



UNIVERSIDAD NACIONALAUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**LA FORMACIÓN CONTINUA DESDE LA PERSPECTIVA DE UN
GRUPO DE PROFESORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA: UN
ESTUDIO DE CASOS**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO
DE LICENCIATURA EN PSOCLOGÍA**

P R E S E N T A:

María Dolores Espinosa Cruz



**Director: Dr. Gerardo Hernández Rojas
Revisora: Dra. Frida Díaz-Barriga Arceo**

México, D. F. Octubre, 2012

Ciudad Universitaria



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.

INDICE

INTRODUCCIÓN	3
CAPÍTULO 1. ENFOQUES SOBRE LA COGNICIÓN DEL PROFESORADO Y PRÁCTICAS DOCENTES	8
1.1 LOS ANTECEDENTES: PARADIGMA PRESAGIO-PRODUCTO Y PROCESO-PRODUCTO	9
1.2. ESTUDIOS DE LA COGNICIÓN DEL PROFESOR	18
1.2.1 ESTUDIOS SOBRE EL PENSAMIENTO DEL PROFESOR	19
1.2.2 CONOCIMIENTO PRÁCTICO	27
1.2.3 CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO	37
1.2.4 EL PROFESOR COMO PROFESIONAL REFLEXIVO	40
CAPÍTULO 2. LA FORMACIÓN DOCENTE: COMPLEJIDADES Y EXPECTATIVAS	46
2.1. CICLO PROFESIONAL DEL PROFESOR	49
2.2 CONCEPTUALIZACIÓN DE LA FORMACIÓN	54
2.3 FORMACIÓN INICIAL	59
2.4 FORMACIÓN CONTINUA	65
2.5 LA FORMACIÓN CONTINUA EN MÉXICO EN EL NIVEL PRIMARIA	74
CAPÍTULO 3. JUSTIFICACIÓN, PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS	88
3.1 JUSTIFICACIÓN	88
3.2 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	90
3.3 OBJETIVOS	91
CAPÍTULO 4. MÉTODO	91
4.1 PARTICIPANTES	91
4.2 TIPO DE INVESTIGACIÓN	93
4.3 TÉCNICAS DE OBTENCIÓN DE DATOS	94
4.3.1 AUTOBIOGRAFÍA	94
4.3.2 ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA	95
4.4 PROCEDIMIENTO	96
CAPÍTULO 5. RESULTADOS	98
5.1 ESTRATEGIA DE ANÁLISIS DE LA ENTREVISTA.	98
5.1.1 CONCEPTUALIZAR	99
5.1.2 CATEGORIZAR	99
5.2 RESULTADOS DE LA ENTREVISTA	100
5.3 RESULTADOS DE LA AUTOBIOGRAFÍA	123

CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	155
---	------------

REFERENCIAS	165
--------------------	------------

ANEXOS	172
---------------	------------

1. LINEAMIENTOS DE CARRERA MAGISTERIAL	173
2. AUTOBIOGRAFÍA	176
3. GUIÓN ENTREVISTA	177

Introducción

La formación continua es un proceso que implica a varios participantes entre los que se encuentran los formadores de profesores en la etapa inicial y continua, los profesionales que planean, organizan, diseñan e implementan las actividades. Cada uno desempeña un papel singular y relevante, sin cuyo concurso, participación y consideración, respectivamente, se vuelve difícil la planificación y la puesta en marcha de cualquiera de las acciones formativas con un mínimo de sistematicidad y calidad.

Es importante decir que un docente tiene un referente de su profesión desde que es alumno; durante los años de su formación básica y las experiencias que vivió en su vida escolar suelen influir de manera importante en la conformación de su conceptualización y manera de llegar a ser o ser un docente. Estas ideas preconcebidas se encuentran presentes en el desarrollo de su profesión, que se reafirman o se reconstruyen paulatinamente con los nuevos parámetros a los que se enfrenta cuando deciden formarse para ser docentes.

La formación continua es un recurso del sistema educativo por medio del cual los profesores en servicio pueden encontrar respuestas a las necesidades prácticas de su quehacer docente estando en las aulas; con base en ella, y si se realiza de manera oportuna a las necesidades de los maestros, pueden transformar su forma de enseñar y aprender de acuerdo con las modificaciones, reformas e innovaciones que presente el sistema educativo, las políticas y tendencias educativas, y las necesidades particulares o generales del gremio.

La formación continua no se puede entender de forma apropiada si ésta se concibe de manera aislada del proceso de enseñanza y aprendizaje, porque es precisamente ahí donde cada docente experimenta sus limitantes en diferentes áreas o aristas que involucra dicho proceso.

Enseñar y aprender es el aspecto central que origina y dinamiza el triángulo didáctico en el que forman parte los alumnos, los profesores y los contenidos curriculares, los cuales interactúan en formas múltiples y complejas en el escenario escolar. En esta interacción los profesores sin duda juegan un papel esencial por el grado de responsabilidad que tienen en la conducción del mismo. Éstos median el conocimiento a enseñar con sus alumnos y crean los contextos didácticos apropiados para que aquellos los aprendan.

Quizás por ello, el profesor durante las últimas décadas ha sido el objeto de estudio de diversas investigaciones. Además de que su actividad docente es objeto de continuos cambios en su práctica como consecuencia de las modificaciones en las políticas educativas y en las propias necesidades de ellos como profesionales.

A estos y otros aspectos pretende atender las actividades de formación continua, aunque muchas veces pareciera que la concepción de estas actividades se realiza de forma desvinculada de las necesidades reales de los maestros, enfocándose a las necesidades creadas por las innovaciones que se generan desde la Secretaría de Educación Pública y sus diferentes coordinaciones específicas. Se sabe que muchas de las acciones, no parecen contemplar o tomar en cuenta la perspectiva de los docentes y sus sentidas necesidades, lo cual puede generar un desperdicio de esfuerzos por parte de aquellos que se encargan de las actividades de formación (especialistas y diseñadores de programas y agentes formadores) y un desencanto y a veces desesperanza de aquellos a quienes se les destinan estas actividades (los docentes y, más tarde, los alumnos). A todos estos aspectos anteriores se avoca el presente trabajo de investigación en su parte de revisión documental y, de manera particular, en su sección empírica: al estudio de las percepciones que tienen los profesores de las acciones de formación que destinan para ellos las autoridades correspondientes a su área de trabajo docente.

Es por ello, que en el primer capítulo de este trabajo se abordan los diferentes enfoques sobre la cognición del profesorado y las prácticas docentes. En dicho capítulo se desarrollan de forma breve los paradigmas presagio-producto y proceso-producto, dado que estos paradigmas fueron pioneros en el trabajo de conceptualización de la labor docente y, sin duda, han sido los más influyentes en el siglo anterior. El paradigma presagio-producto se centraba en las características del docente olvidando el contexto o procesos educativos en los que se encuentra. El paradigma proceso-producto a diferencia del paradigma presagio-producto pone el foco en los sucesos ocurridos en el aula y en las acciones de los profesores como actividades técnicas prescriptivas dejando de lado la naturaleza de los contenidos, los pensamientos del maestro, las experiencias previas, entre otros. Tratando de atender, a la toma de decisiones, a la reflexión constante y a las actividades de planificación de los docentes y a sus teorías y creencias implícitas sobre cómo enseñar y cómo aprenden los alumnos (cuestiones olvidadas en los dos paradigmas anteriores), a finales del siglo pasado se realizaron una serie de investigaciones que intentaron dar cuenta de todos estos aspectos surgiendo así el paradigma de la cognición del profesor.

