potencialmente importante, porque el valor que tiene para ellos es indiscutible y por lo tanto se asocian los aprendizajes a algo que es importante y se guarda en la memoria para quedar presente.

Los docentes están obligados a conocer más de cerca de sus alumnos para que a partir de ello logre identificar las necesidades e intereses de los alumnos y hacer su labor lo más acercado a la realidad que vive el alumno para que el aprendizaje sea significativo y funcional.

LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS

Para el caso de la producción de textos también es importante diversificarlos, toda vez que el alumno se enfrenta en el contexto inmediato a diferentes tipos de fuentes informantes que le permiten enriquecer su contexto alfabetizador, anteriormente la enseñanza del español era tan rígida que los pequeños textos también eran estandarizados, de tal forma que se trabajaba con las mismas oraciones, tenían la misma estructura etc.: Ese oso se asea, La casa es roja, La vaca da leche, Juan Pérez estudia mucho.

El pensar que la estructura de la oración alterara su orden implicaba un conflicto verdaderamente complejo, ya que el buscar el objeto directo o el verbo al principio de la oración era difícil, porque afectaba la estructura con la que eran enseñadas las oraciones y éstas en un texto pues era más complicado separarlos.

En el programa vigente se plantea la utilización y producción de diferentes textos pero a su vez hay que reconocer los propósitos de la producción de los mismos.

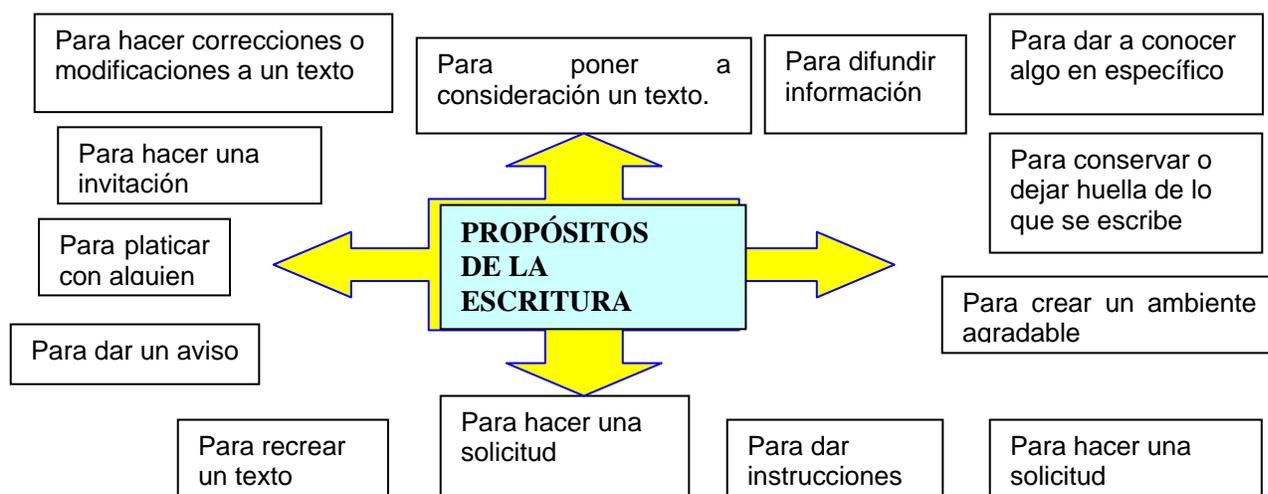
Para tener presente cuál es el motivo por el cual se va a escribir determinado texto, es importante reconocer la clasificación de textos por su trama y función.

CLASIFICACION DE LOS TEXTOS POR FUNCIÓN Y TRAMA⁴¹

TRAMA / FUNCIÓN	INFORMATIVA	EXPRESIVA	LITERARIA	APELATIVA
DESCRIPTIVO	Definición Nota enciclopedia Informe de experimentos		Poema	Aviso Folleto Afiche Receta Instructivo
ARGUMENTATIVO	Artículo de opinión Monografía			Aviso Folleto Carta Solicitud
NARRATIVO	Noticia Biografía Relato histórico Carta	Carta	Cuento Novela Poema Historieta	Aviso Historieta
CONVERSACIONAL	Reportaje Entrevista		Obra de teatro	Aviso

Es muy importante que las actividades de producción de textos tengan una meta específica y no solo sean motivo de revisión ortográfica, análisis gramatical o estructura semántica, se sugiere que se tenga presente que los textos tienen una intención que es la comunicación pero que a su vez son funcionales, en este caso se busca un propósito ¿Para qué voy a escribir?

⁴¹ Kaufman Ana María et. al (2000) "Hacia una tipología de los textos en Curso Nacional "La adquisición de la lectura y escritura en la escuela primaria" SEP. PRONAP, México.



Con todo lo anterior podemos ir perfilando e identificar si efectivamente se ha dado a la práctica de la lectura y escritura como componentes del español un enfoque comunicativo y funcional, sobre todo en el primer ciclo de educación primaria o en lugar de ello se han reproducido textos que no permiten observar las hipótesis que maneja el alumno para reconstruir el sistema de escritura y hacer uso de él.

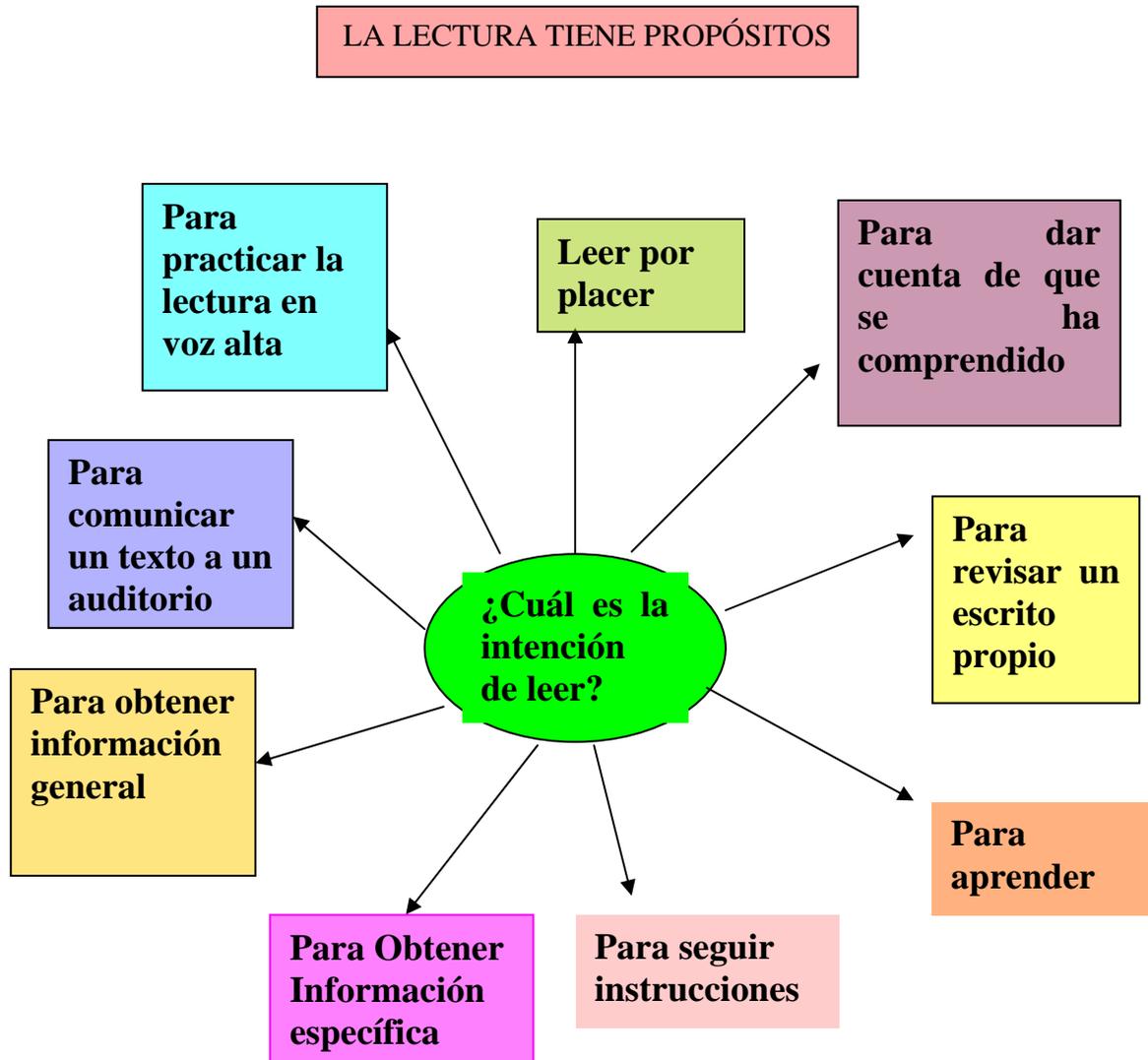
LA LECTURA

La lectura como componente del enfoque del español también tiene su propia dinámica y será motivo de revisión y de análisis como concepto básico en la asignatura del español.

La lectura persigue ciertas metas y no en todos los casos y experiencias se desarrolla por placer o por que se solicita algo en específico, la mayoría de las veces se limita a comentar o hacer preguntas que se han vuelto solo un acto mecánico y escolarizado como lo son ¿Qué le entendiste a la lectura? ¿Cuáles son los personajes del texto? ¿De qué se habla en el texto? etc. La lectura y escritura deben tener actos

comunicativos y funcionales. Debemos de entender que dependiendo del texto y de la estructura de éste es como podemos ser propositivos para hacer determinada lectura.

Isabel Solé⁴². Nos refiere la intención de la lectura ¿Para qué voy a leer?.



Como hemos visto de lo que se trata en la propuesta vigente es, rescatar algunos rasgos que los métodos que se han diseñado para adquirir la lengua escrita han soslayado y Emilia Ferreiro refiere en sus investigaciones.

⁴² Solé, Isabel (2002) "Estrategias de lectura", Edit. Grao, España.

1. RESPETO A LAS CAPACIDADES COGNOSCITIVAS DEL ALUMNO ⁴³
2. LAS COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS DEL NIÑO
3. CREAR UN AMBIENTE ALFABETIZADOR CON SIGNIFICADO

1.-Las capacidades cognoscitivas se recuperan desde el momento en que el docente considera que cualquier expresión que el niño elabora o construye es importante y necesaria aunque éste pueda o no ser convencional, de aquí el respeto que debe haber con los escritos de los niños pero al mismo tiempo, la necesidad de seguir teniendo espacios de expresión a partir de intereses, necesidades y en el caso del programa crear expectativas para aprender. Los alumnos tienen la capacidad de aprender aunque el ritmo puede ser distinto, por lo que lo que nos puede ayudar es el contexto en el que nos desenvolvemos, de tal manera que quienes están más en contacto con la lengua escrita, mayor desarrollo de habilidades tendrá para aprender.

Los intereses y necesidades son importantes, pero cobran más valor cuando el docente logra articularlos con las expectativas para aprender; es decir, que tanto los intereses como las necesidades son tomadas en cuenta cuando al niño se le conoce más de cerca pero al cubrirlas no se haya generado otra situación de aprendizaje por lo que las expectativas culturales entran en juego y el maestro invita a explorar más sobre lo que se necesita o se crea una necesidad más a largo plazo o se motiva a que lo que se obtiene sea duradero.

En este caso nos enfrentamos al primer grado donde la exigencia cognitiva primordial es que el niño adquiera la convencionalidad de la lengua escrita, entendiendo

⁴³Bonilla, C. A. (1998). "Prensa en la escuela un recurso para desarrollar estrategias que permitan la adquisición de la lecto-escritura en primer grado de educación primaria" Tesis de Licenciatura en Pedagogía, ENEP Aragón, UNAM.

a ésta como el modelo de signos que ya está establecido y que se deben aprender para poder comprender el código que prevalece en una sociedad determinada.

2.- El siguiente elemento, la competencia lingüística, no es separada de la anterior, sin embargo para efecto de análisis se particulariza y se trata de dar explicación desde el momento en que el docente se acerca al conocimiento de los niveles lingüísticos manejados por sus alumnos, ya que pueden ser diversos, por lo tanto es indispensable que el alumno interactúe con niños que manejen diferentes hipótesis y que al mismo tiempo le permitan ir creando otros criterios y juicios que le den oportunidad de avanzar en su nivel de conceptualización de la lengua escrita.

“Actualmente sabemos que el niño que llega a la escuela tiene un notable conocimiento de su lengua materna, un saber lingüístico que utiliza “sin saberlo” (inconscientemente) en sus actos de comunicación cotidianos. A partir de Chomsky se ha hecho corriente el psicolingüística la distinción entre competencia y desempeño (en inglés, performance). Esta distinción nos pone en guardia contra la tendencia marcadamente conductista de identificar el saber real de un sujeto sobre un dominio particular, con su desempeño efectivo en una situación particular”⁴⁴

3.-El tercer rasgo que se retoma para el diseño de estrategias que permitan al niño la adquisición de la lecto-escritura, es sin lugar a dudas el contexto alfabetizador con significado; es muy importante que el docente pueda crear un ambiente en donde se recuperen y se generen materiales impresos y nos referimos con significado porque no es lo mismo que el niño se encuentre inmerso en un mundo de letreros donde prevalezcan enunciados tales como, Mi mamá me mima, Sí ese oso se asea así, etc. a que el niño se encuentre inmerso en un mundo real donde haya noticias, letreros de propaganda interesantes, canciones de artistas favoritos, que al final de cuentas

⁴⁴ Ferreiro, E. et. al. (1989) “Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño” Editorial Siglo XXI, México, p 26

aunque sean de una empresa comercial, se puede dar un encause con expectativas de aprendizaje.

“Es necesario que en las aulas se refleje el rico entorno letrado en que los niños están inmersos fuera de la escuela. Es necesario que haya letreros que identifiquen los materiales que los niños utilizan; rótulos para las áreas donde los niños guardan sus pertenencias; libros y revistas para leer, y papeles de diversos tamaños, colores y formas sobre los cuales los niños puedan escribir según lo requieran los juegos, la cocina o las actividades independientes”⁴⁵

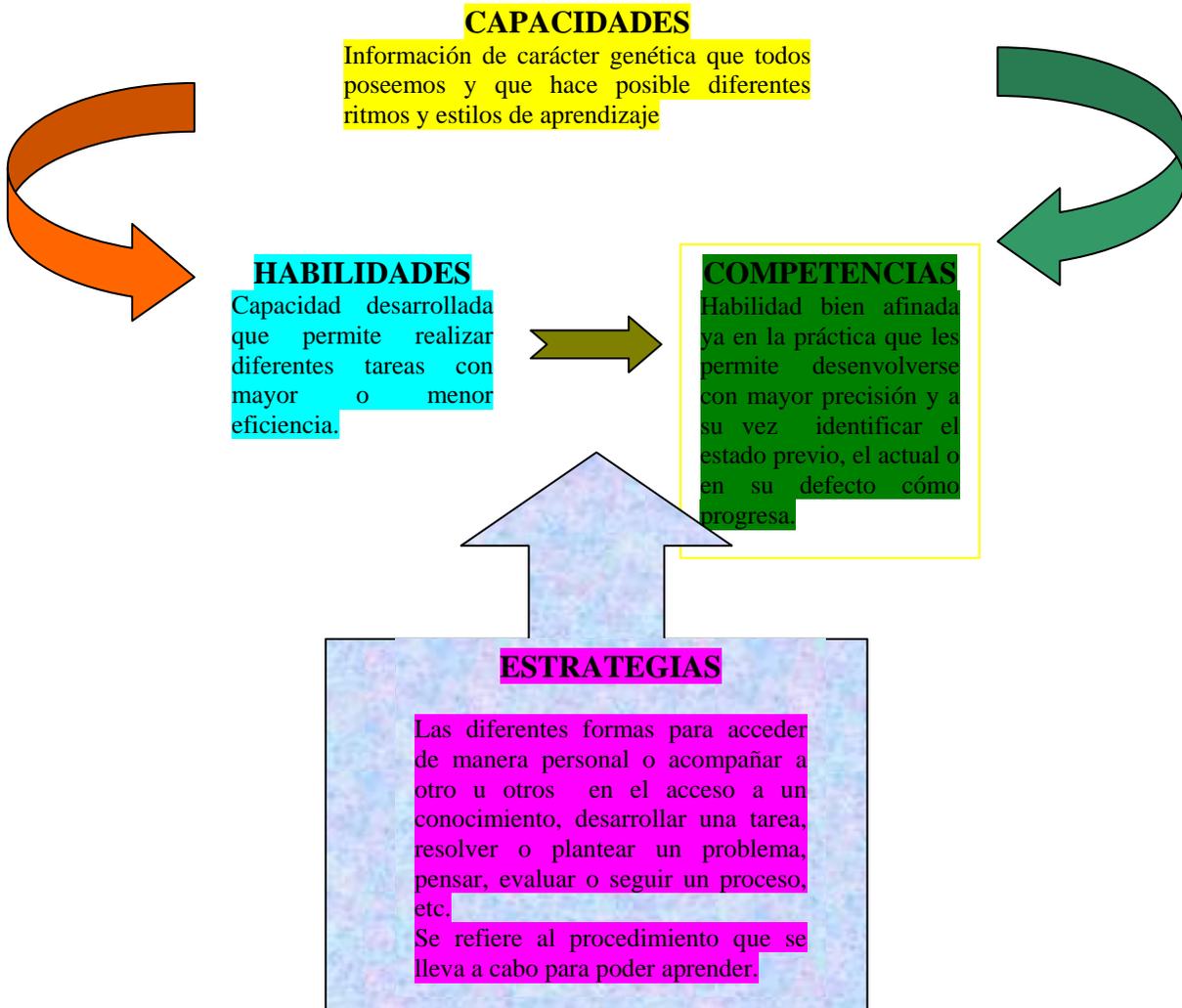
CONCEPTOS BÁSICOS PARA APLICAR LA PROPUESTA VIGENTE DE ESPAÑOL

Existen conceptos básicos que hace referencia Margarita Gómez Palacios en la propuesta vigente de PRONALEES y tienen que ver con las capacidades, habilidades, estrategias y recientemente con las competencias que son importantes tomar en cuenta para comprender las exigencias que se tienen como docentes de educación básica.

Dichos conceptos ayudan a comprender en qué consiste la participación directa en la enseñanza del alumno, cuáles son alcances y limitaciones que pueden aparecer en el proceso de aprendizaje y sobre todo la intervención pedagógica que puede tener el docente para poder facilitar el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

⁴⁵ Goodman. Y. (1991) El conocimiento infantil acerca del desarrollo de la alfabetización. Comentarios finales en “Los niños construyen su lectoescritura”. Editorial Aique, Buenos Aires Argentina p. 70

CONCEPTOS BÁSICOS



CAPACIDAD DE APRENDER

Si se habla de capacidades se tendrá que referir a un concepto de orden genético que tiene que ver con las disposiciones heredadas por nuestros progenitores, por lo tanto quienes gozan de tener capacidades sobresalientes, es por que nos han sido depositados biológicamente, se dice que hay excelentes cantantes, escritores, artistas, etc. Pero si esto no se ha dado desde el orden genético, entonces es complicado que se pueda dar de manera competente, aunque no se descarta la idea de poder llevar a una habilidad.

EL DESARROLLO DE HABILIDADES Y COMPETENCIAS

El desarrollo de habilidades es una tarea propia de los educadores ya que pueden y deben desarrollar, las capacidades que ya están en el orden genético a disposición para poderlas utilizar, pero toca a los encargados de la educación, intervenir para que éstas logren practicarse, toda vez que tengan las estrategias pertinentes para hacerlo.

“El aprendizaje de habilidades se adquiere como resultado de la práctica simultánea. Los programas de entrenamiento en habilidades se basa en la psicología evolutiva y en los principios básicos del aprendizaje, del que proponen al sujeto una serie de experiencias para disminuir o superar sus deficiencias sensoriales, motóricas, de lenguaje, sociales, etc.”⁴⁶

La competencia es la habilidad ya en acción donde se demuestra el nivel de competencia en relación con el otro, no todos hemos logrado desarrollar todas las habilidades necesarias para poderse desenvolver en diferentes ámbitos por lo que nuestro nivel de ser competente también puede variar y depende mucho de lo que se pueda habilitar para poder utilizar ésta en diferentes contextos.

“¿Que es ser competente? Es haber desarrollado ciertas habilidades puestas en juego en el saber hacer. La competencia se muestra en situaciones como el saber hacer una carta, y no sólo el saber leer y escribir”⁴⁷

Existen dos grandes bloques de habilidades que tienen que ver con el desarrollo del sistema nervioso y los hemisferios del cerebro (izquierdo y derecho)

⁴⁶ Abarca. P. M. P. et. al. (1990) “Diccionario Enciclopédico de Educación Especial” Tomo III, Editorial Santillana, México, p. 1039

⁴⁷ López. S. A. (2006) Educación basada en competencias en “Revista Palabra” Publicación Bimensual, No. 37. México, p 2-5

“Anteriormente se suponía que un niño sin problemas motores ni sensoriales graves y con una capacidad intelectual normal, aprendería sin ningún problema. Hoy por hoy se sabe que el aspecto emocional incide en el aprendizaje, Por otro lado, la integridad del S.N.P. es factor determinante en el aprendizaje , ya que los nervios son los encargados de transmitir las impresiones sensitivas y motoras, Por último, es necesario que el S.N.C. se encuentre en óptimas condiciones y que haya alcanzado los niveles de maduración requeridas para que se de un aprendizaje correcto, Sin embargo, de no darse todas estas condiciones, existen estrategias y recursos especializados que facilitan el aprendizaje.

...Los psicólogos, maestros especialistas, terapistas, son los indicados para evaluar las habilidades y deficiencias del niño y luego aplicar en los salones y/ o consultorios, una batería de estrategias que permitan optimizar las habilidades intrínsecas de aprendizaje de cada niño”⁴⁸.