El paradigma de la cognición del profesor desde nuestro punto de vista (véase Montero, 2002; Feldman, 2007), puede ser estudiado siguiendo la pista de diversas corrientes de investigación, como son: los estudios sobre el conocimiento práctico, realizados por Elbaz, Conelly y Clandinin; el trabajo del pensamiento del profesor desde el paradigma del procesamiento de la información realizados por Clark, Yinger y Peterson entre otros; el conocimiento didáctico del contenido expuesto principalmente por Shulman; y, en último término, los estudios sobre la reflexión del profesor de Schön. Cada uno de ellos será descrito en sus aspectos teóricos principales también en este.

En el capítulo dos abordo la formación continua como el medio para que el profesor consolide diversos contenidos que le permitan realizar cambios que impacten positivamente en los alumnos. Como ya se mencionó, la formación docente puede ser estudiada, generada, aplicada desde diferentes puntos de vista

o tendencias, ya que se consolida de acuerdo a los objetivos y necesidades educativas de un país. Dicha formación es resultado de teorías, modelos y principios retomados de diferentes análisis, de la práctica y experiencias; esto, considerado como un proceso continuo de aprender a enseñar; pero para fines de este estudio, la formación se divide en dos fases: la formación inicial y la formación continua principalmente (aunque algunos otros autores refieren la existencia de cuatro fases).

En el capítulo dos se expone el ciclo profesional del docente de (Huberman 1992; Marchesi y Martín, 1998; Marchesi, 2008) porque es importante conocer en qué etapa de desarrollo se encuentra, ya que esto puede influir positiva o negativamente en su formación y en sus conceptualizaciones de la formación continua. Éste último tema es destacado especialmente, por ser uno de los objetivos principales del presente trabajo.

En este capítulo se aborda también el problema de la educación continua en nuestro país. Como ya se ha adelantado, la formación continua se presenta como un desafío para el sistema educativo mexicano, porque atiende a un gran número de profesores en condiciones educativas, laborales diferentes a las que tiene que dar respuesta oportuna, pronta y eficaz, lo que en muchas ocasiones no sucede. Se sabe que en muchas momentos, las necesidades educativas de los alumnos son resueltas por iniciativa de los docentes junto con los padres de familia en el mejor de los casos; en otras situaciones, estas necesidades se quedan sin respuesta y los docentes trabajan –reitero- como aprendieron en la formación inicial lo que genera un malestar crónico que en algunos momentos se agudiza, sin esperar que cambien dichas condiciones porque las autoridades no tiene la cobertura requerida; es entonces cuando el asistir a las actividades propuestas resulta desconcertante para los maestros en la gran mayoría de los casos, o bien, se asiste a las actividades con el único propósito de influir en el incremento salarial a través del curso a asistir dejando de lado el objetivo primordial de la formación continua.

Ante esta problemática se plantearon los siguientes objetivos en el capítulo 3: 1) Identificar a partir de la opinión de los profesores, cómo perciben y de qué forma influye la formación continua que reciben durante su trayectoria docente y 2) explorar la posible aplicabilidad de los conocimientos adquiridos en los cursos de actualización profesional en su trayectoria docente desde la perspectiva de los profesores.

La metodología aplicada en el trabajo, se presenta en el capítulo 4, se realizó a través de un estudio de casos con profesores de educación básica bajo un muestreo deliberado por conveniencia. Se realizó un diseño de investigación cualitativo utilizando dos técnicas metodológicas: a) solicitar la descripción de una autobiografía escrita a cada docente, y b) la aplicación de una entrevista individual semi-estructurada que permitiera cierta comparabilidad en cada uno de los casos estudiados.

La interpretación de los resultados que se presenta en el capítulo 5 se hizo en su mayoría con base en un análisis cualitativo. Los datos arrojados en la entrevista semi-estructurada, se analizaron por medio de sistemas de categorías desarrolladas por vía inductiva apegadas a los datos. En cambio, para el análisis cualitativo de la autobiografía escrita se utilizó de manera importante el esquema del ciclo de desarrollo de los profesores elaborado por Huberman (1992). Por último en el capítulo 6, se discuten los hallazgos encontrados con las dos técnicas metodológicas utilizadas, encontrando como hallazgos principales: a) los docentes consideran de calidad mediana a las actividades de actualización docente, b) las acciones propuestas en las actividades de formación continua no se adecuan o se adecuan poco a las necesidades de los docentes, además, c) la carga de trabajo y el tiempo son factores que dificultan la participación en las actividades de formación continua.

Capítulo 1. Enfoques sobre la cognición del profesorado y prácticas docentes

En el proceso de enseñanza y aprendizaje se vinculan tres grandes ejes: los alumnos, los profesores y el contenido, los cuales interactúan constantemente. Los profesores son los que median el conocimiento que van a transmitir con sus alumnos; anteriormente el profesor tenía un papel protagónico donde se veía como transmisor de conocimiento hacia sus alumnos, el alumno se observaba pasivo, receptivo y la función activa la poseía el profesor; este gozaba de prestigio y de respeto ya que lo que decía se aceptaba como verdad absoluta. Sin embargo, esto ha ido cambiando y el profesor muchas veces se ve envuelto, sorprendido y confundido por todo el cambio de status.

El profesor contribuye, ayuda y fomenta al dominio de los contenidos, además de que se ve involucrado en generar un clima de aprendizaje en el aula (Marrero 1993) lo que hace aun más complicado y demanda el desarrollo de habilidades, dominio de contenidos y de elementos que le permitan transformar, transmitir a sus alumnos.

El profesor sigue siendo una figura relevante ya que tiende un puente entre el alumno y la cultura a través de sus propios recursos e instrumental cultural y de las actitudes que tiene hacia el conocimiento o hacia una parcela especializada del mismo (Marrero, 1993).

En lo general, el profesor no solo posee conocimientos de las asignaturas a impartir como resultado de su formación, sino también posee destrezas, orientaciones, metodologías, formas de evaluar (Marrero, 1993) experiencias personales que conforman su práctica, ya que el profesor en algún momento de su vida fue alumno y tiene modelos, creencias, actitudes internas que guían su actividad.

1.1 Los antecedentes: paradigma presagio-producto y proceso-producto

Históricamente, estos dos paradigmas aparecieron primero que el de la cognición del profesor y, especialmente el segundo de ellos, sigue manteniendo su influencia explícita e implícitamente en el pensamiento educativo actual en nuestro país.

Es posible afirmar que el paradigma presagio-producto no se encuentra vigente y que el paradigma proceso-producto ha recibido tantas explicaciones y se ha reformulado tan frecuentemente que aparece también como un paradigma agotado o irreconocible (Pérez Gómez, 1989). Para describir ambos paradigmas retomo a Pérez Gómez (1989), Marcelo (1987), y Montero (2002) entre otros.

El paradigma presagio-producto realiza trabajos y estudios a partir de los años treinta por Walker y su grupo de investigadores, estos trabajos se centraban en la eficacia docente (variable producto) en función de las características físicas y psicológicas que definían la personalidad (variable presagio) del profesor. Las características que definían al profesor eficaz eran: buen juicio, autocontrol, consideración, entusiasmo, magnetismo, adaptabilidad (Pérez Gómez, 1989).

Este modelo detecta lo que el profesor es pero olvida lo que el profesor hace y se observa una relación de discontinuidad entre el ser y el actuar, no considera los siguientes puntos: lo que realmente ocurre en el aula, los efectos contextuales que condicionan el rendimiento académico al influir y mediar el comportamiento del profesor y del alumno, los efectos mediadores de las actividades de aprendizaje que realiza el alumno, por último manifiesta una pobreza conceptual, un simplismo en el diseño que conduce al reduccionismo (Pérez Gómez, 1989).

Desde este marco de referencia se observa la investigación de la enseñanza basada sólo en las aptitudes y capacidades del profesor (Pérez Gómez, 1989) sin considerar los pensamientos, el contexto, la individualidad de las situaciones o momentos que vive el profesor.

Por otra parte, al darse cuenta que no consideraba el contexto y sólo se centraban en las características del profesor surge el paradigma del proceso-producto desarrollado por Getzels y Jackson entre otros en 1963; tuvo como objetivo identificar las conductas docentes (variable proceso) que mejor se relacionan con el buen rendimiento de los alumnos (variable producto) (Marcelo, 1987) o con buenos métodos eficaces de enseñanza (Pérez Gómez, 1989); en este paradigma se analizaron las conductas del profesor, construyendo más de un centenar de situaciones observables, compuestas por categorías cuyo objetivo era cuantificar la frecuencia con la que los profesores usaban ciertas conductas (Marcelo, 1987) .

Bajo este paradigma, el profesor es visto como un transmisor de información y los alumnos son receptores de un conocimiento ya elaborado; a lo largo del tiempo este enfoque, se crítico por ser reduccionista, reproductivo; estas críticas generaron las bases para formular paradigmas alternativos.

El método de investigación en este paradigma es la observación del comportamiento real del profesor en el aula, la actitud del profesor es situacional, por lo que se proponen dos objetivos para la realización de investigaciones bajo este modelo:

1.- Identificar patrones estables de comportamiento que puedan estimarse como estilos reales de enseñanza. El método utilizado es la observación sistemática del comportamiento del profesor en diferentes momentos, con objeto de identificar tales patrones estables de conducta docente.

2.- Establecer correlaciones entre patrones estables de conducta, estilos docentes y el rendimiento académico de los alumnos.

El comportamiento del profesor es entendido por relaciones entre variables independientes y dependientes. La variable independiente (V. I.) denominada variable proceso está configurada por el comportamiento observado del profesor

en el aula, medido a través de escalas de categorías de observación y la variable dependiente (V. D.) designada variable producto está constituido por el rendimiento académico del alumno susceptible de medición realizada con pruebas y test específicos (Pérez Gómez, 1989).

Las escalas de categorías de observación son el instrumento clave para el desarrollo de las investigaciones dentro de este enfoque. La observación es directa en la mayoría de las situaciones y en el ambiente natural de clase, realizada por varios observadores (Pérez Gómez, Op.cit.). Los observadores se valen de escalas de observación categorizadas, casi siempre del tipo de baja inferencia, que dan cuenta de los hechos observables, en vez de juzgar o evaluar la calidad de las actividades observadas, lo que sería considerado como de alta inferencia (Shulman, 1987 en López, 1999).

Este modelo presenta diversas limitantes lo que hace que se reformule en determinados momentos. Por eso, las críticas internas se generan porque constantemente se modifica el modelo, esto para cubrir algunas limitantes que aparecían en las investigaciones hechas. Las críticas internas se relacionan con:

- a) Problemas que conciernen a la variable independiente. La variable independiente está formada por el comportamiento observable del profesor en el aula.

Existe la posibilidad de que el comportamiento observado en alguna sesión no sea el reflejo habitual y frecuente del profesor; que incluso esas conductas comunes no sean los comportamientos más importantes para determinar el sentido e intensidad del aprendizaje (Shavelson y Dempsey, 1975, en Pérez Gómez, 1989), no importa que tan frecuente sea un comportamiento eso no implica necesariamente su relevancia didáctica.

El concepto de estabilidad del comportamiento docente se cuestionó porque este suele ser inestable y flexible o es estable sólo en unas condiciones y no en otras.

b) Problema de instrumentación y metodología.

El problema de instrumentación y metodología dentro de este modelo se centra en el uso y elaboración de las escalas de observación predeterminadas (Pérez Gómez, 1989).

La objetividad del sistema depende del rigor en la construcción y la homogeneidad al hacer uso de las escalas de categorías. Es en este punto donde se presentan una serie de problemas relacionados con la elaboración de las escalas de categorías que describe Pérez Gómez (1989).

- En cualquier sistema de clasificación conceptual las categorías deben ser exhaustivas y mutuamente excluyentes. Para cumplir con los requisitos de este paradigma, las categorías deben referir comportamientos concretos y específicos, discretos, es fácil que se pierda el significado real del comportamiento del profesor en el aula. Y se corre el riesgo de producir una cantidad muy grande de datos difícilmente interpretables. En relación con esto Jackson (1979) afirma: en la situación de enseñanza las actividades del profesor no son entidades discretas, es necesario considerarlas en relación al contexto. Cada actividad debe entenderse dentro de una red de referencia.
- Construir escalas de categorías genéricas conlleva el problema de la diferencia entre definición conceptual y operacional de una categoría. Simon y Boyer (1975 en Pérez Gómez, 1989) consideran que uno de los efectos más repetidos en cientos de investigaciones desarrolladas con el

paradigma proceso producto, se encuentra en que no está clara la posibilidad de comparar diferentes categorías de comportamientos conceptualmente similares pero operacionalmente diferentes. Si no se define claramente la relación entre el contenido conceptual de una categoría y su concreción comportamental, además del problema del registro se acumulan los problemas de interpretación.

- La objetividad de un sistema no solo es la claridad conceptual y terminológica que tenga o presente, dado que para ello se requiere de entrenamiento, debate y confrontación para que se produzca el acuerdo de los observadores y la homogeneidad deseada en el funcionamiento de los mismos. Es necesario elaborar un lenguaje común y una teoría equiparable.
- c) Problemas que conciernen a la variable dependiente. La variable dependiente viene definida en este modelo por los productos de la enseñanza percibida en el alumno. El problema reside en la definición de tales productos porque esto afecta en la adquisición de contenidos académicos, la configuración de habilidades, la formación de actividades y disposiciones, el desarrollo de métodos y estrategias de pensamiento e investigación porque influyen de forma directa e indirecta en el producto de la enseñanza.

La definición del producto a considerar condiciona tanto la utilización de tests y pruebas de rendimiento como la especificidad de la investigación. Numerosas inconsistencias tienen su origen en la indefinición del producto y por tanto, es imposible comparar los resultados de las investigaciones, formalmente similares pero realmente no equiparables.

La relación entre el comportamiento docente y adquisiciones del alumno puede ser lineal o no, según como se definan ambas variables; es decir, qué comportamiento

docente se considera y cuál sea la capacidad, actitud o cuerpo de conocimientos que hayamos identificado en el alumno.

Por otra parte a este paradigma se le hacen críticas externas que se crean principalmente porque se ignoran variables en sus diseños, lo que permite o da pie a diseñar o construir nuevos modelos de explicación que serán paradigmas alternativos.

A continuación retomo de Pérez Gómez, (1989) las críticas externas realizadas a este modelo desde diversos ámbitos de la investigación educativa.

- a) Definición unidireccional del flujo de la influencia. Las variables se influyen unidireccionalmente lo que supone un fallo conceptual como un error metodológico. Es un error conceptual porque distorsiona los movimientos reales de la influencia de las variables en el aula.