Las habilidades de carácter cognitivo que tienen que ver más con el desarrollo del hemisferio izquierdo y se deben desarrollar no sólo en la asignatura de español, sino en todas las que se abordan en educación primaria por ser una asignatura que se refiere al conocimiento de un lenguaje que se utiliza de manera multidisciplinaria son:

- **Conceptuales:** Tiene que ver con la adquisición de información, concepto de número, literales, clasificación, comparación, procesos aritméticos y en serie.
- **Lingüísticas:** La estructura del lenguaje en forma secuencial y ordenada, el vocabulario, la fluidez y codificación de palabras, oraciones y textos completos, el análisis fonético de las palabras, la comprensión desde palabras, frases o alegorías, dominio de la sintaxis y la gramática.

⁴⁸ Conferencia (1999) “Habilidades básicas para el aprendizaje”.El Centro de Enseñanza Integral Dugarbín, Boletín Paso a paso” Vol. 3 No. 1.Caracas Venezuela.

- **Sociales:** aprender a ser aceptado socialmente, interactuar con los otros, adquirir la madurez social que tiene que ver con la habilidad para responder sobre los hechos y juicios de valor entre otros.

“Muchos docentes con el afán de corresponder a los tiempos para enseñar, fomentan en los alumnos el uso afanoso del hemisferio izquierdo donde todo es sistemático, lógico y perfecto. ¡Es una pena! No se dan cuenta de que usando el hemisferio derecho de nuestros alumnos se puede aprender mil veces mejor. Por supuesto que lograr el equilibrio de los hemisferios es un éxito.

...La metodología tradicional ha enfocado la enseñanza desde el hemisferio izquierdo; sólo cuando somos niños se estimula más con el desarrollo de habilidades relacionadas con el hemisferio derecho: dibujar, pintar, jugar, cantar, estar sentados en el suelo, trabajar en grupo, ubicar los pupitres de forma distinta, contar historias y cuentos, etc. sin embargo, a partir de determinada edad hay un cambio totalmente brusco con respecto a lo que hacíamos antes: nos sentamos individualmente, la clase está organizada de forma diferente, ya no se canta, no se pinta, ni se dibuja, ni siquiera hay música en la clase.”⁴⁹

Las habilidades de carácter práctico permiten al alumno interactuar de manera directa con el juego, la educación física, la música etc y que algunos autores se refieren sobre el desarrollo del hemisferio derecho del cerebro, en relación con el izquierdo.

- **Motoras gruesas:** implica arrastrarse, poder rodarse, brincar, sentarse con una postura adecuada para la columna y la convivencia social, gatear, caminar y correr en diferentes velocidades y posturas.

⁴⁹ Sánchez, G. L. et. al. (2005) Aprendizaje acelerado en: “Revista Palabra”. Publicación Bimensual No. 35, México, p. 7-12

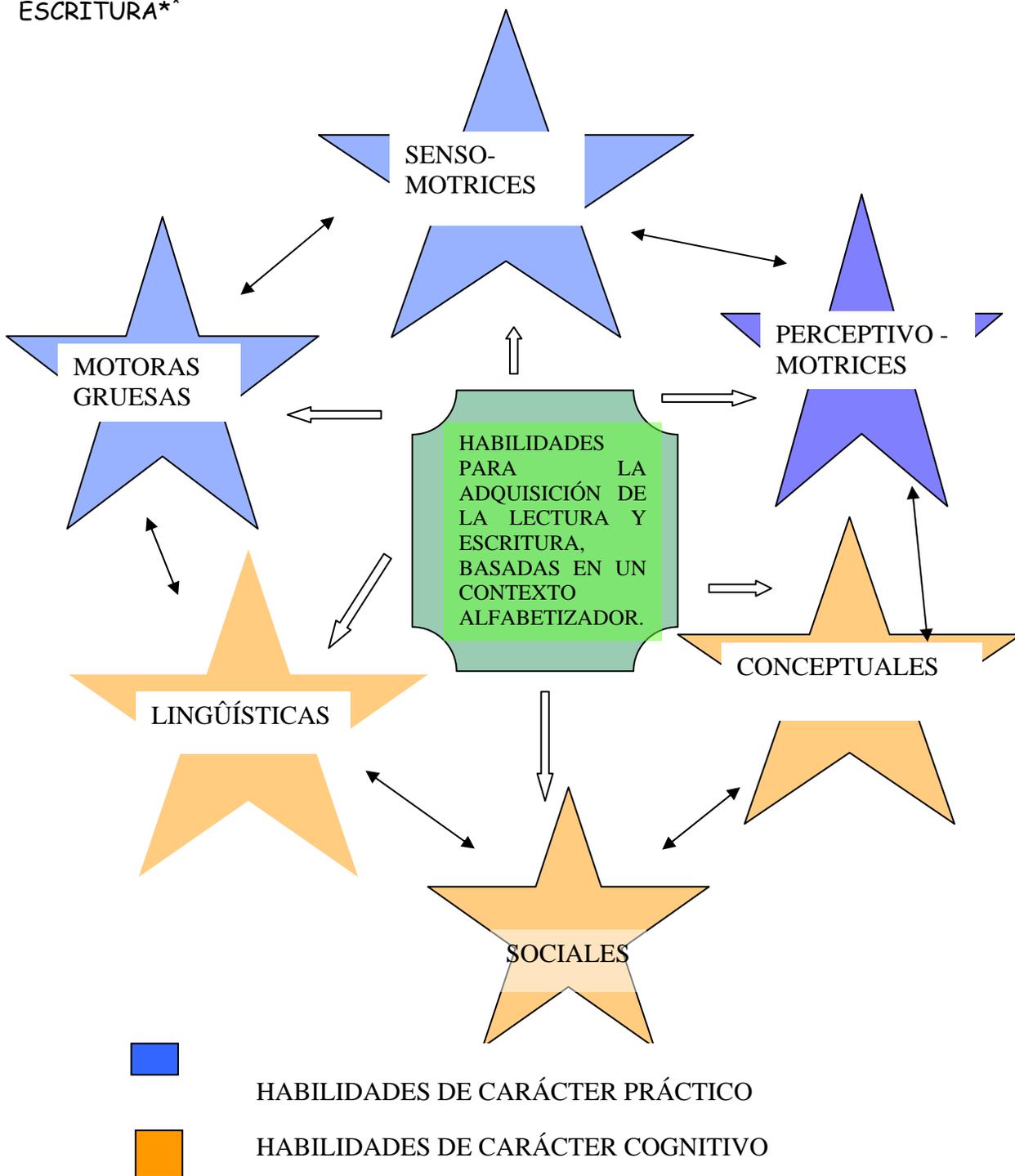
“La motricidad gruesa incluye el control de la cabeza, tronco y extremidades, y la fina se refiere a la consecución del control de los movimientos delicados de los dedos”⁵⁰

- **Sensorio motrices:** practicar el equilibrio del cuerpo, proponer el ritmo del cuerpo y postura, ubicación espacial como la direccionalidad, lateralidad, así como la orientación en el tiempo.
- **Perceptivo motrices:** agudeza, coordinación y seguimiento visual y auditiva, clasificación y discriminación visual de formas, diferenciación visual de figura/fondo, memoria visual, memoria y secuencia auditiva.

Haciendo una analogía entre lo que se pretende desarrollar como habilidades, contenidos y actitudes que nos proponen en los planes y programas y la anterior referencia, podremos aludir a las habilidades de carácter cognitivo como son conceptuales y lingüísticas dentro de las conceptuales que refieren los planes; En el éste mismo grupo las actitudinales entre las sociales y por último las habilidades de carácter práctico como son motoras gruesas, senso motrices y perceptivo motrices las procedimentales.

⁵⁰ Miranda, R.M.C. et. al. (2004) “El papel de la educación Física en el desarrollo de las sensopercepciones en el nivel preescolar” Antología para Curso Estatal 12º Etapa. SEP y SECYBS, p 36

HABILIDADES A DESARROLLAR PARA LA ADQUISICIÓN DE LA LECTURA Y ESCRITURA**



• Conferencia (1999) "Habilidades básicas para el aprendizaje".El Centro de Enseñanza Integral Dugarbín, Boletín Paso a paso" Vol. 3 No. 1.Caracas Venezuela.

LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Partiremos de lo que son las estrategias ya que esto nos permitirá explicarnos el por qué de estas como una metodología más amplia y no como un método específico que guarda cierta rigurosidad en su empleo, considero que las estrategias nos permiten desarrollar habilidades y no sólo acercarse al conocimiento por sí mismo.

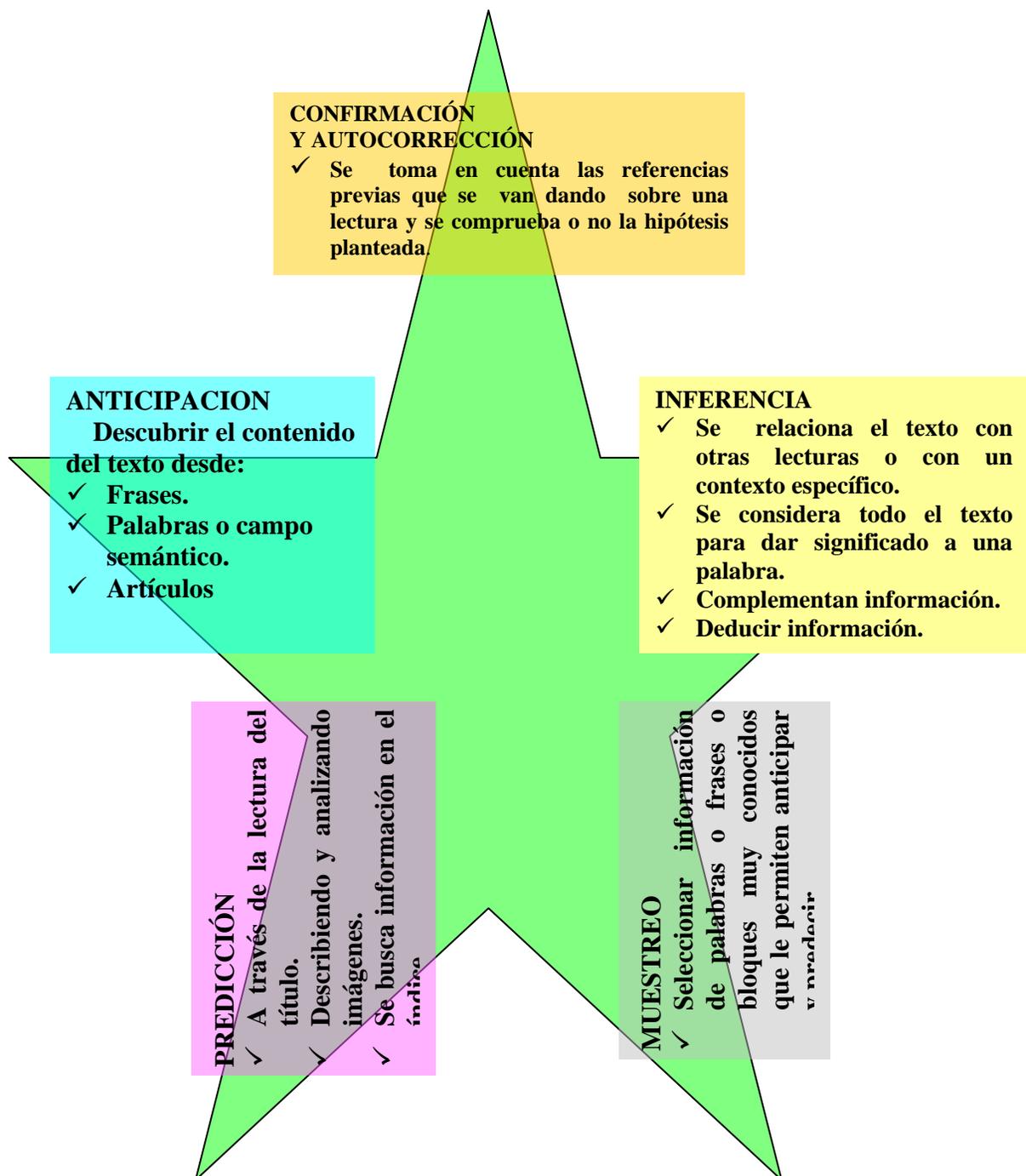
La estrategia es un criterio amplio que puede ir organizando las redes neuronales o lo que son las estructuras mentales o en otro lenguaje lo que hoy se menciona como mapas del cerebro, en realidad es complejo explicar con exactitud lo que pasa a lo interno del cerebro y cómo se establecen conexiones neuronales, lo que sí se puede hacer es pensar sobre cómo pienso o pensar cómo pensé , lo que hice para enfrentar o resolver un determinado problema y así poder diseñar una serie de estrategias de aprendizaje que nos permitan conocer.

Es necesario que las estrategias sean aprehendidas, de tal forma que en circunstancias semejantes recurra a éstas para poder enfrentar diferentes situaciones que se presenten.

”Es importante también distinguirlas de las destrezas. Duffy y Roehler (1989) señalan lo relevante de esta distinción cuando dicen que si los maestros piensan que van a enseñar destrezas, el trabajo académico que ellos asignan hace pensar a los alumnos que ellos tienen que memorizar algo para inmediatamente recordarlo, algo parecido a aplicar una receta de cocina, en lugar de desarrollar planes flexibles susceptibles de adaptarse a diferentes situaciones. Esto último es lo que se pretende con la instrucción de estrategias y las expectativas de que éstas serán aplicadas eventualmente de manera automática. Las estrategias, en contraste con las destrezas

son procedimientos uniformemente aplicados, es decir que se aplican siempre igual en todas las situaciones”.⁵¹

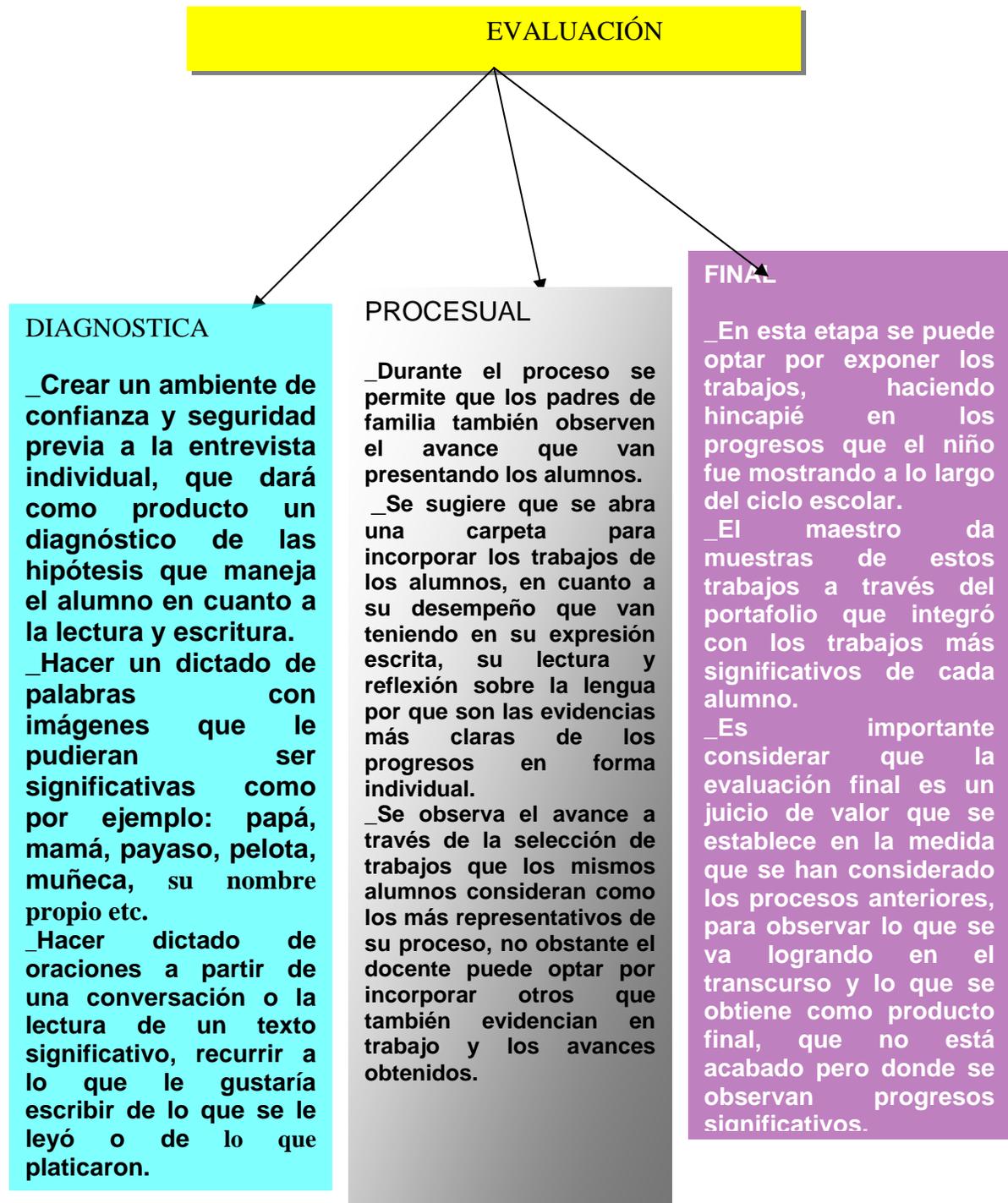
ESTRATEGIAS DE LECTURA⁵²



⁵¹ Muria, V. I. (1994) “La enseñanza de las estrategias de aprendizaje y las habilidades metacognitivas” en: Revista Perfiles Educativos, No. 65, p. 66 -70

⁵² SEP (1995) “ Sugerencias para la enseñanza del Español” Primer grado. libro de apoyo para el maestro, México, p 45.

EVALUACIÓN DEL PROCESO “ADQUISICIÓN DE LECTURA Y ESCRITURA”⁵³



⁵³ Casanova, María Antonia (1998) “La evaluación educativa. Escuela básica”, SEP, Biblioteca para la actualización del maestro, México.

LA EVALUACIÓN DEL PROCESO EDUCATIVO

En el campo de la educación, la evaluación es un proceso permanente cuyo objetivo es conocer, retroalimentar y mejorar el funcionamiento y servicio de las instituciones, planes y programas de estudio, profesores, alumnos; problemas políticos, académicos, administrativos, proyectos educativos, etc.; no obstante, este proceso es complejo dado que existen diferentes enfoques y teorías que presentan sus características de la evaluación. De igual forma ha sucedido con los términos que ha ella se han asociado como es: control, comprobación, acreditación, examen, calidad, etc.

El término evaluación según Díaz Barriga (1986)⁵⁴ surgió con la transformación industrial de EE.UU, y tiene su origen en la teoría administrativa desarrollada por Farol, quien lo articula con el imaginario control.

A lo largo de la historia son muchos los autores que han tratado el vocablo evaluación entre ellos se destacan: Tayler, García, Abramn (1974), Karmel (1974), Díaz Barriga(1989) Stufflebeam, Scriven, Stake, Crombach, Pérez Laredo(1997), Lincoln, Gil Pérez, lafrancesco (1995), Faberth, Medina, Gordillo, Maldonado(2004),

Otros autores como Quezada (1978) refieren que la evaluación es un proceso mediante el cual se emiten juicios de valor acerca de un atributo a considerar, el fin de ésta es la toma de decisión, en el caso de la educación, dice, es necesario explicitar los atributos, niveles y modalidades a evaluar, así como la metodología a seguir.

En base a lo anterior se observa como prioridad el ejercicio de la evaluación desde diferentes ámbitos de la práctica docente, desde la aplicación de una propuesta, de un programa de estudio, el profesor cómo es que se ha valorado frente al proceso

⁵⁴ Bellido, C. Ma. E. et. al. (2006) Planeación y Evaluación en Antología “**Diplomado en docencia Universitaria**” Módulo II, FES ZARAGOZA, México.

Enseñanza y Aprendizaje y Cómo es que interviene durante el proceso para poder verificar y valorar los aprendizajes de sus alumnos.

De acuerdo a la propuesta y el programa vigente, observamos que pretende llevar a cabo una evaluación desde el enfoque constructivista, dado que se establece que la evaluación será continua y sistemática, cuidando la congruencia con la orientación general del plan de estudios, en particular el perfil del egreso, los propósitos de la asignatura y el enfoque del curso.

La evaluación desde el enfoque constructivista requiere de tres momentos importantes: La diagnóstica, La formativa o procesual y la sumativa o final.

- Se caracteriza por que la evaluación del proceso Enseñanza Aprendizaje se basa en el proceso y no sólo en el resultado.
- Las intenciones educativas están predefinidas en la programación del plan de clase.
- Debe existir una sistematización mínima de los procedimientos aplicados.
- La información recabada debe ser fidedigna
- La emisión de juicios es cualitativa y en base a los objetivos programados

Esta evaluación permitirá la toma de decisiones para producir, retroalimentar, ajustar y hacer las mejoras necesarias desde el proceso y no esperar al final.

PROCEDIMIENTO DE TRABAJO

Los métodos tradicionales deben de salir de escena, toda vez que el docente se da cuenta de que no puede estandarizar al alumno, que con las más recientes investigaciones se reconoce al alumno con ritmos y estilos de aprendizaje muy diferentes, por lo que se deben tomar en cuenta los conocimientos previos y

reconocerlos como seres activos y dinámicos con la capacidad para generar con la ayuda del otro, sus propios conocimientos habilidades y competencias.

Entender cómo es que los alumnos aprenden a ritmos y estilos diferentes es muy importante ya que una vez que esto es interpretado literalmente nos podremos dar cuenta que lo más importante no es estandarizar la enseñanza y el aprendizaje, lo que se hace comúnmente con los métodos tradicionales para la enseñanza de la lectura y escritura, sino más bien enriquecer el trabajo docente con estrategias que vayan acorde con la epistemología de aprendizaje, donde los alumnos van construyendo su propio aprendizaje obviamente con el apoyo del docente.

A diferencia del método que ha prevalecido como único procedimiento para llevar a cabo el desarrollo del proceso enseñanza y aprendizaje y que tiene que ver con uno de los momentos didácticos de la clase que es el desarrollo o análisis del objeto de conocimiento; las estrategias han sido desde 1993 con los planes y programas de estudio de educación básica una de las formas de intervenir pedagógicamente del docente en la actualidad, toda vez que reconoce a éstas como un apoyo y no como una receta a seguir.

Las estrategias pueden ser diseñadas o sea de enseñanza , pero también pueden ser aprendidas o sea de aprendizaje, las dos toman su relevancia y tienen que ver con la intención y el propósito que persigan, por lo general cuando se trata de que el niño las ejecute y las tenga presente son de aprendizaje y por lo tanto el niño las puede escribir y tenerlas para circunstancias semejantes, aunque no necesariamente tienen que seguir el mismo proceso, éste puede variar o seguir siendo el mismo dependiendo de las condiciones del momento,

Cuando el maestro es quien las opera y el alumno no se da cuenta del proceso que sigue entonces son estrategias de enseñanza y el alumno las ejecuta sin que tenga que

recurrir a pensar sobre lo que pensó, en este caso las que serán motivo de reflexión a continuación serán básicamente estrategias de enseñanza que el maestro de primer grado puede operar para llevar a que sus niños lean y escriban convencionalmente.

...”El aprendizaje de una estrategia es un proceso de aprendizaje y de resolución de problemas: Estas estrategias son al mismo tiempo genéricas y de materias específicas. Las estrategias genéricas son aquellas que pueden utilizarse en casi todas las asignaturas. Algunas de éstas que parecen importantes son: establecer las metas de aprendizaje, selección del enfoque, conocimiento representativo y organizativo y, por último, evaluación del aprendizaje, Las estrategias de materias específicas son las que se relacionan con una materia en particular. Por ejemplo, varias estrategias de este tipo son importantes en la lectura: hacer predicciones, formular preguntas y sintetizar. Todas las estrategias deben ser enseñadas en contexto, no de forma aislada”.⁵⁵

Las estrategias pueden acercar al alumno con los contenidos programáticos pero a su vez desarrollar tanto habilidades de carácter cognitivo como prácticas y formar actitudes. Es importante que el docente se identifique con ellas y pueda proponer diferentes estrategias a los alumnos para propiciar aprendizajes significativos.

El planteamiento más importante es reconocer a la estrategia como un procedimiento que tiene relación con los fundamentos teórico – metodológicos que se presentan en los planes y programas de estudio y que a diferencia de las técnicas, métodos etc., las estrategias se construyen a partir del conocimiento de los alumnos, del contexto que los rodea y de los propósitos que se quieren alcanzar.

⁵⁵ A, Glatthorn Allan (1997) “Constructivismo: Principios básicos” en: Revista Educativa 2001, Revista mensual publicada por Instituto Mexicano de Investigación educativa, S. A., No. 24, Mayo, México, p. 44.

Las estrategias son procedimientos que orientan el trabajo a realizar pero son flexibles dependiendo de las expectativas de los alumnos y los alcances que se obtienen; por otro lado también permiten que el maestro se de cuenta en qué momento se puede guiar, persistir o desechar determinada estrategia.

Existen las estrategias que permiten que se inicie determinado trabajo, pero también las que se ocupan en el desarrollo de la clase o las que permiten evaluar o dar seguimiento del trabajo.

Lo anterior permite diseñar y emplear diferentes estrategias con diferentes propósitos en las asignaturas.

El llevar estas posturas al aula requiere que el maestro las conozca las analice las ponga en práctica, pero a su vez las reflexione y las explique desde el hacer cotidiano, no es nada fácil pero en la medida que va fundamentando su trabajo se dará cuenta que tan factible es llevar o no a cabo en todos los contextos, al mismo tiempo y con los mismos argumentos teóricos.

CAPÍTULO III
MARCO
REFERENCIAL

MARCO REFERENCIAL

La Formación y actualización docente vista desde la óptica de favorecer, desarrollar y transformar el trabajo docente implica primeramente un proceso dinámico, en donde se conocen a los maestros, se generan y practican teorías desde y para el maestro, no se trata de caer en el activismo sino hacer conciencia de que se está inmerso en una realidad cambiante que tiene posibilidades de transformarse en la medida que encuentra congruencia con las investigaciones teóricas y cómo estas son interpretadas para transformar el trabajo docente.

Sólo es posible acelerar éstos procesos, cuando se concentran los docentes e investigadores como equipo de trabajo, que encuentran una identidad y que han identificado problemáticas comunes que en equipo pueden resolverse en forma eficiente.

Los programas que pretenden favorecer la formación continua y actualización docente en el Estado de México y que actualmente se trabajan son emanados de los lineamientos del ProNAP.

La dependencia administrativa que operan los programas de formación es: La Dirección General de Formación Continua de Maestros en servicio y forma parte de la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP.

Proporcionan líneas de acción para dar servicio regular de formación continua, formación en la escuela, formación fuera de la escuela, exámenes nacionales y novedades.

Se cuenta con las áreas de Dirección tales como Desarrollo Académico, Evaluación y Desarrollo Institucional, Planeación y Logística.

El PRONAP ha operado a través de : La Secretaría de Educación, La Subsecretaría de Educación Básica y Normal, La Dirección General de Educación Básica, La Dirección General de Educación Normal y Desarrollo docente, La Subdirección de Formación y Actualización Docente, La Jefatura del Departamento de Capacitación y Actualización Docente.

Las anteriores dependencias han llegado a los docentes en servicio a través del Departamento Regional, Supervisión Escolar y Dirección Escolar. Por su parte los Centros de Maestros se han involucrado en éste proceso a través del Departamento Regional y sus dependencias.

Como podemos observar el proceso que se ha utilizado para que a los maestros llegue información o se reproduzcan Talleres y Cursos, ha sido a través de una modalidad llamada “cascada” que no siempre logra cumplir con eficacia los propósitos que existen para que los lineamientos, modalidades de trabajo, contenidos etc. se interpreten de manera eficaz.

Revisar este proceso de cómo se han venido dando los cambios y modificaciones a los planes y programas de estudio y cómo han llegado a los docentes en servicio, no es el objetivo de ésta investigación, no obstante puede ser una variante para entender cómo se han interpretado las nuevas teorías y paradigmas de la educación y qué están haciendo los docentes en su trabajo cotidiano.

El programa vigente se ha trabajado a través de las instituciones antes mencionadas y en ocasiones han llegado los materiales de difusión como son: Libros de apoyo y documentos normativos tiempo después, lo que en ocasiones limita la información obtenida de primera mano.

A partir de enero de 1995 se propone a las autoridades empezar con el programa vigente y que fue cambiando paulatinamente la forma de abordar la asignatura de

español en el nivel primaria, iniciando en el primer grado de educación primaria y posteriormente se fueron modificando cada año cada una de los grados, dejando al final la modificación en el nivel de preescolar y secundaria ya que fue diseñado para educación básica.

No obstante y a pesar del tiempo que se ha llevado todo este proceso, es del conocimiento de todos que en la realidad poco se conoce sobre la manera de operar este programa sobre todo en el sistema estatal de educación básica.

En el sistema federalizado sí hubo mayor congruencia con las acciones y pocos maestros se quedaron fuera del programa para poderse llevar a la práctica, teniendo en cuenta que particularmente se le dio un seguimiento más exhaustivo a los maestros, capacitándolos año con año sobre todo a los maestros que iban a estar en el primer ciclo de educación primaria, además se establecieron coordinadores de trabajo por Sector escolar.

Para llevar a cabo el programa vigente se propuso y se llevó a cabo paralelamente el conocimiento y desarrollo tanto de los libros de apoyo para el maestro como de los libros de texto del alumno articulados con los libros del rincón de lectura.

En este momento el Programa Federal que se propone como trabajo paralelo es el Programa Nacional de Lectura (PNL), vigente en términos de política educativa que se centra en mejorar hábitos lectores tanto de los alumnos como de los maestros, esto implica que tanto los alumnos como los maestros han desarrollado estrategias de lectura propias para incidir en las competencias comunicativas funcionales (leer, escribir, hablar, escuchar).

Hay que considerar que lo que se pretende con el PNL es identificarse todos en una misma tarea, por lo tanto el que las acciones y los actores redunden en un mismo esfuerzo será un compromiso de todos, pero si seguimos viendo a la lectura como un

acto de decodificación y no de comprensión y a la escritura como un acto de reproducción y no de manifestación y organización del pensamiento, la tarea es aun más difícil. De aquí la importancia de seguir revisando la experiencia que se ha tenido en torno a la aplicación de PRONALEES y Rincón de Lectura para que esa experiencia se vea reflejada en la aplicación de lo que hoy se pretende en el Programa Nacional de Lectura.

Por otra parte no hay que soslayar el compromiso tan importante que juega en este caso la profesionalización del magisterio, toda vez que uno no puede dar lo que no posee, en el sentido más estricto se habla de que para formar buenos lectores, los docentes deben serlo antes, animar a la lectura y fortalecer las habilidades de comunicación no es sólo una formación del alumno, sino también del docente, en esta tarea se inscribe e interpreta este nuevo programa. Por lo anterior se afirma que PRONALEES, sigue siendo el complemento.

Por otro lado también se encuentra el Curso Nacional para la Adquisición de la Lectura, que permite conocer la epistemología del conocimiento respecto a la lectura y escritura y desarrollar estrategias de enseñanza y de aprendizaje para seguir aplicando el programa vigente de educación primaria y sobre todo de español.

La investigación en éste sentido es revisar la fundamentación que lleva a cabo el docente para transformar su trabajo profesional ya que, han existido espacios para que esto se lleve a cabo, se han desarrollado diferentes programas pero los docentes siguen aplicando métodos de trabajo tradicionales con pocas expectativas para modificarlo.

Esta investigación es producto del programa "Periodo sabático" el cual me fue otorgado por el Estado de México para cubrir el tiempo completo y poner todos los esfuerzos en ésta investigación.

Se llevó a cabo en la Zona Escolar P/216 del Departamento Regional de Amecameca que se encuentra ubicada en el municipio de Valle de Chalco, Solidaridad.

La zona esta compuesta por 8 escuelas en el turno matutino y 6 escuelas del turno vespertino.

Se acudió a la supervisión escolar para hacer un diagnóstico y detectar las necesidades de actualización y formación continua, de lo cual surge como prioridad la aplicación de la propuesta vigente.

A partir de ésta información se hace una invitación extensiva para que participen en el proyecto de investigación pero sólo se interesan por participar en él, tres escuelas del turno matutino y tres escuelas del turno vespertino las cuales son:

José María Morelos y Pavón Turno matutino y vespertino

Estefanía Castañeda Turno matutino y vespertino

José Clemente Orozco Turno matutino

Benito Juárez Turno vespertino

Los docentes del primer ciclo de educación primaria, esto es del 1° y 2° grado son los que participaron en ésta investigación.

Los 12 maestros asistieron cada 15 días a recibir asesoría sobre el programa vigente¹, pero a su vez la investigadora y asesora asistía cada 15 días a sus escuelas para dar seguimiento a la aplicación de la propuesta vigente y recuperar sus comentarios y reflexiones para la siguiente sesión.

De las escuelas participantes que iniciaron el proyecto de investigación sólo la Escuela Primaria José Clemente Orozco del turno matutino decide renunciar dado los compromisos que se generaban al acudir a la asesoría y al dar seguimiento a la propuesta vigente.

¹ Para mayor referencia de los participantes ver gráfica no. 2 y 3 del capítulo siguiente.

En total fueron 12 docentes de las escuelas antes mencionadas que participaron de manera directa con la investigación realizada durante los cuatro meses en que se desarrollo la investigación de campo. Posteriormente se hicieron visitas muy esporádicas sólo para complementar algunos datos informativos.

CAPÍTULO IV METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

METODOLOGÍA

La investigación se realizó desde un enfoque de tipo cualitativo, interpretativo, comprensivo porque se considera que es una forma de acercarse más al objeto de estudio, toda vez que permite estar desde, para y con él. De ninguna manera se trata de descalificar la investigación de corte cuantitativa ya que en ocasiones puede ser complementaria.

Las características que se manejan dentro de éste tipo de investigación según Charles S. R. Cook T. D.¹ son:

Es una investigación de tipo fenomenologista (comprensiva) interesada en comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa, es observable naturalista, próxima a los datos, desde la perspectiva desde adentro, fundamentada en la realidad, orientada a los descubrimientos; exploratoria, expansionista, los datos son reales ricos y profundos. Es observacional, holística, las categorías se van definiendo en la propia investigación y permite generar teoría.

De lo que se trata aquí es de comprender e interpretar, cómo a través de la formación y actualización docente, éste mismo ha ido transformando su trabajo cotidiano y de qué manera ha impactado la teoría para fundamentar su práctica. Esto es las conclusiones y los resultados obtenidos de la investigación.

¹ Cook. T.D. et. al (1986) “métodos Cualitativos y cuantitativos en investigación Evaluativa” Ediciones Morata , Madrid.

PROCEDIMIENTO PARA LA APLICACIÓN DE LA GUÍA DE INVESTIGACIÓN

Se inició esta investigación observando de manera directa al docente para identificar su práctica y la fundamentación de la misma, posteriormente se hizo un diagnóstico sobre los programas de formación continua y actualización con los que se contaban en la asignatura de español , para efectos de llevar a cabo el programa vigente en educación primaria en el primer ciclo o con qué antecedentes para operar dicho programa, por otro lado también se buscó un espacio para que los maestros disiparan sus dudas y empezaran a aplicarla en el ciclo escolar 2005-2006.

Se le dio seguimiento al Curso Nacional “La adquisición de la lectura y escritura en la escuela primaria, para delimitar la interpretación que se le da y cómo el profesor lo lleva a la práctica y ésta a su vez es fundamentada a través de la teoría.

La guía metodológica que se utilizó para recuperar información sobre “El papel de la teoría en la transformación del trabajo docente”, fue:

- a) El registro etnográfico
- b) La entrevista
- c) Los cuestionarios
- d) El diario pedagógico

A) EL REGISTRO ETNOGRÁFICO

El registro etnográfico permite acercarnos a la realidad, tratando de permear el clima que se vive en las aulas, identificando aspectos sociológicos pedagógicos y psicológicos, todos ellos con un propósito: Identificar problemáticas y orientar

aproximaciones de resolución. Tomando como orientación la observación directa del escenario.

La información obtenida a través del registro etnográfico, permite dar cuenta del carácter fenomenológico que ostenta el objeto de estudio. Por otro lado la lógica de la observación directa puede ser o no ser participativa, por lo que no hay posibilidades de manipulación de la información ya que el investigador debe ser lo suficientemente neutral para poder dar cuenta efectiva del escenario y no de inventarlo.

Tiene un sustento holístico ya que se reconstruyen hechos sin escindir cada uno de los escenarios, más bien se busca verlos como un todo. La riqueza de este tipo de investigación de corte cualitativo permite dar cuenta de la información a través de varias técnicas para recolectar sus datos.

“El método más importante de la investigación etnográfica al igual que otras de corte interpretativo es el de la observación participante que se refiere al hecho de que el observador participa de manera activa dentro del grupo que está estudiando; se identifica con él, de tal manera que el grupo lo considera como uno más de sus miembros, es decir, el observador tiene una participación tanto externa como interna, en cuanto a actividades y en cuanto a sentimientos e inquietudes, lo que constituye un estilo de investigación.

La investigación de campo implica:

- a) Participación intensiva de largo plazo en un contexto de campo,
- b) Cuidadoso registro de lo que sucede en el contexto mediante la redacción de notas de campo y la recopilación de otros tipos de documentos (por ejemplo, notificaciones, grabaciones, muestras de trabajo estudiantiles, etc. y
- c) Posterior reflexión analítica e interpretación teórica sobre el registro documental obtenido en el campo y elaboración de un informe mediante una

descripción detallada, utilizando fragmentos narrativos y citas textuales extraídas de las entrevistas, así como una descripción más general en forma de diagramas analíticos, cuadros sinópticos y estadísticas descriptivas”²

Para enriquecer o complementar el registro etnográfico se pueden utilizar: la entrevista, estadísticas, grabaciones, cuestionarios etc. donde se busca las constantes de los hechos.

El ejemplo de ello es cuando realizamos las observaciones encontramos en los registros algunas constantes que dieron pauta a regresar con los docentes y hacer entrevistas directas sobre algunas concepciones como de alumno, estrategia, maestro, enseñanza, aprendizaje etc.

Los registros etnográficos nos permitieron identificar si el docente había empezado a transformar su trabajo docente y si daba seguimiento a los programas de actualización y formación continua para alcanzar una transformación, tomando en cuenta las necesidades y expectativas de las instituciones ya que no debemos soslayar que en cada una se viven diferencias, pero no es sólo eso, van de por medio intereses, actitudes, valores y sobre todo expectativas.

Se realizaron registros etnográficos en 4 de las escuelas de la zona P/216, mismas que fueron seleccionadas por parte del supervisor escolar de la zona, para hacer un diagnóstico sobre el estado actual de la aplicación de la propuesta vigente de español en educación primaria.

Los criterios que orientaron la selección de las escuelas fueron en función de la cercanía de la escuela donde labora el investigador ya que en ese momento no había sido beneficiado con el periodo sabático.

² Woods, P. (1989). “La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa” Editorial Paidós, España p. 16

Existe otro asunto que me parece importante recuperar sobre el registro etnográfico, que es el hecho de que el informante no crea escenarios externos o inventados, se observa la acción educativa diariamente en la escuela, porque no se trata de una investigación premeditada y de un solo evento, se busca volver a los escenarios cuantas veces sea necesario y en la observación del trabajo diario, registrar qué está sucediendo realmente.

Lo que se busca es describir el contexto, registrar la información de las actividades que en relación con las creencias, actitudes y comportamientos se dan entre los sujetos que conviven en el aula. Para nuestro caso las relaciones que se observaron y registraron nos permitieron identificar qué es lo que los profesores en materia del curso, han vivido y compartido con los alumnos y hasta dónde les ha permitido desempeñar ciertos roles y desechar prejuicios y mitos que se han manifestado por años alrededor de la enseñanza del español.

Se realizaron 11 registros etnográficos en diferentes escuelas de la zona P/216 del Departamento Regional de Amecameca, en los 6 grados de Educación Primaria. Aunque el objetivo es describir el contexto de trabajo de 1º y 2º grado de primaria, se realizó el registro de los 6 grados para hacer una comparación de la aplicación de la propuesta vigente. Nueve de los casos fueron registros previos a la aplicación de la propuesta vigente y dos de ellos una vez aplicada la propuesta para dar seguimiento al Curso Nacional de la adquisición de la lectura y escritura. El guión que se elaboró (anexo 1) permitió detectar las siguientes categorías: Datos de la zona, grado, no. de alumnos, tema, paradigma epistémico, relación con el alumno, intervención de aprendizaje, relación con el plan y programa, función del maestro, paradigma de formación, enfoque de la asignatura, intervención de evaluación y fundamento del trabajo.

B) LA ENTREVISTA

“La entrevista no estructurada se ha descrito de diversas maneras: como naturista, autobiográfica, profunda, narrativa y no dirigida. Cualquiera sea el rótulo, la entrevista se ciñe al modelo conversacional y, como la conversación, constituye un hecho social que en este caso tiene dos participaciones. En cuanto acontecimiento social, posee sus propias reglas de interacción, más o menos explícitas, más o menos reconocidas por partes. Además de su carácter social, la entrevista es también un proceso de aprendizaje donde los participantes descubren, ocultan o generan las reglas por las cuales intervienen en este particular juego”³

Dentro de la propuesta metodológica de investigación se ha hecho referencia a la entrevista abierta como otra de las guías de recopilación de información para la investigación, que aborda lo que en este trabajo pretenden a su vez dar cuenta de las percepciones y opiniones que tiene el docente con respecto a la forma en como fundamenta su trabajo a través de los programas de actualización que se implementan actualmente en el nivel de primaria, donde reflejó sentimientos, estados de ánimo, intenciones y significados.

Se elaboró un guión que orientó la conversación y la comprensión de diálogos que se generaron, en la medida del intercambio de experiencias. En el guión se prefiguraron algunos tópicos, esto no significó que debiera seguir un orden o forzar las preguntas, más bien se buscó en la entrevista una orientación. A través de la entrevista pudimos identificar una parte de la historia de vida, que nos ofreció experiencias vividas en cuanto a su trabajo docente y pudo dar cuenta de escenarios y situaciones que se dieron y que fueron experiencias tan significativas que guarda como parte suya.

³ Blaxter L. et al. (2000) “Cómo se hace investigación” Editorial Gedisa, Barcelona España, p 208.

La entrevista por su parte complementó el trabajo de evaluación que a su vez permitió construir las categorías de análisis.

Como ya lo dijimos también hizo el papel de evaluación y seguimiento que se le dio al Curso Nacional “La adquisición de la lectura y escritura en la escuela primaria, titulado como taller “La transformación; una experiencia en el Curso Nacional B03”

Se aplicaron 12 entrevistas a los informantes que participaron en la aplicación de la propuesta vigente y a quienes se les dio seguimiento del trabajo que realizaron. Los criterios que se consideraron es que si habían participado en el taller, tenían la posibilidad de evaluarlo y hacerle precisiones, por otro lado era posible que a través de éste instrumento dieran a conocer el significado que tuvo para ellos esta experiencia y cómo podrían fundamentarla.

C) EL CUESTIONARIO

El cuestionario es otra guía que permitió formular preguntas para recabar información sobre el informante y relacionarlo con las categorías que se fueron observando.

“Los cuestionarios son una de las técnicas de investigación social más ampliamente usadas. La idea de formular por escrito preguntas puntuales a los individuos cuyas opiniones o experiencias le interesan parece una estrategia demasiado obvia para hallar las respuestas a esos interrogantes. Pero como se lo dirá cualquiera que haya tratado de confeccionar un cuestionario e interpretar luego las respuestas las cosas están muy lejos de ser simples”⁴

Para este caso se diseñaron una serie de preguntas a las cuales se le hicieron los ajustes después de hacer un piloteo. Se aplicó a un promedio de 60 profesores del primer ciclo de educación primaria de los cuales sólo regresaron 25 que han sido

⁴ Ibidem, p 216.

analizados para efectos de encontrar sus concepciones teóricas y prácticas y el significado para transformar su trabajo docente. Se analizó bajo los siguientes aspectos: Número de informante, edad, sexo, grado de escolaridad, experiencia docente en el 1° y 2° grado de primaria, aspectos esenciales del programa vigente, aspectos que limitan el programa vigente, aspectos que favorecen el programa vigente, solicitud de apoyo pedagógico (metodológico y teórico), apoyo en la planeación de actividades, apoyo en el diseño de materiales, apoyo en la evaluación de actividades y aplicación de la propuesta vigente.