La definición unidireccional es un error metodológico porque afirma relaciones de causalidad en donde solo se han constatado grados de correlación. La correlación entre dos variables implica la aceptación de un determinado grado de variación paralela entre los mismos. Everson y Anderson (1978) considera que es imprescindible cuestionar y no dar por supuesto el origen de los patrones de la interacción profesor- alumno.

- b) Reducción del análisis a los componentes observables. Este es el punto central de la crítica externa y el motivo fundamental del rechazo del paradigma proceso-producto ya que solo consideran las manifestaciones observables y medibles del comportamiento, tanto del profesor como del alumno, se pierde el significado de los procesos reales de interacción, de los datos que se simplifican.

Al simplificar los sucesos en el aula a nada más lo observable y por tanto medible se rechazan las características personales, las consideraciones subjetivas de los actores o los informes descriptivos e impresionistas de los sucesos de clase, elaborados por sus protagonistas, porque se consideran inválidos, acientíficos y poco objetivos.

- c) Descontextualización del trabajo docente. En este rubro se aísla, se separan las peculiaridades que configuran el escenario físico y psicosocial de la clase. Las relaciones se establecen entre formas de comportamiento, estilos docentes y rendimiento académico del alumno; no se consideran las variables definitivas y condicionantes como los factores contextuales, donde, el aula es un organismo con una vida colectiva generada en las transacciones psicosociales (Pérez Gómez, 1989).

El carácter de las interacciones que definen la dinámica y el clima del aula son específicos, singulares para cada grupo de alumnos y profesores; tanto el profesor como el alumno son activos procesadores de información y subjetivos constructores de significados. Sobre sus estructuras de significación interpretan la realidad e intervienen en su configuración (Pérez Gómez, 1989).

- d) Definición restrictiva de la variable productos de la enseñanza esta variable se ve reflejada como menciona Pérez Gómez (1989) en las calificaciones académicas o los resultados obtenidos en pruebas de inteligencia que constituyen los criterios de eficacia docente.

Se limitan los efectos de la variable producto de la enseñanza a solo (Pérez Gómez, 1989) los conocimientos adquiridos, sin considerar que estos se organizan en cuerpos significativos, las experiencias realizadas provocan el desarrollo de estrategias de pensamiento y de disposiciones o actitudes afectivas, que quizás no se manifiesten a corto plazo, ni en pruebas

estandarizadas de inteligencia o rendimiento académico que son el eje de comprensión y de actuaciones futuras.

Por otra parte la experiencia del profesor y las experiencias de aprendizaje del alumno tienen un marco situacional peculiar lo que hace entender los procesos de enseñanza y aprendizaje de manera diversa dando respuesta al componente situacional.

- e) Rigidez de los instrumentos de observación y pobreza conceptual. Al elaborar escalas de categorías de observación se puede simplificar, homogeneizar la tarea de los observadores, la recogida y tratamiento estadístico de los datos, lo que restringe el campo de observación. La objetividad y estandarización de las categorías abarca comportamientos comunes e interacciones típicas, pero no puede dar cuenta de las características locales de cada aula, de las modificaciones situacionales ni de las propiedades originales que definen el clima y los intercambios en cada grupo de clase. Dentro de este paradigma los resultados atípicos son tratados como ruidos, desconsiderados y marginados en los esquemas de explicación. El observador busca patrones, generalizaciones, sus sistemas conceptuales y métodos de recogida de datos pueden dificultarle la toma en consideración de sucesos inesperados y poco usuales, pero probablemente relevantes y significativos.

- f) Marginación de la existencia del curriculum. Dentro del paradigma proceso-producto no es fácil integrar los procesos y los contenidos. Se hace hincapié en los procesos de interacción comportamental que se olvida de la importancia que tiene el contenido en la determinación específica de tales procesos.

Este paradigma no precisa las relaciones entre curriculum e instrucción, se subordina el papel del curriculum. La orientación predominante se ocupa en

la búsqueda de relaciones generales entre procesos de enseñanza y adquisiciones del alumno, sin importar el tipo de contenido.

- g) Escasa o nula consideración a la variable alumno como activo mediador de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este modelo explicativo se considera al alumno como un ente receptivo de información, es decir no se considera esta variable en su totalidad, sino de forma mecánica y conductual del aprendizaje humano.

Estas críticas tanto externas como internas dan cuenta de las limitantes que presentan el paradigma proceso – producto, y aunque presente tales limitaciones este enfoque sigue predominando en el sistema educativo de este país.

1.2. Estudios de la cognición del profesor

Los paradigmas presagio-producto y proceso-producto no permitían entender los procesos educativos desde diferentes aristas, se vieron rebasados por las demandas existentes, no explicaban de manera integral o más completa la dinámica docente. Después de dichos paradigmas surge el paradigma de la cognición del profesor, el cual se integra de diversas corrientes o líneas de estudio.

Las corrientes que integran este paradigma son: 1) el trabajo del pensamiento del profesor desde el paradigma del procesamiento de la información, 2) investigaciones sobre el conocimiento práctico, el conocimiento didáctico del contenido; y, en último término, los estudios sobre la reflexión del profesor.

El pensamiento del profesor fue investigado por Clark, Yinger y Peterson entre otros; los cuales estudian los procesos de razonamiento, integración y comprensión de las ideas que se presentan a lo largo de la actividad docente, éstos le permiten al docente responder, tomar decisiones, emitir juicios y reflexionar a cerca de su quehacer.

El conocimiento práctico fue desarrollado por Elbaz, Connelly y Clandinin, esta línea de investigación se centra en las experiencias personales del contexto educativo, las cuales se evidencian en rutinas y hábitos que se hacen al desarrollar la actividad docente, las cuales se ven influenciadas por las ideas, los valores y las muchas teorías implícitas que posee el docente. Este conocimiento se integra de tres elementos, el contenido que es lo qué se enseña, el cómo se hace que es la orientación y finalmente cómo se usa el conocimiento.

El conocimiento didáctico del contenido expuesto principalmente por Shulman se centra en las diversas formas en que el profesor puede transmitir el conocimiento y es entendido por los alumnos.

Finalmente, los estudios sobre la reflexión del profesor de Schön, el cual considera la reflexión como el medio para identificar las acciones implícitas, es decir que se realizan de manera automática, las cuales se desconocen, por lo que pensar en las acciones que se llevan a cabo antes, durante y después de la ejercicio docente le permiten al docente modificarlas de acuerdo a las necesidades o intereses presentes.

1.2.1 Estudios sobre el pensamiento del profesor

En este apartado hablaré sobre el pensamiento del profesor de la siguiente manera: a) conceptos desarrollados por Philip Jackson (1968), b) conceptualización del docente y c) modelo del pensamiento de Clark y Peterson (1987), quienes realizaron importantes aportaciones en la materia.

Philip Jackson en su libro “La vida en las aulas” (1968), inició los estudios sobre los procesos mentales que guían los comportamientos de los maestros (Ilvento, 2003). En este texto describió con detalle la complejidad de la tarea; diferenció las fases preactiva e interactiva de la enseñanza y priorizó la importancia de detallar el pensamiento y la planificación realizada por los maestros para comprender mejor los procesos del aula (Clark y Peterson, 1987).

Las investigaciones sobre el pensamiento del profesor surgen, en los años setenta, como un intento de responder al tecnicismo dominante en el pensamiento educativo de algunos países (Feldman, 2004).