D) DIARIO PEDAGÓGICO

El diario Pedagógico es otra guía de registro de información que realiza el investigador para tener presentes algunos elementos que den cuenta del comportamiento, la reflexión y el análisis que van realizando los informantes, toda vez que haya un contacto directo con ellos y permita identificar los criterios para analizar y discutir en otro espacio con los mismos.

“El diario también permite captar el efecto profundo y duradero que produce la investigación de campo... con frecuencia más evidente cuando se analizan los datos que cuando se los recolecta”

...”Los diarios de investigación: una manera ideal de anotar lo que hace, experimenta o piensa durante el desarrollo del proyecto de investigación”⁵

Se aplicó todos los días miércoles de cada semana según la agenda de trabajo, a partir del mes de septiembre y hasta el 7 de diciembre.

El diario pedagógico es el testimonio que se tiene de las 10 sesiones de trabajo con los docentes, en donde se desarrolló un taller para dar seguimiento a la investigación y

⁵ Ibidem, p 75 y 221.

revisar el programa vigente de 1° y 2° grado de primaria así como el Curso Nacional para la Adquisición de la Lectura y Escritura en la escuela primaria .

Nos permitió observar más de cerca el papel que juega la teoría en la transformación del trabajo docente.

El diario pedagógico tiene la característica de registrar al final de la sesión algunas reflexiones, ejes análisis, dudas y puntos de vista (Hollway, 1989) que van surgiendo en la investigación, mismas que fueron motivo para que en las visitas a las escuelas formaran parte de las entrevistas a los profesores y enriquecerlas con comentarios mas abiertos.

Primeramente hemos de recuperar que a través del diario logramos identificar cómo van modificando el tipo de preguntas y reflexiones que hacen los docentes ya que al principio eran más de cuestiones metodológicas y situaciones periféricas, pero con el paso del tiempo y con el conocimiento de la propuesta y de la teoría en la que se fundamenta, sus reflexiones y análisis eran más complejas y mejor estructuradas.

Los criterios que se tomaron en cuenta para el registro fueron:

- 1.- ¿Cómo fue la dinámica de trabajo con los profesores?
- 2.-¿Qué reflexiones, análisis y dudas se planteaban?
- 3.- ¿Cómo tomaban acuerdos y planeaban para llevar a cabo la propuesta?

E) REGISTRO DEL SEGUIMIENTO DE LA APLICACIÓN DE LA PROPUESTA VIGENTE.

Fue otra guía de registro abierto que consistió en realizar dos visitas por cada uno de los participantes en el Curso Nacional “La adquisición de la lectura y escritura en la escuela primaria, titulado como taller “La transformación; una experiencia en el Curso Nacional B03”.

Los docentes asistentes fueron al principio 15 y al final quedaron sólo 12 participantes.

El seguimiento significó mucho para la investigación ya que de lo que se trataba era estar presente en los escenarios de trabajo donde los maestros planteaban de manera particular algunas inquietudes, problemas que enfrentaba, experiencias muy importantes o en su defecto las limitaciones que había tenido para la aplicación de la propuesta vigente, de lo cual se rescataban algunas experiencias que se compartían en la siguiente sesión de asesoría y que formaban parte del diario pedagógico.

PROCEDIMIENTO PARA LA APLICACIÓN DE LA GUÍA DE INVESTIGACIÓN

FASE DE DIAGNÓSTICO DE LA APLICACIÓN DE LA PROPUESTA VIGENTE Y DE LA INVESTIGACIÓN

Se inició la investigación realizando nueve registros etnográficos en los seis grados de educación primaria en cuatro escuelas de la zona P/216, en donde el objetivo fue hacer un diagnóstico de la aplicación de la propuesta vigente de español, ya que la inquietud está centrada en que los maestros han estado en un proceso de modernización educativa de más de diez años y es importante dar cuenta de lo que ha vivido y lo que se logra transformar directamente en el aula.

Posteriormente se elaboró probó y aplicó el cuestionario para registrar las necesidades de orden teórico y práctico e implementar la propuesta vigente, con los maestros que estuvieran dispuestos a llevarla a cabo. Cabe aclarar que de sesenta cuestionarios que fueron aplicados a los maestros que tendrían a su cargo 1° y 2° de primaria en la zona escolar P/216 de 13 escuelas, sólo fueron regresados 25 de ellos, poniendo muchas obstáculos para no entregarlos, algunos advirtiéndolo que desconocían el programa.

En este mismo periodo de aplicación del cuestionario se hizo la invitación extensiva para que los que desconocían la propuesta vigente se integraran a un equipo de trabajo en donde se iba a hacer un seguimiento del trabajo docente.

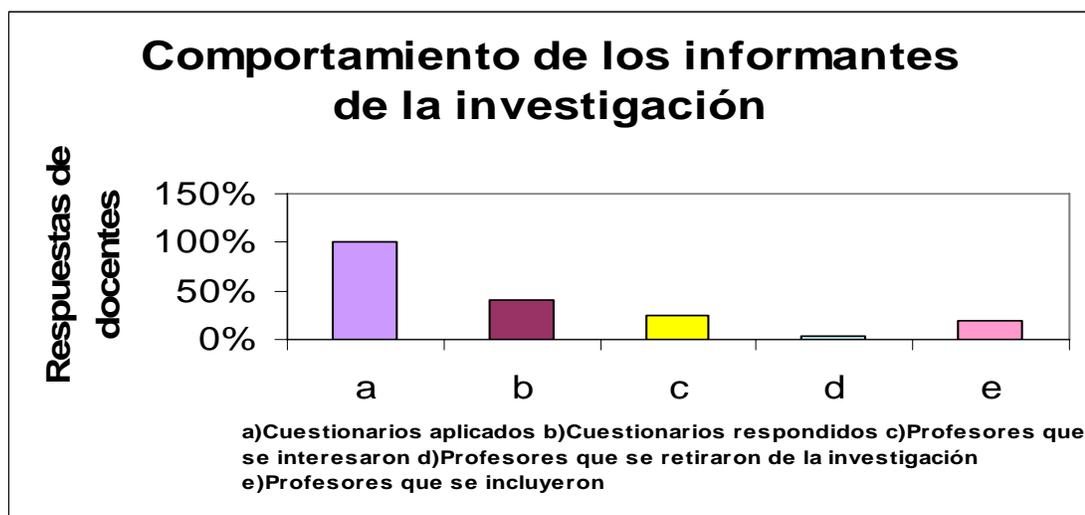
FASE DE DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN Y SEGUIMIENTO DE LA PROPUESTA VIGENTE.

Se desarrolló un taller de 10 sesiones de trabajo presencial , en donde asistían cada 15 días a la sede de la zona escolar, se abordaban algunos temas del curso Nacional sobre la adquisición de la lectura y escritura y se valoraban las observaciones que se hacían de manera directa por parte del conductor del taller en las visitas, ya que simultáneamente se iba a las escuelas participantes y se pasaba a sus grupos de trabajo, se hacían algunas entrevistas y se intercambiaban comentarios y materiales de apoyo para el desarrollo del taller, esto se realizó dos veces por cada maestro participante en el taller.

Lo que pudimos observar fue el gran compromiso que esto generaba en los maestros ya que el simple hecho de hacer visitas a los docentes para dialogar e intercambiar comentarios provocó que tres maestros del grupo desertaran argumentando que como no estaban aplicando la propuesta, no tenía caso seguir en las asesorías, quedando 12 profesores comprometidos hasta el final.

Por cada una de las sesiones de trabajo con los maestros que asistieron al taller se realizó un diario pedagógico. También dentro de ésta etapa de seguimiento se llevaron a cabo algunos registros etnográficos con la aplicación de la propuesta.

GRÁFICA 1



FASE DE EVALUACIÓN DE LA PUESTA EN MARCHA DE LA PROPUESTA VIGENTE Y DE LA INVESTIGACIÓN.

Al final del taller se realizó una entrevista a cada uno de los 12 profesores que participaron, la cual tuvo también por objetivo, hacer una evaluación del seguimiento de trabajo con los docentes y aportar algunos elementos para que se lleve a cabo una transformación de la realidad, con la aplicación de propuestas en grupos donde se inician al conocimiento de ellas y requieren del apoyo del otro no solo para que le diga cómo hacerlo, sino para que haya un verdadero acompañamiento entre investigador y docente.

De esta forma se puede plantear para el cambio real de las propuestas educativas, el proceso de vincular la investigación docencia.

ANÁLISIS Y PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

Para llevar a cabo el análisis y procesamiento de la información se elaboró una base de datos, haciendo uso del programa ACCESS, en donde primeramente se

establecen los criterios para guardar la información y posteriormente aparece una tabla en donde se deposita ésta.

Se capturó la información ya organizada como lo es la de los cuestionarios, la entrevista y el registro del seguimiento del taller, con esta información se fueron perfilando las unidades de análisis del registro etnográfico y del diario pedagógico.

La guía de la investigación se organizó e imprimió para pasar a subrayar y clasificar la información.

Una vez definidas las unidades de análisis fue necesario tener a la mano los registros de toda la guía y en base a la información que se obtuvo en cada uno de ellos, se identificaron cuáles eran los datos constantes en ellos, algunos ya descritos en la fundamentación teórica.

Las unidades de análisis reflejan un primer paso de procesar la información posteriormente hay que añadir la necesidad de comparar, analizar, jerarquizar y construir un esquema, enseguida se sugiere la teorización de dichas categorías de análisis, estas a su vez nos llevan a identificar las posibles causas y efectos de dichos planteamientos.

Las unidades de análisis permitieron crear las siguientes categorías que conforman la investigación y que serán fundamentados en el siguiente capítulo:

- a) De la teoría al trabajo docente
- b) El proceso de transformación docente
- c) Experiencia de formación continua
- d) El papel del docente frente al Plan y programa vigente y el paradigma constructivista.

CAPÍTULO V

INTERPRETACIÓN

DE LA

INFORMACIÓN

INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Como toda investigación requiere de un proceso de valoración el cual de cuenta de los objetivos planteados para verificar los alcances, limitaciones y retos para enfrentar la problemática planteada, en ésta investigación no podría quedar fuera ésta valoración por lo que en éste capítulo se hará mención de los resultados obtenidos hasta éste momento.

Se sugiere que ante la abundante información, los investigadores empleen procedimientos sistemáticos que permitan identificar constructos y categorías de análisis y articular las relaciones entre ellos, de tal forma que en el proceso de identificación de los elementos que han permitido la transformación del trabajo docente, lo que se buscará es dar cuenta de categorías de análisis que han permitido transformar la práctica con los alumnos y como con el profesor se relaciona con otros docentes, lógicamente que las necesidades, expectativas, actitudes son diversas, pero mínimamente en cada región o institución deben aparecer constantes que reflejen identidad colectiva.

Digamos que una vez identificado los componentes de la categorización y de haber teorizado se procede a fijar relaciones de eventos que pueden dar respuesta o no a las preguntas previas y formular expectativas a largo plazo.

En relación al registro etnográfico logramos como primer momento observar cómo los docentes del primer ciclo de educación primaria, aun tienen prácticas muy cotidianas que no han podido modificar ya que siguen aplicando métodos que subyacen de una noción de aprendizaje donde el alumno es pasivo, no indaga, (R. E.¹1,2,3,7,8,9,

¹ R. E. A través de éstas literales, se hará el señalamiento a los registros etnográficos que dan testimonio de lo que se expone.

Se observa un paradigma epistémico de tipo empirista , lo que indica el 54% sigue trabajando con una visión tradicional).

Lo anterior implica que no hay necesidad de plantear estrategias de acuerdo al contexto y a los alumnos, sino simplemente hay que reproducir una serie de pasos para que el alumno aprenda (R. E. Cinco casos trabajan con estrategias y 6 casos con métodos y técnicas)

Por otro lado se pudo observar que los maestros a pesar de que tienen un nuevo plan y ha existido modificaciones en los programas de estudio, lo desconocen y siguen trabajando temas de un programa distinto al vigente (R. E. Tres casos trabajan con el programa anterior al vigente y un caso en relación a una guía comercial). A diferencia de los maestros que tienen a su cargo de 3° a 6° que empiezan a modificar sus prácticas, donde ya consideran al alumno como un ser que piensa , que posee saberes previos, que pregunta y construye desde sus esquemas cognitivos (R. E. Tres de los cinco casos empiezan a trabajar con el paradigma constructivista)

Los docentes del primer ciclo de la zona escolar P/216 no han logrado aplicar la propuesta vigente en un 100%, pero aún así no están interesados en iniciarse en la aplicación (véase gráfica 1), toda vez que fueron convocados para ello y pocos son realmente los que la aplicaron además de los 12 profesores que se interesaron en el proyecto de investigación.

Aunque se sabe que no se trata de traspolar un modelo educativo tal cual al aula. “Los maestros tuvimos que replantearnos el papel que jugamos y el que podemos jugar en la construcción que los niños realizan del sistema escrito. Ya no fue posible seguir pensando que aprender a leer y a escribir es recibir desde afuera una habilidad acabada, sino que se trata de un proceso de aproximación paulatina que, dependerá en

gran medida de las frecuencias lecto-escritoras que los niños tengan”², el maestro necesita contar con referencias mínimas teóricas para poder llevar a cabo su trabajo docente, por lo que en eso se basa el diagnóstico del cuestionario.

Se realizó un diagnóstico para saber con qué conocimientos básicos para aplicar la propuesta contaban los docentes y que necesidades de formación y actualización requerían, por lo que dentro de los elementos que consideró el cuestionario son:

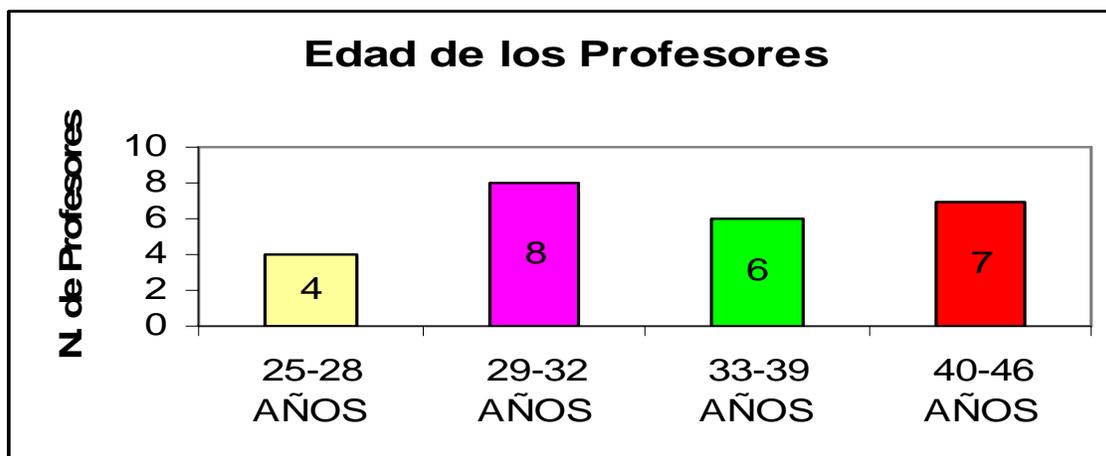
Los datos generales de los informantes, aspectos esenciales del programa vigente, aspectos que lo limitan, que lo favorecen, apoyo pedagógico metodológico, apoyo pedagógico teórico, apoyo en la planeación de actividades, en el diseño de materiales y en la evaluación.

Los maestros no lograron identificar los aspectos esenciales del programa vigente, aunque han existido talleres cortos, Cursos estatales y el Curso Nacional que algunos ya han tenido contacto con él, dos o tres veces.

En el cuestionario aplicado se consideró la edad para observar entre qué edades oscila la práctica en primer grado de lo que se pudo rescatar que entre los 25 y 46 años, se agrupó categorías según la década de su edad por lo que resultó lo siguiente:

² Avendaño F. (2000) Las investigaciones acerca de la psicogénesis de la escritura en el niño: Aportes para una nueva didáctica de la lectura y escritura, en: “Sistemas de escritura, Constructivismo y educación “ Editorial Homosapiens, Argentina, p 98.

GRÁFICA 2



Como podemos observar para asignar el 1° y 2° de primaria se busca que los maestros cuenten con cierta experiencia en la enseñanza de la lectura y escritura.

Habría que reconocer en éste sentido que los planes y programas son conocidos por el personal más joven puesto que fueron formados bajo los perfiles de desempeño en base al contexto actual.

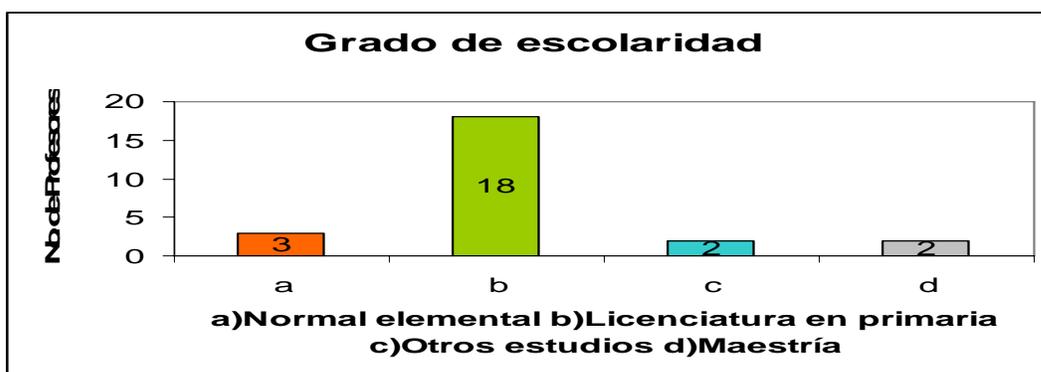
Los profesores de mayor edad aunque tienen experiencia, cuentan con los nuevos planes y programas de estudio, cursos y talleres que fundamentan el nuevo paradigma de la educación, no han logrado modificar sus prácticas. (R. E.)

En cuanto al sexo que predomina en el primer ciclo de educación primaria es el femenino ya que de los 25 encuestados 19 son mujeres y 6 son hombres y de acuerdo a sus comentarios, no han elegido el grado sino que los han puesto a prueba por parte del director (R. S. T.³, No. 5 "Para mí ha sido muy difícil su aplicación (Se refiere a la aplicación de la propuesta vigente) ya que estoy casi compitiendo con mi hermana para ver quien saca leyendo a más número de alumnos y con la propuesta vigente solamente es más lento el proceso, aunque se que es más respetando los estilos y ritmos de aprendizaje, pero eso a veces no lo entienden las autoridades")

³ R. S. T. Se refiere al testimonio que dan los docentes en el Registro del seguimiento del taller.

Respecto al grado de escolaridad, tenemos que tres de los profesores son de normal elemental, 18 de ellos tienen la licenciatura en primaria, dos más tienen otra licenciatura que no corresponde a su ejercicio profesional, Otros dos profesores tienen como grado máximo de estudio maestría lo que indica que es muy poca la población que ha seguido actualizándose formalmente en posgrado.

GRÁFICA 3



En esta situación estaríamos deduciendo, que la gente más joven debería practicar la propuesta, porque sus perfiles de egreso los han formado para ello. Observemos el Perfil del egresado del plan de estudios de 1985 y reestructurado en 1997.

En lo que se refiere al perfil del egresado de la Licenciatura en educación primaria de la UPN, encontramos que se desglosan en habilidades, contenidos, competencias e identidad profesional y ética dentro de las cuales destacaremos las siguientes:

Habilidades intelectuales específicas⁴:

-“Posee alta capacidad de comprensión del material escrito, expresa sus ideas con claridad, plantea, analiza y resuelve problemas, enfrenta desafíos intelectuales, capacidades para la investigación etc..

⁴ SEP (1997) “Plan de estudio de la Licenciatura en Educación Primaria” UPN, México. p 17 – 18.

-Domina los contenidos de enseñanza:

-Conoce con profundidad los propósitos y contenidos, maneja con fluidez los temas, reconoce la secuencia lógica de cada línea de asignatura.

Competencias didácticas.

-Sabe diseñar, organizar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas, reconoce las diferencias individuales de los educandos, identifica las necesidades especiales de educación, conocer y aplicar estrategias y formas de evaluación, es capaz de establecer un clima de relación de grupo que favorece un clima de reacción.

-Un profesor con carácter nacional que es flexible para comprender la diversidad regional, social, cultural y étnica del país, tiene el dominio de los contenidos, establece una relación estrecha y progresiva del aprendizaje en el aula con la práctica docente en condiciones reales, que aprende de la teoría y se vincula con la comprensión de la realidad educativa y con la definición de las acciones pedagógicas, que ejercita las habilidades intelectuales específicas que requiere la práctica de la profesión docente, que fomenta los intereses hábitos y habilidades que propician la investigación científica, que reconoce y atiende las diferencias individuales, que reconoce a la expresión artística y educación física y actividades deportivas como parte de su formación”.

No obstante podemos observar que el docente no solo no aplica la propuesta sino que presenta falsas expectativas de lo que es el programa vigente. (C.⁵ 11 “En lo particular creo que el primer año es muy desgastante sobre todo porque se nos exige tiempos por parte de dirección, se exige grandes evidencias de escritura por parte de los padres de familia y eso provoca que nos veamos en la necesidad de hacer mucho más pesado el aprendizaje de los alumnos”)

Los maestros que poseen normal elemental se encuentran entre los 39 y 46 años, no obstante esto podría suponer que en los otros niveles de profesión el impacto

⁵ C. Se refiere al cuestionario como testimonio de los docentes

de la teoría podría ser más evidente, pero no es así, a pesar de que hay maestros más jóvenes con estudios de licenciatura y maestría, esto no ha implicado que la teoría haya incidido en la transformación del trabajo docente ya que cuando se les pregunta sobre los conocimientos que posee sobre la propuesta vigente es muy deficiente y en ocasiones nula. (C 7 y 11 De los dos casos de maestría uno se refiere a que desconoce la propuesta claramente y la otra que no se aplica porque no se tienen los materiales completos y que si la aplican es de forma parcial)

Silvia Schmelkes⁶ advierte sobre la aplicación de los nuevos paradigmas de la educación ya que ha sido un proceso muy complejo y mínimo en comparación con las tendencias de globalización del conocimiento donde la velocidad de la información, descubrimientos, adelantos científicos, educación y salud entre otras está mucho muy lejos de la posibilidad de poderse aplicar con el mismo ritmo.

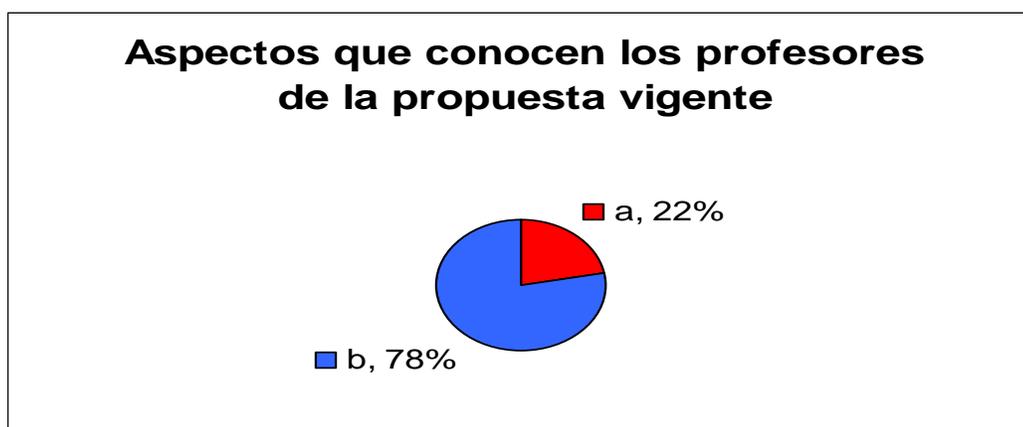
Los docentes sí reconocen la tendencia en que fueron formados pero no han logrado cambiar y transformar en el nuevo modelo educativo (R. E. De los 11 casos presentados, 4 casos son de tendencia de formación academiscista, dos casos de tendencia tecnológica y cinco casos tendencia alternativa)

Los maestros que estuvieron aplicando la propuesta vigente oscilan entre los “0” y “6” años de experiencia, algunos de ellos por propia iniciativa pero la mayor parte porque le ha sido impuesto el grado, argumentando que les gusta trabajar más en otros grados porque como los niños ya saber “leer”, se complica menos la posibilidad de operar la propuesta vigente, aunque por otro lado entra en juego la evaluación que le aplican a los alumnos y es una de las ventajas que tienen los docentes que no evalúan a sus alumnos.

⁶ Schmelkes, Silvia, (2004) “La formación de valores en la educación básica” SEP, Biblioteca para la actualización del maestro. México.

Sobre el conocimiento de la propuesta vigente pudimos valorar cómo el 78% de maestros se clasifican en los que consideran más cuestiones de tipo instrumental o práctico y el 22% de ellos conocen los elementos epistemológicos y la fundamentación teórica y esencial del programa vigente.

GRÁFICA 4



DE LA TEORÍA AL TRABAJO DOCENTE

La educación y particularmente los maestros han estado envueltos en una sociedad positivizada como única vía al conocimiento, donde les ofrecen cursos que no cambian la lógica, los docentes siguen solicitando (C. 2, 5 20, 22, 23, 24, 25, “Que se realicen talleres donde se implementen actividades para llevarlos al aula”, “Clase modelo y unas asesorías por el autor, para conocer sus experiencias de manera directa y mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje”, “Asesoría acerca del conocimiento y manejo y aplicación de métodos”, “Asesoría y manejo de los diferentes métodos existentes”, “Asesoría y manejo de conocimientos de los métodos existentes”, “Asesorías sobre métodos y técnicas de la enseñanza de la lectura y escritura”)

La teoría entra en crisis desde el momento en que los docentes han dado prioridad a lo práctico y la teoría es algo muchas veces ajeno a su trabajo profesional, se limita al aspecto instrumental, lo que sirve, es útil, me “resuelve” en el momento, la

parte científica deja de ser parte esencial del trabajo docente por la idea compleja que se tiene sobre ella. La ciencia siempre pone en juego el uso de la razón y de los sentidos; frecuentemente se ha visto limitada a la aplicación del método científico considerándola como un patrón a seguir, su abordaje pedagógico debiera ir más allá. La ciencia es sin lugar a dudas una forma de ver la vida, de darle explicación, de enriquecerla y cuestionarla. No es sólo un cúmulo de conocimientos acabados, que sin lugar a dudas van cambiando con el tiempo.

El papel de la teoría cobra significado a partir del seguimiento que se realizó con los docentes dispuestos a llevar a cabo el plan y programa vigente, toda vez que interpretamos en esta investigación a la teoría como un proceso más complejo que la presentación de resultados de investigación o el bagaje de saberes construidos y científicamente comprobados. (E⁷. 8, 9,10 y 11 "Me gustó mucho la idea de poder participar en esta investigación y en la aplicación de la propuesta vigente, ya que el conocer más de cerca cómo se aplica me dio seguridad y creo que en las próximas ocasiones que me toque primero ya voy a poder hacerlo mejor", "Me pareció importante poder participar en esta investigación porque a partir de ello se plantea la realidad que vivimos en las escuelas y no son solo suposiciones", "Creo que es importante que se lleven a cabo estos cursos taller haciendo un seguimiento de lo que se hace en el aula", "Creo que el que haya podido darme cuenta de mi error a través del seguimiento que se hizo, en relación a la aplicación de la propuesta fue muy relevante porque reconocieron mis limitaciones teóricas y de cómo trabajar con los niños con Necesidades Educativas Especiales, esto dio como resultado que el haber estado frente a personal especializado y que me haya disipado dudas pude dialogar con mis compañeras de grado y darnos cuenta que solo le estábamos dando largas a la aplicación de la propuesta", "Son importante los cursos pero hay que darle continuidad o de lo contrario si no me enfrento a reflexionar sobre mi trabajo, solo se queda en un saber vacío", "Tal vez no siempre se pueda realizar investigación de campo de éste tipo, pero el hecho de que sea más real y que se tome en cuenta al docente como un generador de preguntas que ayuden a disipar dudas y a crear otras para explicar la realidad es muy importante y espero haber sido participe de ello"

Se analiza una categoría tan importante como es la teoría pero que se construye desde el maestro, con el maestro y para el maestro, de manera colectiva y participativa

⁷ E. Se referirá al testimonio de las entrevistas.

desde el investigador, con el investigador y para el investigador, ésta relación dialógica conlleva a cambiar la concepción de teoría.

“La realidad cotidiana se mueve en medio de estas creencias a priori, por tal motivo puede verse como un terreno fértil donde recoger muchos hilos y cabos sueltos de problemáticas, para averiguar sobre sus relaciones entre si y convertir el sentido común en fundamentos planteamientos para la participación social, como temas de investigación y programas de acciones sociales”⁸

De las reflexiones que van presentando los docentes en el diario pedagógico. (D.P.⁹ No. 3, 4, 5 ¿Cómo se pueden relacionar habilidades de carácter teórico y práctico?, ¿Cómo podemos tener seguridad de que ese proceso dará resultados?, ¿Cómo se entiende que se debe llevar a la práctica esta interpretación de la propuesta?, ¿Cómo podemos transformar nuestra práctica con esos referentes?, Preguntar permite hacer una serie de conexiones de nuestros saberes que verdaderamente tienen que ver con el saber escuchar, hablar y leer, las preguntas son procesos más complejos que permiten a los estudiantes o a los docentes enriquecerse)

No sólo es el resultado sino también interviene el proceso complejo que se pone en juego entre el docente y el investigador donde ambos identifican situaciones problemáticas, las entienden, les dan explicación a los problemas y tratan de darle solución desde una perspectiva y un contexto específico, en este caso la alternativa no es única, inmutable e inalterable, depende de las circunstancias específicas, ya que en el contexto actual, contando con el paradigma de la complejidad es incongruente querer dar solo una respuesta.

“En este sentido el conocimiento juega como un instrumento fundamental que puede favorecer la recreación de los espacios de vida de la gente o como medio que afiance las lógicas del poder vinculadas con el consumo, el mercado y los valores que a

⁸ De Alba A. (1992-2002) Usos de la teoría en la producción de conocimiento educativo, en: “Filosofía, teoría y campo de la educación, perspectiva nacional y regional” Estados del conocimiento, COMIE , México, p 104.

⁹ D. P. Se referirá al Diario Pedagógico como testimonios y reflexiones que hacen los docentes en el proceso y seguimiento del taller.

través de los medios se transmiten, definiendo un sistema de necesidades que limitan la capacidad del sujeto para ubicarse en su momento y reconocer aquello que lo determina... Volver la mirada a esa dimensión amplia y compleja que le da sentido y pertinencia histórica al conocimiento en términos de la relación que se construye con la realidad a través de éste, y a su entramado con los microdinamismos en los que se tejen los umbrales entre el diario existir y los grandes proyectos sociales y culturales”.¹⁰

Los docentes van identificando la necesidad de la teoría para explicar su trabajo, donde también se construye, se reconstruye y se transforma. E. 4 y 10 “Son importantes los cursos pero hay que darle continuidad o de lo contrario si no me enfrento a reflexionar sobre mi trabajo, solo se queda en un saber vacío”. “Que haya seguimiento del trabajo que se propone para resolver dudas o situaciones problemáticas”. Con todas estas aportaciones podemos observar la necesidad de caminar de manera conjunta entre el investigador y el docente mismos que pueden crear y recrear saberes que permitan explicar, promover y transformar su realidad. Esto lo pudimos constatar al final de la aplicación de la propuesta en donde en la entrevista se les cuestiona sobre la importancia de la fundamentación teórica en el desarrollo y el 50% de los entrevistados hacen referencia y les queda muy claro que la teoría es base fundamental para poder aplicar cualquier propuesta.

Cuando el docente interviene en su propia formación, en la investigación empieza a generar diferentes hipótesis de su trabajo ya que el nivel de reflexión también va siendo más profundo y enfocado a la necesidad de la teoría para poder fundamentar su trabajo docente. Gerardo Meneses le llama, otorgar bases teóricas para la resolución de problemas¹¹; Esta dialógica del ir y venir y volver a la teoría o generar teoría explica mejor su papel docente de ahí que se observan algunas

¹⁰ De Alba, Alicia (2000) Teoría, conocimiento y formación. Una aproximación epistemológica al campo pedagógico en “El fantasma de la teoría” editorial P y V México, p. p. 53

¹¹ Ibidem.

preguntas que se hacen los docentes al inicio de la aplicación de la propuesta y cómo van generando otras dudas en el proceso de transformación. (D. P. 2 ¿Tenemos a fuerza que trabajar con palabras o podemos decirles las sílabas y letras a los alumnos?, 10 ¿Manejan las mismas hipótesis de lectura y escritura, los niños con necesidades educativas especiales? R. S. T. Visita 1 “La verdad yo no se nada de primer año, es mi primera vez que me toca, por eso me atreví a inscribirme a dicho taller porque se trataba de saber de la propuesta vigente de la que tanto de habla pero de la que pocos aplicamos. R. S. T. Visita 2 “Se que la directora nos ha dicho que a cierto tiempo les va a tomar lectura, pero si no alcanzan a dominar ese proceso, su aprendizaje ha sido significativo y por lo menos se van a divertir mucho y van a estar a gusto. En cuanto a las exigencias de los padres, porque si hacen comparaciones con otros maestros de primero, para que eso no suceda, ya estoy trabajando por palabras que inicien igual y que sólo las repasen en su casa pero no de manera aislada, que las lean en diferentes contextos”)

Con la información que acabamos de revisar podemos concluir que los docentes son capaces de reconocer a la teoría como parte fundamental de su trabajo cuando han vivido una experiencia en donde logran encontrar esos puntos de concreción entre la teoría y la práctica, quedando claro que sin una no puede haber la otra, hace falta la teoría para que en la medida de la práctica se pueda ir interpretando y explicando muchas dudas, las reflexiones van cambiando, pero si hace falta esa fundamentación se queda en el sentido común y no logra mediar la distancia del conocimiento construido.

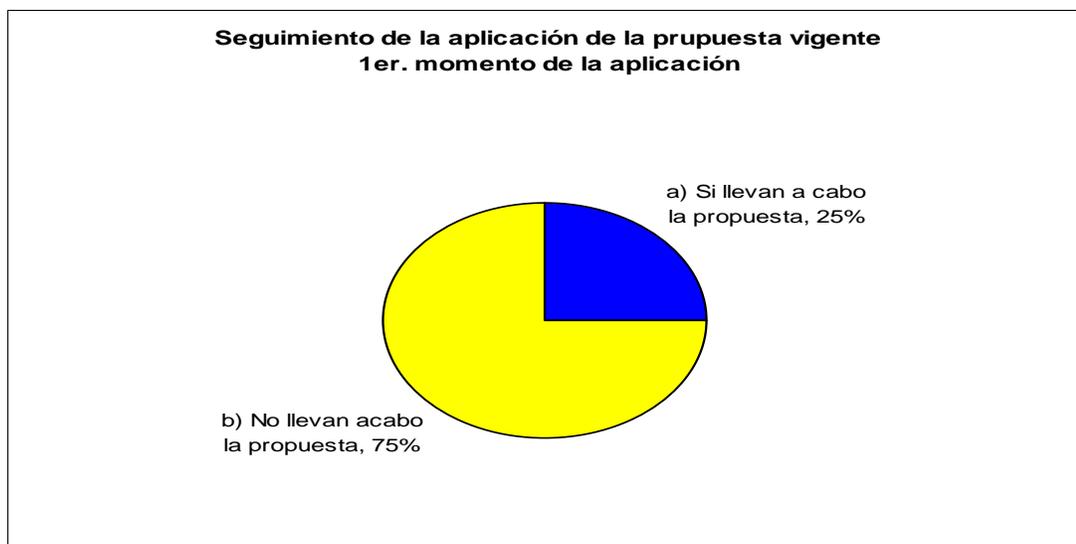
Por lo tanto también podemos asegurar que los docentes logran interpretar la teoría ofrecida en los programas de formación y actualización docente, toda vez que se le de seguimiento de una manera inmediata; esto es tanto en el tiempo próximo a la formación inicial como a la formación continua ya que tendrá más fresca la información y podrá hacer recuerdo de ella, sistematizándola en los hechos, registrándola, reflexionando en el momento, analizando y proponiendo en los mismos niveles de concreción, esto de forma paralela al trabajo de asesoría o tutoría, no de forma aislada, fuera de contexto sin conocimiento pleno de lo que pasa al interior del aula.

EL PROCESO A LA TRANSFORMACIÓN DOCENTE

La transformación del trabajo docente se va haciendo patente en la medida en que hay explicaciones congruentes a su trabajo y se van diseñando y creando soluciones, los docentes pueden ser capaces de desarrollar “la creatividad ideasiacional¹² ; esto es fluido de ideas”.

Inicialmente los docentes van haciendo las transformaciones necesarias para llevar a cabo la propuesta vigente, el 75 % de docentes se enfrentaron a la aplicación de la propuesta con el apoyo extra de una guía comercial y sólo el 25% lo hicieron con los libros de apoyo para el maestro.

GRÁFICA 5



En un segundo momento del proceso de seguimiento del trabajo docente se presentó el proceso inverso, el 75% ya no dependió de la útil e instrumental guía comercial, mientras que el 25% todavía presentó la necesidad de explicaciones digeridas inmersas en un papel meramente instrumental.

¹² Ideasiacional es un concepto que aborda Silvia Schmelkers en un video para presentar el libro de Rosa Maria Torres titulado “qué y cómo aprender”, en el apartado de necesidades básicas de aprendizaje ; La creatividad.

GRÁFICA 6



Los docentes empiezan a aplicar la propuesta con una concepción de alumno diferente ya que lo consideran como ser activo, capaz de desarrollar diferentes habilidades a ritmos y con estilos diferentes de aprendizaje, seres que poseen saberes previos y que se pueden retomar para participar en su propio aprendizaje. (D. P. 3 “Los alumnos también necesitan cantar y moverse continuamente porque a veces los tenemos como robots”, 6 “No todo lo que se lee es agradable para el alumno”, 7 “Los conocimientos previos de los niños nos ayudan mucho para la enseñanza de la lectura y escritura” E 1 “los alumnos son considerados como seres que tienen hipótesis previas”)

Por otro lado el papel del maestro también se va modificando en la medida que se comprende a sí mismo como el que coordina, conoce, diseña, planea y evalúa situaciones de aprendizaje y de enseñanza con criterios más amplios que la simple transmisión de conocimientos. Por consiguiente el proceso de trabajo va cambiando en la medida que al principio el método y las técnicas eran medulares en su práctica, ahora se determinan estrategias flexibles que permiten aplicarse en un contexto y circunstancias específicas pero susceptibles de ser modificadas en el proceso de aprendizaje. D. P. 3 “Los maestros podemos ir relacionando las actividades con las habilidades a desarrollar”, 4 “No siempre lo que se hace en el aula es comunicativo y funcional, a veces solo se repite, se copia pero no sirve mas que para memorizar”, 6 “Enseñamos contenidos de lectura pero no

estrategias de lectura”, “Efectivamente nos da miedo practicar algunas estrategias que permitan cambiar nuestra rutina, pero a veces las exigencias son muchas y los alientos pocos”, 7 “Uno de los problemas que tenemos es que nos sentimos despreocupados cuando ya se conoce un método que va a lograr que los niños lean y escriban”, 8 “Es necesario que para leerles y provocar experiencias de escritura, nosotros tenemos que leer y escribir también” E. 7 “Hace falta disposición tanto por parte de los maestros como del director para que se lleve a cabo la propuesta”, 3 “Nos falta preparación porque no nos actualizamos” 2 “Conocemos sus procesos de aprendizaje”, 6 “Hay que reconocer las necesidades del grupo para poder aplicar la propuesta”

El aprendizaje se interpreta como un proceso dinámico en donde el alumno puede adquirir conocimientos, habilidades y actitudes para utilizarlas en diferentes experiencias y situaciones problemáticas. El apoyo que ofrece el docente al alumno va siendo durante el proceso y en el resultado, esto implica también que la evaluación no se lleva a cabo sólo en la observación de resultados y valoración de los mismos, sino además se refiere a un proceso que permite emitir juicios de valor acerca del grado cuantitativo y cualitativo de lo que se va aprendiendo y enseñando.

En la experiencia del seguimiento del taller que se llevó a cabo para observar más claramente cómo se va dando ese proceso de transformación, pudimos detectar lo difícil que es ser congruente entre el discurso y el trabajo docente, ya que se da mucho el caso de que se cuenta con un cúmulo de saberes, se apropian de cierta información que alude eficientemente a un discurso profundo y que en teoría se escucha bien; puede hacer creer que en realidad existe un proceso de transformación en las aulas, pero al observar directamente las experiencias que se han generado en los salones de clase, nos damos cuenta y ellos también se percatan, cuando esa es la intención, que el proceso es muy lento y en algunos casos casi nulo en comparación con el discurso.

Esto tiene que ver con lo difícil que es, ser congruente entre lo que se dice y lo que se hace; ya que para entrar en un proceso de dialogicidad hace falta ese espacio

de reflexión y análisis en colectivo y con el especialista o investigador para que se genere un ambiente de confianza y no se sientan frustrados o desanimados como en muchas ocasiones sucede al trastocar y cuestionar el trabajo docente para poder hacer mejoras, prueba de ello son algunos comentarios que hacen los docentes respecto a los cambios que se van generando. E. 2 “Es importante reconocer algunos conceptos básicos pero sobre todo llevarlos al aula y no quedarse con ellos”,¹¹ “La teoría y los conceptos que se abordan pueden ser aplicables”,¹² “Creo que la parte de la teoría y conocimiento de la metodología de trabajo fue lo necesario para poderse aplicar”,³ “Nos falta mucha preparación porque no nos actualizamos”, “También es importante que los docentes seamos profesionales y estudiemos”, “Considero que los cursos deben ser obligatorios”, R.S.T. 5 “Considero que ya no es necesario asistir al taller porque ya tomé el Curso Nacional sobre la adquisición de la lectura y escritura por lo que me doy de baja, ya que no estoy aplicando la propuesta vigente”.

El trabajo de los docentes es muy importante, tanto como del investigador que los acompaña en la medida que buscan conjuntamente una manera de transformar sus trabajos, sin embargo también estos personajes lo tienen que reconocer ya que si no lo hacen corren el riesgo de generar un conflicto emocional y declinar en el “malestar docente” “...Los profesores en nuestra sociedad contemporánea se enfrentan a unas circunstancias cambiantes que les condicionan a hacer mal su trabajo, enfrentándose además a una crítica generalizada, que, sin analizar esas circunstancias, considera a los profesores como los responsables inmediatos de los fallos del sistema de enseñanza.

La expresión malestar docente aparece entonces como un tópico en la literatura pedagógica con el que se quiere resumir el conjunto de reacciones de los profesores como un grupo profesional desconcertado por el cambio social. El estudio del malestar docente como efecto del cambio social, no debe entenderse como un ejercicio de autocomplacencia en los males de enseñanza. Tiene tres funciones bien precisas:

1. La de ayudar a los profesores a eliminar el desconcierto.

2. El estudio de la influencia del cambio social sobre la función docente puede servir como una llamada de atención a la sociedad.
3. ...Diseñar unas pautas de intervención que superen el terreno de las sugerencias”¹³

Los maestros hacen comentarios generales en la entrevista realizada al final del proceso que advierte lo anterior. E. 3, 4, 5, 7“ Nos falta mucha preparación porque no nos actualizamos de verdad” “También es importante que los docentes seamos profesionales y estudiemos”, “Que haya seguimiento del trabajo que se propone para resolver dudas o situaciones problemáticas” “Me parece muy importante que la aplicación de la propuesta sea de manera directa y que haya quien nos apoye y motive a seguir adelante”, “Hace falta la disposición, tanto por parte de los maestros como del director para que se lleve a cabo la propuesta y poder justificarla ante los padres, ya que ellos demandan una práctica tradicional de puras planas y cuadernos llenos de copias o dictados y en esta propuesta es más importante el desarrollo de habilidades que en ocasiones no se observan a simple vista”

Cuando se lleva a cabo un trabajo de seguimiento y acompañamiento directo, los maestros se van sintiendo más seguros, sin embargo es un proceso complejo en donde se tiene que pasar al inicio por un ambiente dónde algunos podrán percibir que se hieren susceptibilidades, pero sin llegar a las agresiones, las confrontaciones son muy ricas, para poder avanzar y decirnos entre el grupo ¿Qué fallas hay? ¿En qué se cree que se puede dar pasos para la transformación?, ¿Qué estrategias, actividades, técnicas y métodos pueden ser desechados?, bajo la fundamentación teórica que se tiene, ¿cuáles retomar?, etc. Todo esto bajo un ejercicio de reflexión, análisis y diseño de criterios y no solo por imposición.