Actualmente se sabe que el paradigma del pensamiento del profesor no es un programa homogéneo de investigación. Es un conjunto diverso de investigaciones que comparten alguna preocupación común, pero que recurren a referentes

teóricos diferentes describen controversialmente aquello que es estudiado y concluyen que los resultados no pueden ser comparados (Feldman, 2004), porque se considera que cada objeto de estudio tiene un contexto singular.

Por lo que respecta a la conceptualización del docente, en 1974 el National Institute of Education en EEUU fundamentó y definió las hipótesis y el dominio de un paradigma de investigación sobre los procesos de pensamiento de los docentes. Este enfoque constituye un campo de estudio, una invención académica, un conjunto de programas de investigación (Clark y Peterson, 1987) que a lo largo del tiempo permitió consolidar este modelo.

El paradigma del pensamiento del profesor se centra en conocer cuáles son los procesos de razonamiento durante su actividad profesional (Clark y Peterson, 1987), teniendo como finalidad llegar a una descripción psicológica cognitiva de la enseñanza que fuera utilizable por los teóricos, investigadores y planificadores educacionales, los creadores de currícula, los formadores del profesorado, los administradores escolares y los docentes (Clark y Peterson, 1978 en Marcelo, 1987).

En este modelo se acepta que los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta. El profesor construye, comprueba su teoría personal del mundo y la pone a prueba (Clark, 1985 en Marcelo, 1987). Se asume que es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias en su desarrollo profesional (Clark y Yinger, 1979; Shavelson y Stern, 1983 en Marcelo, 1987).

Se le asigna la función de: a) integrar y comprender una gran variedad de fuentes de información sobre cada alumno en particular y la clase en su conjunto; b) extraer las consecuencias de un creciente acervo de trabajos empíricos y teóricos que constituyen la bibliografía sobre investigación en educación; c) combinar, de algún modo, toda esa información con sus propias expectativas, actitudes,

creencias, propósitos, y d) responder, formular juicios, tomar decisiones, reflexionar y reunirlo todo para volver a empezar (Clark y Peterson, 1987). También, se investiga que el profesor sí piensa en su enseñanza, ya que ésta determina sus acciones en la clase (Feldman, 2004).

El estudio de los procesos de pensamiento de los profesores, ha seguido principalmente dos enfoques: el modelo de toma de decisiones y el modelo de procesamiento de la información.

En el modelo de toma de decisiones se concibe al profesor como alguien que está constantemente valorando, procesando información sobre situaciones, tomando decisiones, sobre qué hacer a continuación, guiando acciones sobre la base de estas decisiones, y observando los efectos de las acciones en los alumnos. (Clark, 1978 en Marcelo, 1987).

Por otra parte, en el modelo de procesamiento de la información se hace hincapié en cómo el profesor define las situaciones de enseñanza y cómo esta definición afecta su comportamiento (Ilvento, 2003); por lo que se señala que la mente sería un procesador sintáctico. Utilizaría reglas, independientes de los contenidos, para ordenar la información del ambiente y relacionarla con la información almacenada (Feldman, 2004); de esta manera, cuando un profesor enfrenta una situación compleja, crea un modelo simplificado de esa situación y luego actúa racionalmente en correspondencia a ese modelo (Clark y Peterson, 1987), esto de acuerdo con su teorías personales, concepciones, pensamientos y decisiones interactiva.

Clark y Peterson (1987) refieren que este paradigma se centra en estudiar tres aspectos:

- 1.- La planificación que realiza el profesor de sus tareas (pensamientos preactivos, posactivos),

2.- sus pensamientos y decisiones vinculados a sus interacciones con sus alumnos,

3.- sus teorías y creencias acerca de la enseñanza y otros aspectos del mundo en general.

Para estos autores, los tres elementos se relacionan entre sí e interactúan, los cuales se pueden identificar en el Modelo del Pensamiento y la Actividad del Maestro (1987) en la Figura 1.

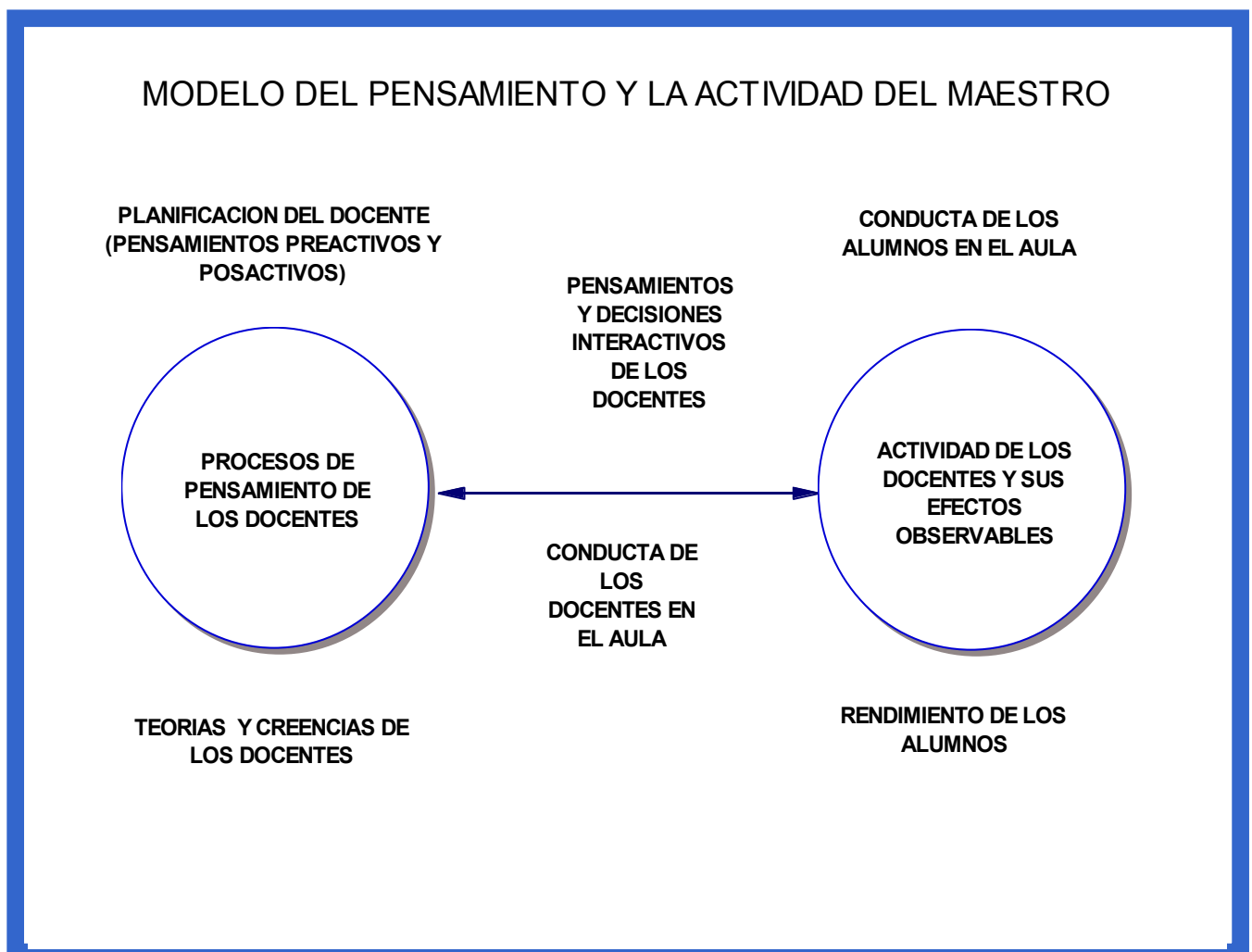


Figura 1. Modelo del pensamiento y acción del profesor según Clark y Peterson (1987, pag. 447).