Con este proceso pueden lograr la consolidación de un grupo que esté integrado por la “identidad colectiva”. Cuando han asumido conscientemente sin que nadie se los haya impuesto, la responsabilidad de cada uno para gestionar y resolver sus

¹³ Esteve, J.M. et. al. (1995) “Los profesores ante el cambio Social”. Editado UPN y Editorial del Hombre.México. España y México. P. P. 20 y 21

problemas, sobre todo en pequeños colectivos desde los centros de trabajo, proponiendo planes de acción, habrán llegado al momento de que por sí mismos busquen estrategias para cubrir sus necesidades e intereses, articulados con la demanda de abordar los planes y programas vigentes.

Sólo hasta entonces el papel del especialista o investigador será de menos participación, esto no quiere decir que desaparezca del escenario, pero si se genera un verdadero liderazgo y una autogestión por parte de los docentes, el trabajo de asesoría se facilitará.

Los maestros van reconociendo por qué es importante trabajar en colectivo desde los centros de trabajo y no de manera aislada, ya que son capaces de compartir experiencias y enriquecerlas, sobre todo justificando el trabajo con los padres. R. S. T. 2º momento 3, 4, 11 "Creo que ha sido una bonita experiencia con los alumnos ya que se van trabajando todas las asignaturas con ellos y a través de la música y de los juegos y exposiciones aprenden y se divierten", "Los alumnos trabajan todas las asignaturas y a veces no se dan cuenta si es para español o para matemáticas, creo que esto si propicia situaciones de aprendizaje significativo y no se aburren ni ellos ni yo", "Ya tengo más claridad de lo que significa propiciar situaciones de aprendizaje".

Para llevar a cabo un trabajo de esta naturaleza y dar seguimiento a la transformación docente considero que se deben desarrollar los siguientes elementos:

1.- Relación Teoría _ Trabajo docente. El docente debe estar preparado, conocer, leer y desarrollar habilidades de investigación, pero también, se sugiere considerar los saberes previos de los docentes y como han logrado interpretar éstos en el trabajo ya que este proceso es el más relevante para ir haciendo adecuaciones, cuestionando, practicando y registrando los aciertos y errores que se identifican y ponen a consideración en el colectivo para fundamentar en la teoría y cuestionarla.

2.- Gestión: Se puede generar en el ambiente de trabajo la habilidad de gestión ya que es a través de ella cuando los docentes teniendo una propuesta diferente o

nueva, son capaces de buscar espacios y explicar fenómenos. Los docentes empiezan a dar explicaciones a sus necesidades y problemáticas. Buscan diferentes alternativas de solución a sus planteamientos y cuando esto no se da, pueden surgir de otras instancias o jerarquías siempre y cuando haya un proceso de sensibilización y no de imposición.

3.- La identidad Colectiva: Será uno de los aspectos más difíciles de encontrar y no porque no la haya, sino porque en ocasiones no se alcanza a percibir por el ambiente hostil y de envidias o competencias que se han generado en los maestros, para ello es necesario reflexionar constantemente y siendo tolerantes ir observando las posibles coincidencias, conformar un plan de acción y un trayecto formativo para el docente, que permita desde el planteamiento, seguimiento, explicación y solución de problemas; ir identificando las necesidades comunes y generando compromisos para cubrirlas.

EXPERIENCIA DE FORMACIÓN CONTINUA

La formación inicial es determinante en los procesos de transformación docente (PIÑA 1998), lo mismo que todo el bagaje cultural que forma parte de nuestra persona (GADAMER 2001) y para dar lugar a la transformación hay que entrar en un proceso de formatividad (Honoré 1980) que permita seguirse formando y actualizando tanto desde el ámbito teórico como en lo práctico, con la ayuda de mediaciones que lo hagan posible (Ferry 1997). E 1 “Que las propuestas que van surgiendo y la presentación de las mismas permanezcan (en algún lugar como Centros de Maestros o páginas de internet) por el tiempo en que son vigentes ya que a veces tardamos mucho en tener un grado en específico y desconocemos que hay de nuevo en cada uno” D. P. 9 “Lo que sabemos es difícil rechazarlo, pero no imposible” “Solo conociendo los planes y programas más a fondo y las normas de acreditación podremos defender lo que hacemos y no esperar a que los otros nos digan lo que

tenemos que hacer sin conocimiento de causa, como por ejemplo que me pidan que los alumnos lean a cierto tiempo y no respeten su ritmo ni yo respetarlo”.

Aunque se han modificado los perfiles deseados en la formación inicial y continua del docente, detrás de todo ello está también la influencia y la tendencia que han ejercido los docentes formadores de formadores tanto en los procesos iniciales como en los talleres y cursos de actualización, por que a pesar del cambio de las currícula para la formación de docentes, éstos no han podido aplicar esos saberes con la realidad de su trabajo lo que provoca en ocasiones ser absorbidos por un ambiente de mucha tradición magisterial. Esto es; un concepto de alumno pasivo, maestro que domina y enseña, Aprendizaje memorístico etc.

No se han desarrollado habilidades que exige el contexto actual a pesar de ser parte de la formación de los futuros docentes siguen practicando tendencias de corte tecnológico y academicista (Rosa María Torres 1997)

El poder alcanzar que los maestros logren identificarse en un trabajo alternativo será solo en la medida que ellos lo vivan, difícilmente se les puede pedir que trabajen bajo el paradigma del constructivismo, cuando no lo han vivido y mucho menos han intentado experimentarlo, primero con ellos y después con sus alumnos.

Los docentes viven experiencias de formación muy arraigadas y van dando evidencias de ello, no porque así lo quieran sino porque finalmente no han podido modificarlas por el ambiente que los absorbe, de tal manera que cuando ellos se inician a la reflexión la mayoría de ellas van encaminadas a la tendencia academicista o tecnológica y sus reflexiones son: D. P.1 “¿Qué hacer si los alumnos no aprenden a leer y a escribir con la propuesta vigente en el tiempo en que los otros métodos logran hacerlo?”, “Hay algo más que le falta a la propuesta como por ejemplo el tiempo que se le debe otorgar a la maduración motriz”, 2 ¿Por qué algunos niños escriben su nombre “mal” a pesar de que se les pide que lo copien bien”, “Existe la manera de llevar un proceso más

sistemático o es necesario que se trabaje con las estrategias que son flexibles pero que no nos dicen paso a paso lo que hay que hacer, porque todo lo que se presenta en el libro de español es muy extenso”.

Cuando los docentes se enfrentan a experimentar otra tendencia de formación en donde participan directamente, observan, permiten el registro y seguimiento de su trabajo, lo cuestionan y existe otro punto de vista como lo es el investigador o asesor, los saberes se confrontan en ocasiones de tal manera que los mismos docentes se dan cuenta que pueden modificar primeramente su “Visión teórica” ; es decir el poder dar un paso más allá de la simple explicación teórica, sino acercar el saber al trabajo docente y sus reflexiones pueden irse modificando como por ejemplo: D. P. 3 “¿Cómo podemos relacionar habilidades de carácter teórico y práctico?”, 4 “¿Cómo podemos transformar nuestro trabajo docente con esos referentes teóricos?”, 9 “¿Por qué le tememos a los directores cuando hoy la pedagogía está a favor de los niños y no de las autoridades?”, E. 12 “Tal vez no siempre se pueda realizar investigación de campo de éste tipo , pero el hecho de que sea más real y que se tome en cuenta al docente como un generador de preguntas que ayuden a disipar dudas y a crear otras para explicar la realidad es muy importante y espero haber sido participe de ello”.

Por lo anterior es importante reconocer que la formación continua debe llevar un seguimiento desde los centros de trabajo, con el acompañamiento de un investigador, tutor o asesor, para que los maestros vivan otras experiencias de formación que estén encaminadas a tomar en cuenta los intereses y necesidades, pero a su vez logren generar expectativas para identificar, plantear y diseñar problemas y así darle una explicación y solución desde sus posibilidades, toda vez que se busque generar siempre una visión teórica que logre ir más allá de lo aparente, que no se quede en la contemplación o en las complacencias, sino buscar verdaderamente la raíz del problema y darle solución, aunque a veces esto signifique trastocar tendencias formativas.

EL PAPEL DEL DOCENTE FRENTE AL PLAN Y PROGRAMA VIGENTE Y EL PARADIGMA CONSTRUCTIVISTA

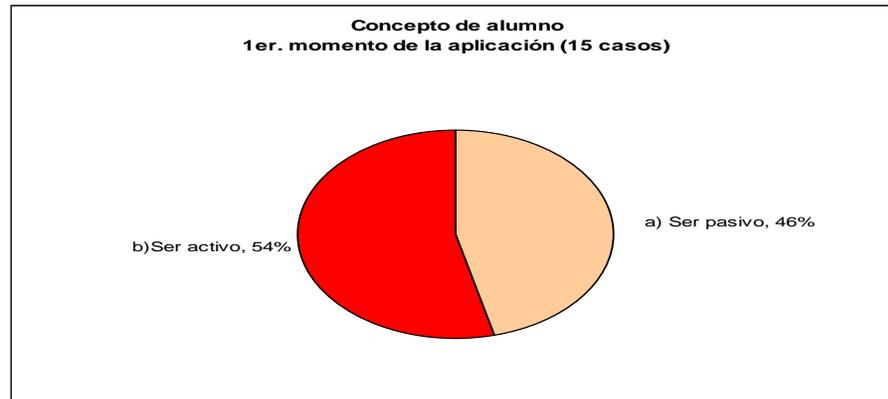
Cuando los maestros se vieron en la necesidad de modificar interpretaciones respecto al papel que juegan el maestro, alumno, estrategias de apoyo, la evaluación, la fundamentación del trabajo, el plan y programas, el enfoque de la asignatura y el paradigma epistémico entre otros, para propiciar situaciones de enseñanza y aprendizaje de los alumnos, primeramente se tuvieron que ver con una falta de conocimiento sobre lo que estaban haciendo. E. 2 “La propuesta es buena pero a veces los maestros no tenemos disponibilidad, nos permite enfocarnos más a los alumnos, conocemos sus procesos de aprendizaje, descubrimos sus inquietudes”, “Conocer algunas estrategias que complementan la propuesta es importante ya que en la medida que enriquecemos nuestra práctica nos damos cuenta que el proceso Enseñanza aprendizaje no puede seguir igual.

5 “Me pareció interesante el Curso _ Taller sobre todo porque aprendí, ya que no sabía cómo empezar a aplicar la propuesta”, “Nos falta mucha preparación porque no nos actualizamos”

Una vez que los maestros logran traspasar esa barrera entre lo que se espera como perfil de desempeño y lo que hace como producto de la reflexión y análisis de su trabajo docente, podemos interpretar que se empieza a generar una verdadera transformación.

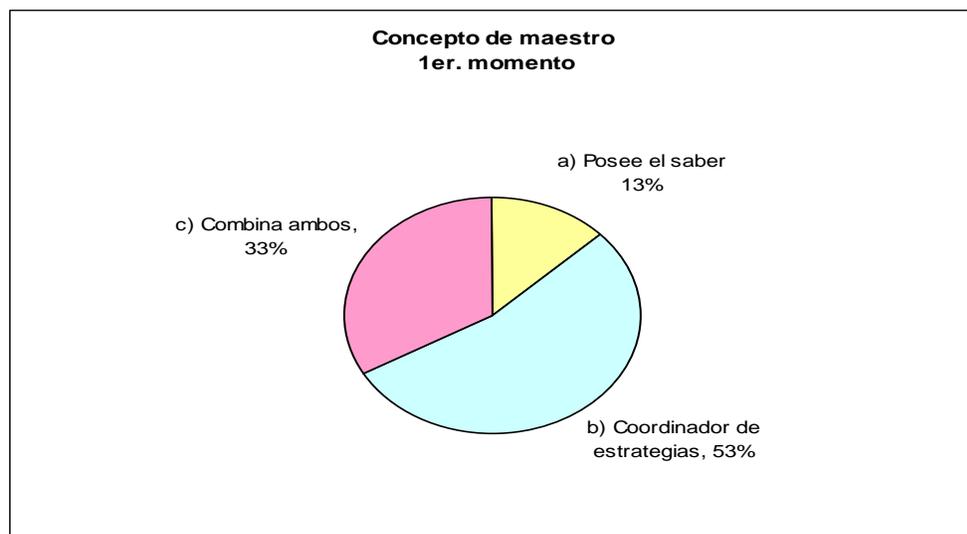
Podemos observar en los Registros del seguimiento del taller que en la medida de la aplicación de la propuesta vigente los docentes interpretaron en un primer momento, de diferente manera algunos conceptos o categorías. De los 15 profesores que iniciaron, 7 de ellos consideran al alumno como un ser pasivo que espera que el maestro reconozca sus limitaciones.

GRÁFICA 7



Por otro lado dos de los maestros se consideran como personajes principales de la enseñanza que poseen el saber y ocho de ellos como los coordinadores de estrategias y quien provoca situaciones de aprendizaje aunque cinco de ellos en ocasiones no olvidan su papel de poseedores del saber.

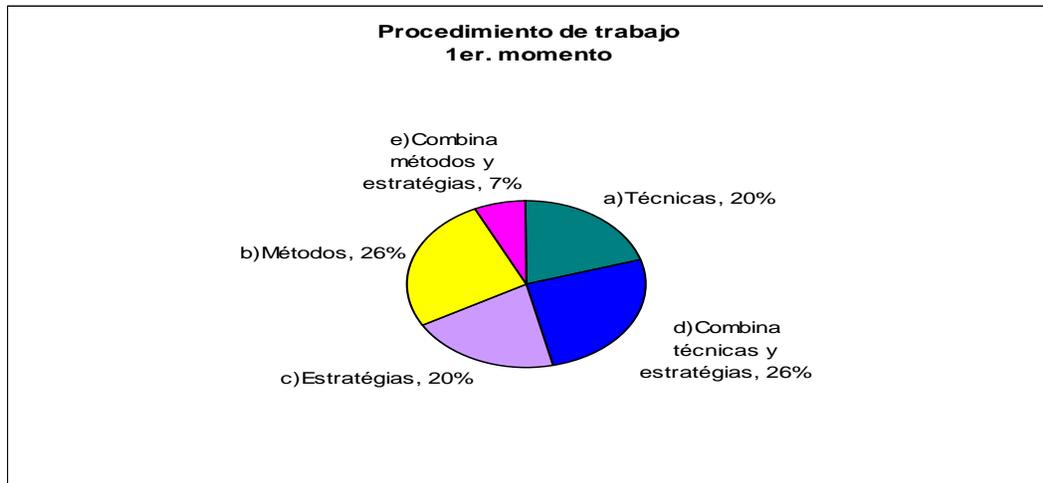
GRÁFICA 8



El procedimiento de trabajo lo basan en; Los que aplican técnicas que son tres casos, Los que trabajan con métodos que dan muestra de ello cuatro casos, Los que combinan método y estrategias que es un caso, los que combinan técnicas con

estrategias que son cuatro casos y los que se siente muy seguros desde la aplicación de la propuesta y trabajan con estrategias que son tres casos.

GRÁFICA 9



En lo que respecta al apoyo que ofrecen los docentes para con los alumnos observamos que ocho casos sólo lo hacen en el resultado, algunos empiezan a observar el proceso como son tres casos y otros cuatro casos se detienen a ver el proceso y el resultado.

GRÁFICA 10

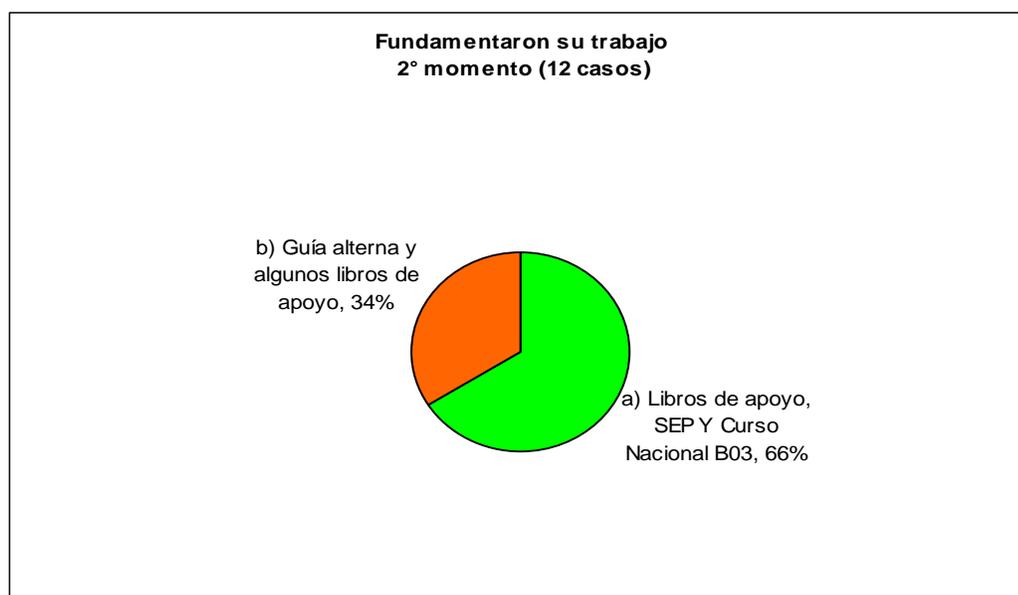


De acuerdo al plan (1993) y programa vigente (2000), demanda más un ser activo que desarrolla habilidades y competencias, en un ambiente de respeto, tolerancia y de ritmos diferentes de aprendizaje, donde es importante conocer y desarrollar

estrategias de aprendizaje y habilidades metacognitivas, tanto por parte del maestros como por parte del alumno.

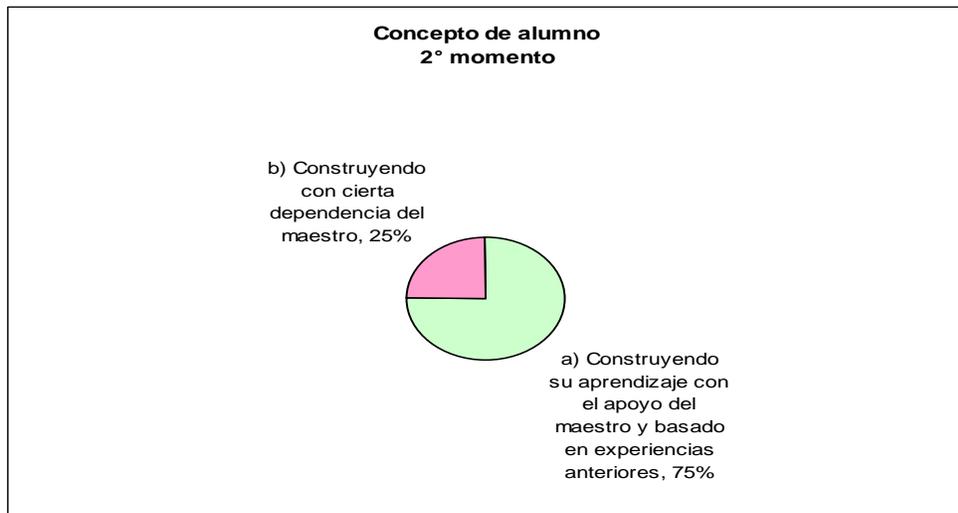
En un segundo momento sobre la aplicación de la propuesta pudimos observar cómo se van interpretando de manera diferente algunas concepciones ya que de doce casos, ocho de ellos fundamentan su trabajo a través de los libros de apoyo que envía la SEP y cuatro de ellos también lo hacen pero no han dejado del lado el uso de una guía alterna.

GRÁFICA 11



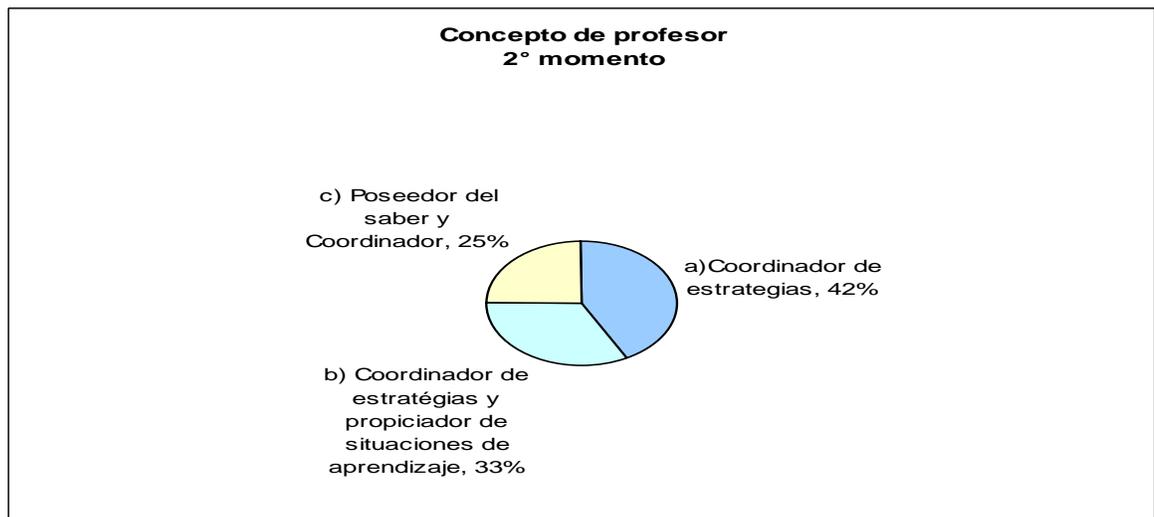
Sobre la concepción de alumno nueve casos consideran que es un personaje que construye su aprendizaje con el apoyo del maestro y basado en experiencias anteriores y tres de los participantes si empiezan a ver al alumno como el que construye pero con cierta dependencia del maestro.