En este modelo, se muestran dos áreas de gran importancia en el proceso de enseñanza, la primera, relacionada con los procesos de pensamientos de los maestros, y en la segunda, las acciones de los maestros y sus efectos observables.

Los pensamientos son procesos que no pueden ser observados directamente, ya que estos ocurren en la cabeza de los docentes, pero sí pueden inferirse a través de las diversas actividades. En cambio la conducta del docente, del alumno y las puntuaciones que califican el rendimiento del alumno son fenómenos observables, entonces la combinación entre estas dos áreas se manifiestan en el proceso de enseñanza. Bajo este enfoque se piensa que las relaciones entre la conducta del maestro, del alumno y el rendimiento del alumno son recíprocas, en el modelo se representa esta relación de forma circular. La actividad de los docentes, su conducta afecta a la conducta del alumno y ésta a su vez afecta a la conducta del docente (Clark y Peterson, 1987). Se toman en cuenta los pensamientos y decisiones interactivas de los docentes que ocurren durante la interacción en el aula.

El pensamiento del profesor se organiza en torno a esquemas de conocimiento (Shavelson, 1986) que engloban tanto el campo de las creencias y concepciones personales, como el de las estrategias y procedimientos para la planificación, intervención, evaluación de la enseñanza. La experiencia práctica profesional influye en el grado de estabilidad o/y de evolución de los mismos (Calderhead, 1988 en López, 1999).

La planificación del docente incluye los procesos de pensamiento que lo ocupan antes de que tenga lugar la interacción en el aula; y también los procesos de pensamiento o reflexiones que lo ocupan después y que guían su pensamiento y sus proyectos para la futura interacción en el aula (Clark y Peterson, 1987).

Las teorías y creencias de los docentes representan un amplio cúmulo de conocimientos que poseen y que afectan a su planificación, sus pensamientos y decisiones interactivas. Los docentes pueden desarrollar teorías y creencias como resultado de su reflexión durante la interacción en el aula y de su planificación previa y posterior a ella. Los pensamientos y decisiones interactivos de los docentes como su planificación pueden afectar a sus teorías y creencias (Clark y Peterson, Op.cit.).

La planificación, pensamientos y decisiones interactivas, teorías y creencias son parte de los procesos de pensamiento de los maestros. Existe una relación recíproca entre el pensamiento y la actividad del docente porque las acciones que llevan a cabo los maestros tiene su origen en sus procesos de pensamiento, los cuales se ven afectados por las acciones (Clark y Peterson, 1987).

Diversas investigaciones han revelado que durante un año escolar los docentes realizan por lo menos ocho tipos diferentes de planificación; estos tipos no son independientes, sino que interactúan, seis de ellas se relacionan con el tiempo: planificación semanal, diaria, de largo alcance, de corto alcance, anual y del periodo lectivo; las dos restantes hacen referencia a la unidad de contenido. El docente estructura, organiza y administra el tiempo limitado de la instrucción en el aula al planificar (Clark y Peterson, 1987).

Los investigadores conceptualizan la planificación del docente de dos modos diferentes. En primer lugar, piensan en ella como un conjunto de procesos psicológicos básicos por medio de los cuales una persona representa el futuro, reconoce medios y fines, construye un marco o estructura que le sirve de guía en su actividad futura, esta concepción está enmarcada en la corriente (Marcelo, 1987).

Clark y Yinger (1979 en Clark y Peterson, 1987) definen las funciones de la planificación en tres áreas a) para satisfacer necesidades personales inmediata

(por ejemplo disminuir la incertidumbre y la ansiedad, lograr un sentimiento de control, confianza y seguridad), b) es el medio para llegar a la instrucción (por ejemplo, para reunir y ordenar materiales, organizar el tiempo de instrucción a las asignaturas, a los alumnos, grupos de alumnos, el estudio y revisión del contenido de la instrucción y el flujo de la actividad); c) planificación al servicio de una función directa durante la instrucción (por ejemplo; organizar a los alumnos, poner en marcha una actividad, facilitar el recuerdo, proporcionar un marco a la instrucción y la evaluación).

Planificar conlleva dosis de predicción, por medio de ella el profesor ha de procesar información previa y formular hipótesis acerca del posible resultado de la actividad que ha seleccionado, acerca de la adecuación del contenido, del tiempo dedicado a cada contenido, de la disponibilidad de los alumnos. Es por tanto un proceso orientado a la acción en el que se mezclan elementos de pensamiento, juicio y toma de decisiones (Clark y Yinger, 1979 en Marcelo, 1987).

También mediante la planificación, los profesores transforman el currículo añadiendo, eliminando o transformando contenidos o actividades en relación con su propio conocimiento práctico adquirido, distribuye el tiempo en función de los contenidos, organiza el horario diario, semanal, etc. (Marcelo, 1987). La planificación es influida por la propia idiosincrasia del profesor, su conocimiento práctico, sus creencias en relación con lo que es para él la educación, la enseñanza (Marcelo, 1987).

Los docentes dedican un considerable esfuerzo a la estructuración, organización y administración de lapsos de tiempos limitados de instrucción en el aula. Al planificar se puede responder a las presiones ya que se simplifica y administra eficazmente el tiempo, además la planificación es un elemento importante para tomar decisiones sobre la selección, organización y sucesión de rutinas (Yinger, 1979, cit. Clark y Peterson, 1987).

Por otra parte, cuando los profesores imparten clases, tienen pensamientos y decisiones interactivas con las cuales hacen frente a su práctica cotidiana (Clark y Peterson, 1987).

Marland (1977) describe los diferentes tipos de procesos cognitivos de los pensamientos interactivos de los docentes:

Percepciones: Unidades en las que el docente menciona experiencias sensoriales (por ejemplo, algo visto u oído).

Interpretaciones: Unidades en las que el docente atribuye significado subjetivo a esas percepciones.

Previsiones: Pensamientos especulativos o predicciones generadas en forma interactiva sobre lo que podía ocurrir o era probable que ocurriese en fases futuras de la lección.

Reflexión: Unidades en las que el docente piensa sobre aspectos pasados o acontecimientos de la acción, ajenos a lo que se había hecho.

Lo que se busca es describir los procesos de pensamiento, el contenido a partir de pensamientos interactivos. El contenido reflejaría en qué piensa el docente durante la enseñanza interactiva (por ejemplo, objetivos, asignaturas, procesos de instrucción, alumnos, materiales o tiempo) y los procesos reflejarían cómo piensan, perciben, interpretan, prevén o reflexionan (Clark y Peterson, 1987).

Snow (1972) describió el pensamiento del docente durante la instrucción en el aula como un proceso cíclico de observación de la conducta de los alumnos, seguida de un juicio acerca de si esa conducta se encuentra dentro de los límites deseables, seguido a vez de la decisión de continuar el proceso de enseñanza sin

modificaciones o de buscar en la memoria una conducta de enseñanza alternativa capaz de volver a encauzar la conducta de los alumnos (Clark y Peterson, 1987).

Para hablar de las decisiones interactivas de los docentes retomo a Shulman (1973, cit. Clark y Peterson, 1987).

“Todo acto de enseñanza es el resultado de una decisión, consciente o inconsciente, que el docente toma después de realizar el complejo procesamiento cognitivo de la información disponible. Este razonamiento lleva a la hipótesis de que la habilidad docente fundamental es la adopción de decisiones” pag. 482.

Toda acción del docente se basa en una decisión interactiva que ha tomado, pero la mayoría de los investigadores, definen la decisión interactiva del maestro como un acto consciente que tiene lugar cuando hay por lo menos dos opciones disponibles: la que modifica la conducta y la que no modifica (Clark y Peterson, 1987). Marland (1977) definió la decisión como una elección consciente (Clark y Peterson, 1987).

Es necesario dialogar con los saberes que utiliza los profesores para crear las prácticas cotidianas, los profesores no repiten, no aplican, crean una forma de relacionarse con las prescripciones (Feldman, 2004).

1.2.2 Conocimiento práctico

El conocimiento práctico es constituido paulatinamente a través de la actividad laboral del profesor, de sus propias experiencias personales, del contexto educativo; este conocimiento se manifiesta en hábitos y rutinas de acción, en un conjunto de imágenes y metáforas a través de las cuales se expresan los valores, ideas y conceptualizaciones implícitas (Martínez, 1989).

El conocimiento práctico es en esencia un conocimiento experiencial y biográfico. Cartel (1990) refiere que es configurado por la historia profesional de cada profesor que incluye intenciones y propósitos así, como la historia de vida. Ese conocimiento se expresa con toda una riqueza de matices y en un lenguaje cercano a los profesores (Martínez, 1989).

Elbaz afirma: “los profesores tienen un conjunto de conocimientos complejos, orientados a la práctica” (Martínez, 1989), en donde las experiencias, las técnicas y habilidades particulares, los procedimientos, costumbres y opiniones sobre lo que puede o no puede en cada momento, sobre lo que debe o no debe hacerse en la enseñanza, constituye un conocimiento práctico (Elbaz, 1983, en Martínez, 1989).

El profesor muestra un amplio conocimiento que crece conforme la experiencia se incrementa. Ese conocimiento abarca la experiencia de primera mano de los estilos de aprendizaje de los alumnos, de sus intereses, necesidades, resistencias, dificultades y un repertorio de técnicas instrumentales y habilidades en la organización del aula. El profesor conoce la estructura social de la escuela, y lo que ésta requiere del profesor y del estudiante, para mantenerse y obtener éxito; conoce la comunidad, de la cual la escuela forma parte, y sabe lo que ésta puede y no puede aceptar. Este conocimiento experiencial toma forma también del saber teórico de los profesores sobre la materia y áreas tales como el desarrollo del niño, el aprendizaje y las teorías sociales. Todos estos tipos de conocimiento son integrados por los profesores de manera individual en términos de valores personales y creencias, orientados a su situación práctica; esto es considerado como conocimiento práctico (Elbaz, 1983, en Martínez, 1989).

En su análisis, Elbaz (1983) detalla que el conocimiento práctico está categorizado en tres diferentes niveles: 1) contenido (qué), 2) orientación (cómo se hace), 3) estructura (cómo es usado el conocimiento). En la figura 2 se puede visualizar más detalladamente cada uno de ellos.

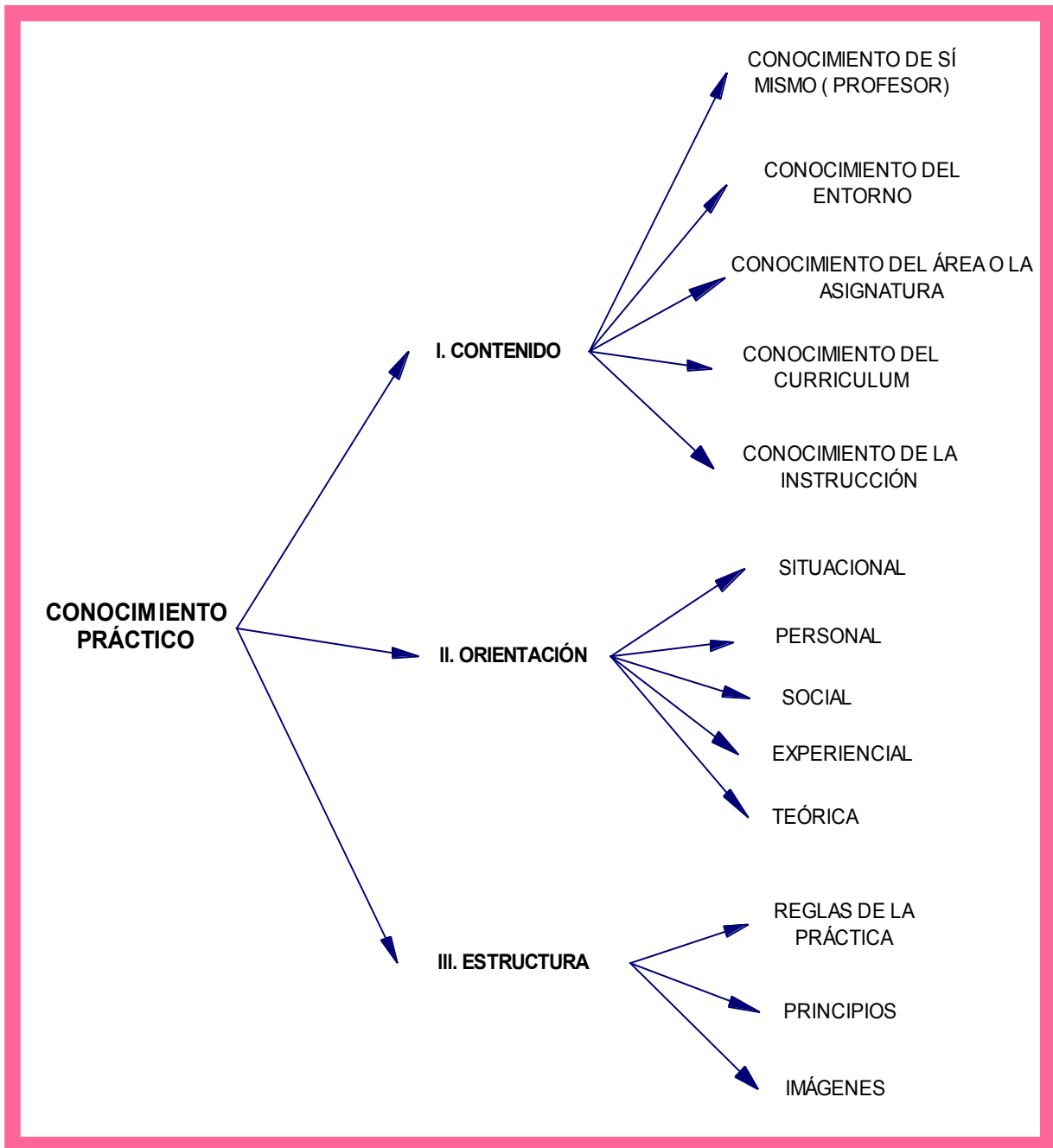


Figura 2. Estructura del conocimiento práctico (Elbaz, 1983).