GRÁFICA 12



Por otro lado el maestro se considera en cinco casos como el coordinador de estrategias, cuatro casos más le incluyen que es quien provoca situaciones de aprendizaje y tres casos se acerca a la concepción anterior pero con ciertas limitaciones en la aplicación de la propuesta vigente.

GRÁFICA 13



Para el segundo momento de la aplicación de la propuesta, nueve casos trabajan a través de estrategias flexibles de aprendizaje y tres más todavía dependen de algunas técnicas más rígidas aunque ya han empezado a manejar algunas estrategias.

Con respecto al apoyo que ofrecen los docentes al alumno, en los doce casos ya empiezan a hacer un apoyo más directo al alumno durante el proceso de aprendizaje, considerando que debe lograr en ellos una transformación y desarrollo de facultades (Hidalgo 1992), ya que observan a sus alumnos con más detenimiento, conocen sus saberes previos, buscan estrategias para llevar a cabo lo aprendido, no solo en la asignatura de español sino que las van diversificando (Vigosky 1985), toman en cuenta al alumno y no sólo la enseñanza, esto es que diseñan estrategias pero no se subordinan a ellas, las utilizan como medio y no como el fin (Morin 2001), por lo que no esperan el resultado, la enseñanza toma otro matiz que no se circunscribe a una perspectiva didáctica técnica (Sacristán 1989) lo que indica que la aplicación de la propuesta se logró en nueve de los casos y tres de ellos se iniciaron con algunas limitaciones.

Sobre la interpretación que hacen de la propuesta se dan cuenta de algunas situaciones que favorecen la aplicación de la propuesta como son: E. 6“La metodología de la propuesta rescata la visualización de palabras de uso común y oraciones significativas”, 7 “Fue importante conocer la comprensión que genera al enseñar por palabras, pero como fue mi primera experiencia se me hizo complicado”, 11 “Se facilitó el trabajo con las lecciones ya que se amenizó con el canto y el cuento y provocaron aprendizajes significativos en los alumnos”, 4 “Creo que las actividades que se desarrollaron en el taller fueron relevantes aunque a veces no le damos importancia a la teoría”, 1 “Que se consideran estrategias acordes a las necesidades e intereses de los alumnos como son Imagen texto”, “Las estrategias que se sugieren se pueden adaptar a las necesidades del grupo y funcionan no solo en la asignatura de Español”, “Fue importante reconocer los antecedentes de la propuesta, el Curso Nacional y la reforma del programa”. 12 “Lo más relevante fue el que haya podido ser participe de una experiencia en donde los alumnos también disfrutaron del aprendizaje y se sienten a gusto con lo que hacen”.

Con lo anterior concluimos que los profesores primeramente aceptan y aplican la teoría que se les está ofreciendo (Wilfred Carr 1990), empiezan a ver a la teoría como parte fundamental de su trabajo, donde no solo la practican sino tienen posibilidad de

generarla, ya que no es una tarea de los “expertos o gente rara” (Hidalgo), reconocen que la teoría es aplicable E. 11 “A pesar de que se trabajaron teorías y conceptos creo que el tiempo no fue suficiente para poder ahondar en esos términos ya que se han oído pero no se han aplicado como en el caso de lo significativo en el aprendizaje, los procesos de adquisición de la escritura y demás”, 8 “Hizo falta mayor información y poder investigar más para que verdaderamente se aplique la propuesta al 100%” 1 “Es importante llevar a cabo lo aprendido”, pero sobre todo se empieza a observar la tendencia de ver a la teoría como su responsabilidad, como su propio lenguaje.

“Es una responsabilidad ineludible hacernos cargo de nuestros lenguajes, teorías y saberes educativos a partir de los cuales tomamos ciertas decisiones para participar como jugadores en el campo de la educación”¹⁴

LA TRANSFORMACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE DE LUIS

Luis es un profesor muy joven que apenas se inicia en la práctica docente, tiene 4 años de servicio, pero es la primer experiencia en 1° de primaria, tiene una edad de 22 años y trabaja en la Zona Escolar P/216 del Departamento Regional de Amecameca.

Sus estudios los llevó a cabo en la Universidad Pedagógica Nacional en donde obtuvo su título de licenciado en educación primaria, posteriormente ha continuado con su formación a través de los Cursos Estatales como “Cocinando la escritura”, Talleres Generales como: “Estrategias de lectura y Escritura”, “Comprensión de la lectura” Curso Nacional “La adquisición de la lectura y escritura en la escuela primaria y su última experiencia fue en el Taller “La transformación docente; Una experiencia en el Curso Nacional de Actualización B03”

En el registro etnográfico se interpreta con respecto a la de teoría que le subyace a su práctica un concepto totalmente ajeno a él, no la considera como algo inherente a

¹⁴ De Alba (1992-2002) Usos de la teoría en la producción de conocimiento educativo, en: “Filosofía, teoría y campo de la educación, perspectiva nacional y regional” Estados del conocimiento, COMIE , México, p 104.

su trabajo docente, aunque en el cuestionario se observa que maneja parte del discurso con respecto al programa vigente.

Se incluyó al proyecto porque era su primer año de experiencia y no sabía que hacer con los alumnos, ni que “método” iba a utilizar para lograr el objetivo de sus alumnos leyeran y escribieran en forma convencional, en un tiempo determinado con una eficiencia del 100%, al menos eso fue lo que lo motivo.

Su testimonio fue “La verdad yo no se nada de primer año, es la primera vez que me toca, por eso me atreví a inscribirme a dicho taller porque se trataba de saber de la propuesta vigente de la que tanto se habla pero de la que pocos aplicamos”.

Dentro de sus expectativas era que el programa vigente es flexible a todos los grados y su consuelo era que ya lo había intentado trabajar con otros grados aunque el enseñar a leer y escribir a niños de 1° era un reto para él.

Cuando se inició en la aplicación de la propuesta no podía creer que pudiera empezar a desarrollar habilidades lectoras y de escritura a través de palabras, se le hacía casi imposible.

Los conceptos que se iban abordando en el taller le hacían que se conflictuara, pero a la vez que se fuera explicando una nueva forma de ver al alumno con hipótesis sobre la lectura y escritura. Como por ejemplo cuando se presentó el concepto de alfabetización que iba más allá de sólo extraer sonidos de letras, se trata de un asunto mucho más complejo que tiene que ver con el enriquecimiento de su cultura general.

Pronto algunos elementos teóricos empezaron a evocar su recuerdo como que el aprendizaje debe ser significativo y no memorístico lo que empezó a sacar de escena las planas y las copias como únicas herramientas para trabajar en el aula.

Algunas de las reflexiones que son importante tomar en cuenta para ver el nivel de análisis que se iba planteando son: “Los alumnos también necesitan cantar y

moverse continuamente porque a veces los tenemos como robots”, “Los maestros podemos ir relacionando las actividades con las habilidades a desarrollar”, “No siempre lo que se hace en el aula es comunicativo y funcional, a veces solo se repite, se copia pero no sirve mas que para memorizar”, “Sabemos oír pero el escuchar es una cosa más profunda”, “¿Qué diferencias encuentra entre los métodos de enseñanza anteriores y las estrategias de aprendizaje flexibles que se presentan en los libros de apoyo?” “Hay que predicar con el ejemplo” si queremos niños lectores y escritores, también debemos serlo nosotros” “Necesitamos saber más para fundamentar nuestra práctica y dejar de tener miedo”.

Al inicio de la aplicación de la propuesta hubo cierta resistencia cuando requería de una guía alterna para llevar a cabo su trabajo docente, por otro lado sus técnicas rígidas las seguía aplicando, porque sus alumnos se “le salían de control”, a veces no daba tiempo a la observación del alumno para revisar sus procesos.

En un segundo momento del Seguimiento del taller nos pudimos dar cuenta que su concepto de alumno ya lo tenía bien definido en base al paradigma constructivista, el que construye su aprendizaje con el apoyo del maestro y basado en experiencias anteriores. El ejercicio de su docencia era ya más de andamiaje y apoyo a los alumnos y no sólo el que posee el saber, su trabajo ya era realizado a través de estrategias.

La teoría significó una explicación y una referencia inmediata a la práctica, una forma de fundamentar lo que se hace cotidianamente, pero sobre una manera de ponerla en práctica, siempre y cuando se vaya ubicando en el trabajo docente, se le busque un lugar en donde se le interprete y entienda o en su defecto donde se le cuestione y sea motivo de reflexión.

La teoría no es una verdad acabada, se puede crear y transformar en un contexto y circunstancias específicas.

Y concluye diciendo que aunque sabe que su autoridad inmediata le va a exigir que sus alumnos lean y escriban convencionalmente en un tiempo determinado, él está consciente que lo que hizo está fundamentado en un plan y programa, que considera al alumno con capacidades y estilos de aprendizaje diferentes y lo que ha buscado es llevar a cabo el aprendizaje significativo. Que su aprendizaje es más a largo plazo pero con la expectativa de que todos los alumnos son capaces de lograrlo.

Sus expectativas como docente están encaminadas a ser más competente en cuanto al planteamiento de problemas, para que con el apoyo de otros logren identificar sus necesidades de formación y continúen sus procesos de actualización.

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES

1.- RESPECTO AL PAPEL DE LA TEORÍA

El papel de la teoría debiera ser importante toda vez que se busca generar procesos de investigación dado la necesidad que tiene el docente de identificar y explicar problemas que se presentan en el ámbito educativo, pero a su vez la necesidad de generar aportaciones para la investigación educativa, siendo ésta una forma de producir conocimientos (Buenfil 2002). Todo esto acompañado de la investigación acción.

El maestro debe acercarse a la teoría, requiere informarse sobre los avances que en materia de investigación existen, saber sus limitaciones y retos que tiene para llevar a cabo su trabajo docente.

Pero en esa misma medida hay que reconocer que no es el mecanismo de cascada como se ha venido haciendo para dar la información al docente, su formación continua debe ser directa, asesorada y tutorada por investigadores que le permitan a la vez formarse en procesos de investigación, sabemos que el docente no tiene dentro de sus perfiles dicha formación y si existe; solo ha sido en el discurso, requiere que el docente la interprete y la comprenda en la práctica, que la viva haciéndola.

Debe existir acercamiento con los investigadores para que también el maestro se vaya formando en esta área de la que tanto se habla, inclusive en la reflexión le permita identificar sus problemas y crear sus propias trayectorias de formación.¹

Las demandas de los maestros son que haya expertos en algunas áreas quien los apoye para que verdaderamente logre un trabajo de acompañamiento que por cierto

¹ La trayectoria de formación se refiere que en los talleres generales, los maestros realizan un diagnóstico de problemáticas y necesidades de formación para establecer las temáticas que se abordarán en el transcurso del ciclo escolar y fortalecer la formación del docente, aunque es el mismo colectivo de docentes quien se distribuye los temas y exponen en cada sesión del taller.

también es parte de otro programa de actualización, pero que en realidad no se cumple porque finalmente el maestro se queda solo con el colectivo docente de su escuela, que se encuentra igual o en peores condiciones.

Como es que se espera que el maestro logre crear habilidades investigativas cuando no se le formó en ésta área, se creyó que el discurso era suficiente y se le dio la libertad para que ahora reflexione y fundamente su trabajo docente a través de los trayectos de formación que él mismo debe diseñar y exponer.

“Los rasgos que tendrían que existir o surgir en el investigador (formado o en formación; dichas condiciones están denominadas como habilidades o capacidades mínimas para escribir y comunicarse y para elegir valores, trabajar en equipo, interaccionar con otros investigadores, cultivar la imaginación, clarificar la propia postura epistemológica; así como dominio metodológico para realizar y exponer una investigación, además de poseer una cultura humanística sólida.

...Uno de los aspectos en que coinciden los autores cuyas aportaciones fueron ubicadas en esta categoría, es la necesidad de que se propicie en el estudiante una formación básica que incluya conocimiento y comprensión de conceptos científicos correspondientes al campo que le compete o en el que se forma”²

Concluimos que Bayardo es asertivo cuando menciona que los docentes son capaces de reconocer a la teoría como parte fundamental de su trabajo cuando han vivido una experiencia en donde logran encontrar esos puntos de concreción entre la teoría y la práctica, van formándose en habilidades investigativas como son: de pensamiento, de construcción conceptual, instrumentales como el leer y escribir,

² Moreno, B. M. G. et. al. (2003) Formación para la investigación en: “Sujetos, Actores y procesos de Formación” Estados del conocimiento. COMIE A. C. México, p 69.

escuchar y hablar, dominio de operaciones cognitivas básicas : inferencia, análisis, interpretación, saber observar, preguntar.

Queda claro que sin la teoría no se puede dar la práctica o viceversa, hace falta la teoría para que en la medida de la práctica se pueda ir interpretando y explicando muchas dudas, las reflexiones van cambiando, pero si hace falta esa fundamentación se queda en el sentido común y no logra mediar la distancia del conocimiento construido (Alicia de Alba 2002)

Los docentes logran interpretar la teoría ofrecida en los programas de formación y actualización docente, toda vez que se le de seguimiento de una manera inmediata; esto es tanto en el tiempo próximo a la formación inicial como a la formación continua ya que tendrá más fresca la información y podrá hacer recuerdo de ella, sistematizándola en los hechos, registrándola, reflexionando en el momento, analizando y proponiendo en los mismos niveles de concreción, esto de forma paralela al trabajo se asesoría o tutoría, no de forma aislada, fuera de contexto sin conocimiento pleno de lo que pasa al interior del aula.

2.- LA TRANSFORMACIÓN DEL TRABAJO

El maestro hace transformaciones pero después no registra y no sistematiza su trabajo, no da testimonio por escrito.

En este sentido el maestro se encuentra mucho más alejado de esa posibilidad de recrear su trabajo y dar testimonio por escrito, porque para empezar no se ha creado esa cultura, su primer intento se queda sólo en lo verbal, pero cuando hay que reencontrarse para observar su trabajo, se da cuenta que sólo hace alusión al recuerdo por lo que se pierde mucho de lo esencial de su trabajo.

Han existido algunas estrategias para que el maestro deje por escrito su testimonio, pero solo se han quedado en buenas intenciones o se convierten más en trámites burocráticos como por ejemplo el diario pedagógico, estas guías deben servir para que el maestro reflexione sobre su planeación, su metodología de trabajo o estrategias de enseñanza y aprendizaje y evaluación que aplica cotidianamente. Para que oriente el trabajo a realizar, que sea flexible dependiendo de las expectativas de los alumnos y los alcances que se obtienen, también que se de cuenta en qué momento se puede guiar, persistir o desechar determinado proceso de trabajo.

Es de gran importancia la voluntad del saber y lo emotivo que se ponen en juego para que el profesor cree escenarios de transformación del trabajo docente como lo menciona Hugo Zemelman y Wilfred Carr, no obstante también entran en juego el seguimiento que se le pueda dar a esta voluntad y esta emotividad; es un primer paso pero si no se le da seguimiento a esto, solo se queda en buenas intenciones y ya en el trabajo docente, en la cotidianidad se observa un enjuiciamiento a todo y no una reflexión de la práctica.

El docente puede detectar problemas que se le dan solución en la medida que los reconoce, conoce sus limitaciones, busca apoyos teóricos, de asesoría, les da una explicación y empieza a actuar.

Para lograr la transformación docente considero que se deben desarrollar los siguientes elementos:

- 1.- Relación Teoría _ Trabajo docente. Aceptar la teoría, llevarla a cabo, tener expectativas de aplicación y generar explicaciones respecto a su labor. Fundamentar el trabajo cotidiano y darle relevancia a lo que se hace en el aula, como profesionistas de la educación.

2.- Gestión: Reconocer las necesidades de formación y actualización docente para poder explicar y plantear preguntas. Los docentes empiezan a dar explicaciones a sus necesidades y problemáticas. Buscan diferentes alternativas de solución a sus planteamientos y cuando esto no se da, pueden surgir de las mismas instancias o jerarquías siempre y cuando haya un proceso de sensibilización y no de imposición.

3.- La identidad Colectiva: Significa identificar las necesidades comunes que pueden tener diferentes explicaciones, pero encontrar la concreción y el punto de encuentro en donde todos logran reunirse para un mismo fin y se comprometen a dar solución.

3.- RESPECTO A LA FORMACIÓN DOCENTE

Mucho se ha hablado de la necesidad de que el docente sea y se convierta en un investigador de su propio trabajo, pero cómo lograrlo si él se encuentra lejos del oficio, formación y cultura de un investigador.

Si queremos que el docente crezca en éste sentido, necesita del apoyo del investigador y al mismo tiempo éste crezca con él, le proporcione herramientas que le permitan autoformarse y explicar su entorno, saber plantear problemas y buscarles solución, necesita el investigador hacer el papel de asesor, pero con conocimiento de causa,

Se hace hincapié en la necesidad de que haya una formación tanto de teoría como de práctica y que no exista el asilamiento y la distancia entre ellas Wilfred Carr (1990); esto es ser congruente entre el ser y hacer.

Se abre un gran camino para la formación docente y éste tiene que ver con un seguimiento que se le tiene que dar a éste proceso, toda vez que la formación tiene

tendencias muy arraigadas y el poder concentrar el esfuerzo en el desarrollo de habilidades y competencias que le permitan desenvolverse de manera diferente, tiene que vivirlo el docente

La formación continua debe poseer un seguimiento con criterios bien definidos para ser observado y evaluado desde el proceso, donde haya lugar para que el otro intervenga, no con enjuiciamiento desde afuera, sino desde adentro, ya que si se sigue dando la autocomplacencia en el colectivo docente para no herir susceptibilidades no les permitirá crecer, hay que exigirse mutuamente, tanto el formador como el que se está formando y ese proceso de acompañamiento tiene que darle seguimiento.

Es necesario crear una visión teórica que permita interpretar, diseñar y crear situaciones para sistematizar la información y dar testimonio, acercarse al ser y deber ser con una visión más amplia y con expectativas de poderlo hacer.

La formación y actualización docente debe considerar la investigación educativa como prioridad para su actualización, por lo que debe ser continua, ya que se le pide que cree sus propios escenarios de formación pero ésta no ha alcanzado los niveles óptimos.

El docente puede y debe crear su propio lenguaje para explicar su trabajo docente, es importante que lleve un seguimiento desde los centros de trabajo, porque lo conoce y lo puede explicar, sin embargo es necesario también que en éste proceso, el acompañamiento sea de un investigador, tutor o asesor y este puede ser por cada zona escolar o por escuela, ya que si se amplía más la cobertura puede significar un desgaste físico, emocional e intelectual que no llevaría a logros significativos.

4.- HACIA LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN EN LA DOCENCIA

Para ser investigador hay que hacer investigación por lo que es necesario que la relación entre docente e investigador les permita identificarse en un mismo fin, se tienen que ver en un mismo trabajo que es la educación, entre pares o colegas, lo que genera confianza en el otro que da como resultado un trabajo colectivo acompañado.

El investigador hace el papel de asesor, tutor o monitor, permite una vinculación entre la teoría y la práctica, pero es el docente el que se hace responsable de su autoformación.

La investigación docencia permite la intervención pedagógica asesorada o tutorada de conocimiento oportuno que hace crecer no sólo al docente sino también al mismo investigador.

Los docentes son capaces de ir generando habilidades investigativas con el acompañamiento y logran cuestionar, plantear e identificar problemas para darle solución con el compromiso del colectivo.

Cuando los docentes logran identificar sus propias necesidades de formación, son capaces de buscar alternativas de solución dependiendo del nivel de gestión que se haya generado.

Por ello concluyo que si el maestro logra interpretar a la teoría como parte fundamental para su trabajo docente, entonces será capaz de transformarlo, porque la teoría no sólo se explica sino además se crea, en la medida que se va transformando en la práctica.

La teoría implica práctica y esta relación dialógica manifiesta una transformación de la situación o problema que afecta a las personas involucradas; en este caso a los docentes.

La investigación acción supone un compromiso del investigador y docente y participa en el estudio y transformación de la realidad.

**A
N
E
X
O
S**

ANEXO 1

Registro etnográfico

Escuela Primaria Zona Escolar P216/10

Grupo: 1° No. de alumnos 42

Tema: Letra U

Hora de inicio : 13:40

M La maestra platica un cuento sobre Ursula, la cual come uvas y tiene una abuelita que le gustan las uvas y se comió las semillas, entonces se enfermó empezó a quejarse Uuuuu. A Ursula la regaña su mamá porque llevó su uniforme sucio.

M ¿Qué letra utilizamos más en este cuento?

A La U

M Ahora agarramos nuestro lápiz y hacemos la letra “U” en el viento, se detiene a preguntar a un niño ¿Cómo sigues Cristian? (El niño estuvo internado).

A Bien.

M Pregunta a los niños “¿saben por qué estuvo enfermo su compañero?” (y les explica porque).

M “Ahora sí, todos en el viento.

Enfrente a la pared porque si no la hacemos chueca, (Después de varios intentos de hacerlo en el aire) Pregunta.

¿Quién ya se la aprendió?

A Yo

M Pásale

A (Pasa al pizarrón a escribir la letra “u U” (minúscula y mayúscula)

M (La maestra indica que haga más anchita la letra “U” mayúscula).

“Ahora la chiquita en el aire (señala la minúscula).

M Ahora la escribimos en el cuaderno

A (Escribe una niña “u” pero fuera del margen)

•
•
x

- “u”

A No

M Entonces la colocamos en la gallina (se refiere a la “x”).

La letra “U” es como si fuera un ...

A Un columpio.

Empezamos imitando a un tren, ¡dejamos todo de lado!

A ¿A que ahora lo vamos a prender?

M “Haber lo encendemos” (juegan con el chac chac y luego Uuuuuu; después de varios intentos) Hemos llegado al estado de Guanajuato.

A Los niños se sonríen.

(Vuelven a hacer el sonido del tren y chic, van caminando y luego u,u,u).

M (Pasan a repartir unas hojas)

M “Vean su hoja, obsérvenla, ¿Qué dibujos hay?”

Cítlali: Uvas

A Un vestido

M Ve bien no es precisamente un vestido

A₂ Un uniforme (la maestra es interrumpida afuera del salón)

N “Vemos unas uvas, uniforme, unicornio, Ursula) ¿Con qué empiezan todas los nombres de estos dibujos.

A Con uvas

M No, es letra uvas ¿Qué letra es?

A₂ U...U

M La maestra indica que tienen, (una letra “u” minúscula y “U” mayúscula y pide que sigan el punteado para formar las 2 letras)

(Una alumna inicia iluminando las uvas y los compañeros cercanos le dicen que eso no debe hacer).

M “Ahora en la U le van a poner en la orilla confeti”de color morado (pasan a dejar material a los alumnos, en el transcurso de la elaboración del trabajo la maestra pregunta insistentemente.

¿Qué letra estamos viendo?

A La U

Hora: 15:05

M La maestra pregunta ¿Quiénes ya terminaron? Levantan la mano, haber quienes son los niños trabajadores (cuenta hasta 18) Bueno, voy a cortar hasta 10 para ver quienes son los niños que ya terminaron.

Tenemos la letra....

Algunos U, u

A A

M No es “d”, es

A U U

M Haber tenemos unos dibujos todavía no sabemos leer (interrumpen).

Todavía no saben leer, pero yo se las voy a leer.

Y lee “Ursula come uvas (tres veces repite)

La maestra indica “leen conmigo” (Los niños la siguen).

“Ahora recordamos sólo a Ursula”.

Los niños recortan a la niña.

Después pide recortar.

“El primer letrero” (señala)

No vayan a recortar otro letrero vamos por partes para que no se equivoquen.

(Insiste poquito resistol).

Ahora recortamos el unicornio, el que parece cuernito.

A Algunos niños recortan el uniforme.

Los niños le corrigen.

Colocan los enunciados con las letras al revés, (la maestra corrige).

M (Indica) “Deben de fijarse bien aunque no sepan todas las letras, observen si están bien colocados los enunciados”.

Vamos con la que sigue y recortamos el uniforme, ¡no! (corrige) no, no, sigue el número uno, “recorto el número uno”.

A Y el uniforme.

M Déjenlo pendiente.

Así sigue hasta terminar los demás enunciados, después salen a recreo 4:00 pm.

ANEXO 2

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN

CUESTIONARIO

Este cuestionario tiene como finalidad: Identificar los antecedentes teórico - metodológicos para implementar la propuesta vigente en 1° y 2° grado de educación primaria. Los datos que se viertan a través de éste cuestionario son de uso confidencial para efectos de una investigación..

INSTRUCCIONES: SOLICITAMOS ATENTAMENTE NOS RESPONDAS LAS SIGUIENTES PREGUNTAS.

DATOS PERSONALES:

INSTRUCCIONES: CONTESTA ABIERTAMENTE LAS SIGUIENTES PREGUNTAS

EDAD: _____

SEXO: _____

GRADO DE ESCOLARIDAD: _____

EXPERIENCIA EN PRIMER O SEGUNDO GRADO: _____

1.- ¿CUÁLES CONSIDERAS QUE SON LOS ASPECTOS ESENCIALES DEL PROGRAMA VIGENTE DE PRIMERO Y SEGUNDO GRADO DE PRIMARIA? _____

2.-¿CUÁLES SON LOS ASPECTOS QUE LIMITAN EL PROGRAMA VIGENTE DE PRIMERO Y SEGUNDO DE PRIMARIA? _____

3.- ¿CUÁLES SON LOS ASPECTOS QUE FAVORECEN LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA VIGENTE? _____

4.- SI TUVIERAS OPORTUNIDAD DE TRABAJAR LA PROPUESTA DEL PROGRAMA VIGENTE DE PRIMERO Y SEGUNDO GRADO ¿QUÉ APOYO PEDAGÓGICO SOLICITARÍAS?

A) EN EL ÁMBITO METODOLÓGICO _____

B) EN EL ÁMBITO TEÓRICO _____

5.- ¿QUÉ APOYO REQUIERES PARA PLANEAR TUS ACTIVIDADES, DISEÑAR MATERIALES Y EVALUAR EL PROCESO? _____

6.- ¿APLICAS LA PROPUESTA VIGENTE EN SU TOTALIDAD O PARCIALMENTE? _____

¡GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN!

ANEXO 3

DIARIO PEDAGÓGICO

FECHA: 7 DE SEPTIEMBRE DEL 2005

Para iniciar la sesión se explica en qué consisten los planes y programas, cuáles son los paradigmas de la educación que están presentes en ellos y desde donde se debe partir.

En ésta sesión se aplican algunas estrategias de trabajo para llevarse a cabo en el aula con el fin de que se reconozcan que la unidad de aprendizaje está a través de palabras que tienen significado y que son retomadas de un contexto específico que pueden ser cuentos, canciones y rimas. Estas unidades de aprendizaje pueden ser el nombre propio, el nombre de diferentes objetos, muebles, personajes favoritos, animales, juguetes etc. y que tiene que ver con la primer lección de primer año. Es importante reconocer que ningún método tradicional tiene previsto los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos puesto que deben ir aprendiendo las letras, sílabas o fonemas uniformemente; es decir, si se enseñó la “S” o las sílabas “sa, se, si, so, su” , todos tienen que aprendérselas al mismo tiempo, y las palabras o frases que se van diseñando o escribiendo tienen que ver con ese fonema, letra o sílaba, limitando la cantidad de acervo que nos permite enriquecer la lectura de varios cuentos, la observación de infinidad de imágenes que tiene la propuesta y la sugerencia para enriquecer dicho contexto con los ficheros de español; Además de la posibilidad de interactuar con el texto de cada lección y los libros del rincón de lectura y los paquetes de aula con los que se cuenta en cada escuela.

Las reflexiones que surgen de los profesores son las siguientes:

—“¿Por qué algunos niños escriben su nombre “mal” a pesar de que se les pide que lo copien bien”?

—“¿Cómo hacer que el fichero sea funcional y realmente se pueda trabajar con el material que se sugiere?”

—“¿Tenemos a fuerza que trabajar con palabras o podemos decirles las sílabas y letras?”

—De todas las alternativas que se nos proporcionan, existe la situación problemática de que los niños se hacen “bolas” con las letras”

—“Existe la manera de llevar un proceso más sistematizado o es necesario que se trabaje con las estrategias que son flexibles pero no nos dicen paso a paso lo que hay que hacer, porque todo lo que se presenta en el libro de español es muy extenso”

La consigna que se les da a los maestros es que si se trabajan los libros de apoyo para el maestro, sobre todo el de Español, entonces se estará trabajando con la propuesta vigente, ya que se menciona a que material recurrir para fundamentar el trabajo docente.

Los maestros planean el trabajo con las siguientes lecciones en donde ponen énfasis en el desarrollo de habilidades de carácter cognitivo y de carácter práctico.

Se retoma el libro de ¿Quién es el que anda ahí? Para desarrollar las estrategias que vienen en el libro de apoyo para el maestro y hacer que los niños no sólo lean por leer, sino que además disfruten de la lectura, en el texto del rincón de lectura se les solicita que escuchen la canción que se relaciona con la lección de los animales cantores, que jueguen, que actúen pero además que desarrollen habilidades de carácter cognitivo como lo es; discriminar las palabras que inician con la misma letra o terminan igual etc., en el caso de segundo que escriban pequeños textos.

ANEXO 4

REGISTRO DE SEGUIMIENTO A LOS PROFESORES DEL CURSO NACIONAL “LA ADQUISICIÓN DE LA LECTURA Y ESCRITURA EN LA ESCUELA PRIMARIA, TITULADO COMO TALLER “LA TRANSFORMACIÓN; UNA EXPERIENCIA EN EL CURSO NACIONAL B03”

Profesora: 1°

Escuela Primaria: Estefanía Castañeda

Lección: Paco el chato

El seguimiento del taller se realiza revisando las siguientes categorías de análisis en dos momentos, uno cuando inicia la aplicación de la propuesta y otro en un proceso más adelante en una segunda visita.

PRIMER MOMENTO DE VISITA

¿A través de qué instrumentos fundamenta su trabajo?

Libros de apoyo, Curso y Guía alterna

¿Qué visión tiene del alumno?

Construye su aprendizaje con el apoyo del maestro.

¿Qué papel juega el maestro en éste proceso?

Coordinador de estrategias y en ocasiones retoma el papel del único poseedor del saber.

¿Cómo lleva a cabo el procedimiento de trabajo?

Trabajo a través de un método, rescatando algunas estrategias.

¿Cuál es el apoyo que brinda a los alumnos?

Ofrece apoyo a través del proceso y en ocasiones en los resultados.

¿Cómo interpreta y le da seguimiento al taller?

Considera dentro de la planeación algunos contenidos del taller, aunque no ha dejado de lado su método de trabajo.

Comentarios y observaciones que el docente hace de su trabajo.

A veces uno aplica ciertos métodos o propuestas pero no se atreve a aplicarlo tal cual, sobre todo los más recientes, por que implica mucha responsabilidad y por el otro lado están las exigencias administrativas ya que en nuestro caso nos exigen que en cierto tiempo, van a pedirnos resultados satisfactorios entre comillas porque muchas veces les interesa el número de alumnos que sabe leer y escribir y no la calidad de la enseñanza.

SEGUNDO MOMENTO

¿A través de qué instrumentos fundamenta su trabajo?

Libros de apoyo y curso

¿Qué visión tiene del alumno?

Construye su aprendizaje con el apoyo del maestro y basado en experiencias anteriores.

¿Qué papel juega el maestro en éste proceso?

Coordinador de estrategias y provoca situaciones de aprendizaje Trabajo a través de estrategias.

¿Cómo lleva a cabo el procedimiento de trabajo?

Ofrece apoyo en el proceso.

¿Cómo interpreta y le da seguimiento al taller?

Aunque todavía tiene dudas en la propuesta, ha empezado a trabajar por palabras que rescata de la lección, busca que inicien igual y tengan un mismo campo. También utiliza el juego y la música.

Comentarios y observaciones que el docente hace de su trabajo.

Se que la directora nos ha dicho que a cierto tiempo les va a tomar lectura, pero si no alcanzan a dominar la lectura y la escritura, su aprendizaje es más significativo y por lo menos se van a divertir mucho y van a estar a gusto. En cuanto a las exigencias de los padres porque si hacen comparaciones con otros maestros de primero, para que eso no suceda ya estoy trabajando por palabras que inician igual y que sólo repasan en su casa pero no de manera aislada.

ANEXO 5

ENTREVISTA Y EVALUACIÓN FINAL DEL TALLER

Número 2

Profesora de 1°

¿Qué es lo que considera más relevante de la propuesta de 1° y 2° grado de primaria que rescató en el taller?

_Es importante reconocer algunos conceptos básicos pero sobre todo llevarlos al aula y no quedarse con ellos

_También creo que conocer algunas estrategias que complementan la propuesta es importante ya que en la medida que enriquecemos nuestra práctica nos damos cuenta que el proceso Enseñanza – Aprendizaje no puede seguir igual

_Me parece rescatable el que haya podido conocer técnicas y estrategias de apoyo y elaborar recursos didácticos

¿Qué le hizo falta revisar para aclarar dudas?

Desde mi punto de vista nada porque aprendí, conocí y reconocí lo que tenía que hacer.

Si se pretendiera llevar a cabo la propuesta vigente en un lugar donde no se conoce, ni se aplica, ¿qué fundamentación teórica es importante revisar para que se lleve a cabo y por qué?

_Conocer los planes y programas y tener disponibilidad para que lo puedan aplicar los maestros

_Tener los libros de apoyo completos y leerlos

_Que se brinden espacios para revisar la fundamentación teórica

¿Quiere hacer algún comentario general o final?

_La propuesta es buena pero a veces los maestros no tenemos disponibilidad

_Nos permite enfocarnos más en los alumnos

_Conocemos sus procesos de aprendizaje

_Descubrimos sus inquietudes

_Se da la libertad de expresión

BIBLIOGRAFÍA , HEMEROGRAFÍA Y DOCUMENTOS ELECTRÓNICOS

BIBLIOGRAFÍA

_Blaxter L. et al. (2000) "Cómo se hace investigación" Editorial Gedisa, Barcelona España, pp 193-228

_Charles, S. R.. et. al (1986) "Métodos Cualitativos y cuantitativos en investigación Evaluativa" Ediciones Morata , Madrid, pp 25-57

_De Alba, Alicia, (2000) (Coordinadora) "El fantasma de la teoría" , P y V, México, pp 192

_De Alba A. (1992-2002) "Filosofía, teoría y campo de la educación, perspectiva nacional y regional" Estados del conocimiento, COMIE, A. C. México, pp 103 - 123

_ Delval, J. (1998) Tesis sobre el constructivismo en: "La construcción del conocimiento Escolar. Editorial Paidós, España, pp 15-33

_Díaz, Romero Carlos (1993) "Actualización docente para renovar la escuela". CCECMEN, Cuadernos de Educación Continua, Toluca México, p p 60

_Dilthey, W. (1997) "Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales", Editorial Fontamara, México D .F., pp 242

_Ducoing, Watty Patricia, et. al. (1992 – 2002) Tomo I "Sujetos Actores y Procesos de Formación" Estados del conocimiento. CMIE A.C. México, pp 39 -111

_Ducoing, Watty Patricia, et. al. (1992 – 2002) Tomo II "Sujetos Actores y Procesos de Formación" Estados del conocimiento. CMIE A.C. México.

_Ducoing, Watty Patricia, et. al. (1982 – 1992) "Sujetos de la educación y formación docente" Estados del conocimiento. CMIE A.C. pp 361

_Ferreiro, Emilia et. al., (2000), "Sistemas de escritura, constructivismo y educación", Homosapiens, Argentina, pp 124

- _Ferry, G. (1997) Pedagogía de la formación. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires Argentina, pp 163
- _Ferry, Guilles. (1990) "El trayecto de la formación". Paidós Educador, México, pp 147
- _Freire, Paulo.(1989) "La educación como práctica de la libertad". Editorial Siglo XXI, México D. F. pp 151
- _Ferreiro, E. et. al. (1989) "Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño" Editorial Siglo XXI, México , pp 367
- _Gadner (1997) "La mente no escolarizada" SEP, Biblioteca del Normalista, México
- _Gadamer, Hans (2001) "Verdad y Método I" Edit. Salamanca Sígueme, México, pp 1-240
- _Garza, R. M et. al. (1999) Aprender Cómo aprender" Editorial Trillas, México, pp 160.
- _Gimeno, Sacristán J. (1989) "La enseñanza su teoría y su práctica". Edit. AKAL /UNIVERSITARIA, España, pp 478
- _Gimeno, Sacristán J. (1996) "Comprender y transformar la enseñanza" Ediciones MORATA, MADRID, pp 20 - 160
- _Goodman. Y. (1991) El conocimiento infantil acerca del desarrollo de la alfabetización. Comentarios finales en "Los niños construyen su lectoescritura". Editorial Aique, Buenos Aires Argentina pp 30 - 70
- _Hidalgo G. J. L. (1992) "Aprendizaje operatorio" Ediciones Casa de la Cultura del maestro Mexicano, México, pp 189
- _Hidalgo, G. J. L. (2001) "Didáctica mínima", Ediciones Castellanos, México, pp 168
- _Honore Bernard , (1980) "Para una teoría de la formación" Edit. Narcea , Madrid.
- _Imbernon, Francisco. (1997) "La formación del profesorado". Paidós, España, pp 161
- _Latapi, Sarre Pablo (2003) "Cómo aprenden los maestros " Cuadernos de Discusión SEP, México, pp 30

- _Morin, Edgar (2001) "Los siete saberes necesarios para la educación del futuro"
Ediciones UNESCO, México, pp 108
- _Nieda, Juana. (1998) "Un currículo científico para estudiantes", SEP Colección
Biblioteca para la actualización del Maestro, México, pp 197
- _Piaget, Jean (1986), "Psicología y epistemología", Edit. Planeta- Artemisa, México, pp
189
- _Piña, Osorio Juan Manuel (998) "La interpretación de la vida cotidiana escolar.
Editorial UNAM, CESU, Plaza y Valdés México, pp 238
- _Quintanar, E. B. (2002) "La enseñanza como puente a la vida" Ediciones Castellanos,
México, pp 96
- _Rockewel, Elsie. (Coordinadora) (1996), " La escuela cotidiana ". FCE, México, pp 239
- _Sacristán, J. Gimeno, (1996) "El curriculum: una reflexión sobre la práctica", Ediciones
Morata, Colección: Pedagogía, España.
- _Schmelkes, Silvia, (1992) "Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas", SEP/ OEA,
Biblioteca para la actualización del maestro México, pp 134
- _Schmelkes, Silvia, (2004) "La formación de valores en la educación básica" SEP,
Biblioteca para la actualización del maestro. México, pp 157
- _SEP (1990) (Lecturas) "La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela
primaria", PRONAP, México, pp 198
- _SEP (1990) (Guía de estudio) "La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela
primaria", PRONAP, México, pp 103
- _SEP (1993) "Planes y Programas de estudio", Educación Básica, Primaria, México, pp
163
- _SEP (2000) "Programas de estudio de Español" Educación primaria. México, pp 64.

_Serrano, Castañeda José, (1989) “ Docencia educación y saber ” . Cuadernos de la ENEP Aragón, pp 63

_ Solé, Isabel (2002) “Estrategias de lectura”, Edit. Grao, España. Pp 1-63

_Tedesco, J. C. et. al. ,(2004) “Por nuestra escuela” Editor Angelito, México, pp 224

_Tlaseca, Ponce, M. E. (2001) “El saber de los maestros en la formación docente”, UPN, México, pp 321

_Torres, R. Ma. (1997) Cumbre Internacional de educación. En: “Profesionalización docente” Cuaderno de trabajo No. 8 UNESCO, México.

_Torres, R. María (1997) ¿Qué y cómo aprender? SEP Biblioteca para la Actualización del Maestro, México.

_Villegas, R. E. et al, (2003) Dos experiencias en formación docente: EUA y Chile” SEP, México, pp 82

_Wilfred Carr, (1990) “Hacia una ciencia crítica de la educación”, ALERTES, Barcelona España, pp 160

_Woods, P. (1989). “La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa” Editorial Paidós, España, pp15-29

_Zemelman, H. (2002) “El conocimiento como desafío posible”, Ediciones Castellanos, México, pp 112

HEMEROGRAFÍA

_Aguilar, Citlali (1985) “El trabajo de los maestros, una construcción cotidiana” Tesis DIE, CIEA-IPN, México.

_Aristi, Patricia et. al. (1987) “La identidad de una actividad: Ser maestro”, Producción del DIE, CINVESTAV, IPN, México.

_ Bellido, C. Ma. E. et. al. (2006) Planeación y Evaluación en Antología “Diplomado en

docencia Universitaria” Módulo II, FES ZARAGOZA, México. 169

_Bonilla, C. A. (1998), "Prensa en la escuela un recurso para desarrollar estrategias que permitan la adquisición de la lecto-escritura en primer grado de educación primaria" Tesis de Licenciatura en pedagogía, ENEP Aragón, UNAM, México, pp 137

_“Escuelas y calidad de la enseñanza” (1991). Informe internacional O. C. D. E. Paidós España.

_DECAM. Antología (1998) “La actualización en el centro de trabajo como un espacio de formación, 4° Encuentro estatal, Gobierno del Estado de México Mesa 1. pp 78

_“La formación de maestros en debate” (1987) en Revista Cero en conducta. Año 2, número 8, Marzo - abril. México, pp 62

_ Meneses, Gerardo (2002) Formación pedagógica: La docencia y el Presente, en: “Papeles de Investigación educativa”, ISSEM, Chalco México, pp 150

_ _Hirsch, Adler (1984) “Tendencias de la formación de profesores universitarios en el país” en: Los desafíos de la educación, Revista Mexicana de sociología México . UNAM, volumen XVI Número1 Enero-Marzo pp 115- 130

_ (2003) "Informe sobre la situación de los servicios de formación y desarrollo profesional de los maestros de Educación Básica en el Estado de México" Documento Interno DECAM, Toluca México.

_López. S. A. (2006) Educación basada en competencias en “Revista Palabra” Publicación Bimensual, No. 37. México, pp 20

_Miranda, R.M.C. et. al. (2004) “El papel de la educación Física en el desarrollo de las sensopercepciones en el nivel preescolar” Antología para Curso Estatal 12° Etapa. SEP y SECYBS, pp 86

_Quiles, Cruz Manuel. Antología (1998) "Documentos normativos para el profesor de educación básica". Editorial. T. M. S. A. C. V. México, pp 43

_Rockwell, Elsie (1980) "La relación entre etnografía y teoría en la investigación educativa", DIE, México , pp 78

_Rockwell, Hélice (1980) "La relevancia de etnografía para la transformación de la escuela" DIE, CIEA-IPN, México, pp 85

_Schelkes, Sylvia. (1997) "Evaluación de la Educación Básica" Documentos del DIE, México, pp 78

_SEP (1994) "Reportes de investigación educativa" Programa de apoyo a proyectos de investigación educativa, México, pp 99

_Tenti, Fantani Emilio, (1984), La interacción maestro-alumno "discusión sociológica" en: "Los desafíos de la educación" Revista Mexicana de sociología, UNAM, México, Volumen XLVI Número 1 Enero-Marzo.

_Toledo, H. Ma. E (1987) "La reforma a la educación normal y la participación magisterial" en Revista cero en conducta. Año 2, número 8 Marzo abril, México, pp 8 - 18.

_Weiss, Eduardo, (1983) "Hermenéutica Crítica y Ciencias Sociales", Producción del DIE CINVESTAV IPN, México.

DOCUMENTOS ELECTRÓNICOS

_Tavárez Marzán (2005) "¿Perfil del Docente Latinoamericano: Mito o realidad?" 04/02/2006, www. Aotop. Org/xi- congreso/ documento/ m5comu2.doc

_Reimers , Fernando (2003) "Formación Docente" (Ciclo de conferencias), México, junio de 2003, www.formaciondocente.sep.gog.mx/dgn/formaciondocente/conf/1_reimers.htm

_(2005) "Docencia vinculación con la investigación" en redes@upn.mx

_http://pronap.ilce.edu.mx