Contenido

En lo que se refiere a la dimensión del contenido, éste se integra en cinco áreas de estudio.

a) El conocimiento que de sí mismo tiene el profesor. Esto se relaciona con el conjunto de valores, propósitos y creencias que informan de su conocimiento. Los profesores conocen sus posibilidades y limitaciones en relación con sus colegas y alumnos, su propia personalidad, sus actitudes y valores, las necesidades, preferencias que han influido en el curso de su carrera profesional.

b) Conocimiento del entorno en el que se desarrolla su trabajo. El conocimiento de la clase desde una perspectiva interactiva, la relación con los compañeros de trabajo, la relación con la administración a través de directores e inspectores, y del entorno político en cuanto su influencia, sus decisiones laborales, por ejemplo, en relación con la evaluación o el paso o no de los alumnos a los diferentes niveles educativos.

c) Conocimiento del área o asignatura que imparte; un conjunto de conocimientos y destrezas que debe enseñar. Es decir se tiene un repertorio de técnicas específicas además de rutinas y algún tipo de coherencia, a la hora de relacionar la enseñanza de las diferentes materias del curso.

d) Conocimiento del curriculum. Desde su implementación y la forma en que se desarrollan los objetivos a través del trabajo de planificación en el progreso del mismo, son consideradas las necesidades del alumno, cómo se organiza el curso, cómo se elaboran materiales y se evalúan.

e) Conocimiento de la instrucción. Refiriéndose al estilo de enseñanza de la maestra; se identifican los métodos de organizar y desarrollar la instrucción, sus teorías del aprendizaje y creencias sobre la enseñanza, el tipo de interacciones que promueve con los estudiantes y los procedimientos empleados en la evaluación del aprendizaje de los alumnos (Elbaz, 1983).

El conocimiento con el que los profesores se enfrentan a su tarea de enseñanza, no es sólo el conocimiento referido a cómo realizar esas tareas. No es un

conocimiento puramente mecánico, tiene un cuerpo, un contenido, es un conocimiento proposicional referido a situaciones, creencias, espacios, relaciones y posiciones personales ante lo que acontece dentro y fuera del aula. El profesor sabe, por ejemplo, de las ventajas didácticas del agrupamiento de los alumnos en equipos para realizar determinadas tareas de instrucción, aunque tal vez desconozca cómo esto puede ser fundamentado desde las teorías del desarrollo (como la de Piaget) (Martínez, 1989). Su argumentación de por qué hace esto mostraría un conocimiento de naturaleza práctica formado en la experiencia, en función de las exigencias de su actividad profesional y relevante para resolver sus propios problemas prácticos.

Orientación

El conocimiento práctico se expresa –valga la redundancia- en la práctica, en el modo en que es utilizado por el profesor, lo que Elbaz (1989) denominó “orientación” el cual indica la vía por la que el conocimiento práctico se mantiene activo y se relaciona con el cómo se hace, es decir, cómo se posee y utiliza ese conocimiento ubicándolo en un contexto situacional. Se identifican cinco orientaciones (situacional, personal, social, experiencial y teórica) en el uso de este conocimiento que a continuación describiré:

1.- Situacional. El conocimiento práctico de los profesores está orientado a las situaciones concretas, siendo prácticamente irrelevante el conocimiento académico adquirido durante su formación, se hace necesario un tipo de conocimiento integrado, orientado a resolver los problemas que aparecen en un particular contexto y en situaciones concretas en las que trabaja cada profesor. Este investigador, se refiere a la situación como “la interacción de las condiciones objetivas con los factores internos a través de los cuales se constituye la experiencia”.

2.- Personal. Esta categoría se refiere a la complejidad en la que el individuo vive, a la cantidad de interacciones entre el sujeto y la sociedad. Por medio de esa relación interactiva el individuo construye su propia percepción de la realidad, incorporando de una forma particular, la cultura y los modelos sociales en los que le ha tocado vivir. Para Elbaz, los diferentes puntos de vista (respecto de una situación) y las interpretaciones que producen, reflejan una necesidad personal de integrar, ordenar y dar significado a la propia experiencia de cada uno.

3.- Social. Esta categoría se refiere a las formas sociales que modelan el conocimiento profesional. El modo en que el profesor utiliza su conocimiento, manifestado en la práctica a través de su relación con el conjunto de elementos humanos y materiales que configuran su trabajo, está directamente relacionado con los procesos históricos, sociales y culturales. En el estudio de dicho autor se explora la orientación social del conocimiento de la profesora, observando cómo su utilización refleja y refuerza sus puntos de vista sociales y su propio status de clase.

4.- Experiencial. El conocimiento de los profesores tiene una clara base experimental, éste se genera a través del complejo conjunto de relaciones que forman la experiencia profesional del profesor.

5.- Teórica. Existe una relación entre el conocimiento del profesor y el dominio de la teoría. Los profesores, como cualquier otro sujeto social, están recibiendo continuamente la influencia de las formas dominantes de pensamiento y el tipo de discurso con el que éste se manifiesta como poder separado. Desde el saber académico con el que se quiso fundamentar la preparación profesional, hasta el mundo epistemológico que gobierna la realidad en su conjunto, aparece una orientación teórica en el estilo de enseñanza del profesor. No siempre es explícita, puesto que las más de las veces implícita, es decir, se manifiesta, en la forma particular en que el profesor asume e intenta resolver los problemas de la práctica.

Estas cinco orientaciones del conocimiento práctico identificados por Elbaz indican, que un docente no adquiere su conocimiento práctico de forma abstracta ni a través de lo que hace otra persona, como un curso de capacitación docente, sino que lo aprende, lo pone a prueba y lo desarrolla a través de la experiencia de campo (Clark y Peterson, 1987).

Por otra parte, Elbaz (1983, en Martínez, 1989) refiere que la estructura del conocimiento práctico, sirve para guiar su trabajo y tiene que ver con la forma en que este conocimiento es usado en cada situación; y a él se recurre, en parte, para generar un tipo de consistencia en su práctica. De otro modo, veríamos una larga serie de reglas empíricas o recetas – una especie de libros de cocina no escrito, sin tabla de contenido o índice – al que el profesor tendría que recurrir mentalmente antes de tomar una decisión (Elbaz, 1983, en Martínez, 1989).

Estructura.

El conocimiento de los profesores, presenta algún tipo de estructuración jerárquica, que se presenta en tres diferentes niveles como lo muestra la figura 3: las reglas de la práctica, el principio práctico y la imagen, según Elbaz (1981).

Esquema propuesto por Elbaz		
Reglas	Principios	Imágenes
Qué hacer en una situación particular.	Enunciados que fundamentan la reflexión sobre la acción.	Síntesis de valores, necesidades y sentimientos.

Fuente: Elbaz, (1981), tomado de Feldman, (2004).

Figura 3. Esquema de la estructura del conocimiento práctico.

a) Reglas de la práctica, éstas son afirmaciones breves claramente formuladas, de qué hacer, cómo hacerlo en una situación particular de las frecuentemente encontradas en la práctica (Elbaz, 1988, en Martínez, 1989). Son reglas directivas

respecto a la práctica. Algunas categorías, como esquemas, planes o rutinas, regulan dicha práctica. Estos sirven para explicar la acción regular y bastante estandarizada en la clase. También expresan el manejo de los eventos, basado en una pauta de percepción y de acción bastante estabilizada. Se responde con bastante facilidad porque se sabe cómo encuadrar la situación y se posee un repertorio adecuado para responder a ella (Feldman, 2004).

b) Los principios prácticos, se mantienen en un nivel intermedio de generalidades y son formulaciones más inclusivas y menos explícitas en las que los propósitos de los profesores implicados en las afirmaciones de una regla, son claramente evidentes (Elbaz, 1983, en Martínez, Op.cit.). Se utilizan para reflexionar sobre las situaciones. Este apartado o categoría está compuesto por principios organizadores: por ejemplo: constructos, teorías intuitivas, teorías subjetivas o teorías implícitas. Como toda teoría, no dirigen directamente la acción. Requiere un principio reflexivo para extraer consecuencias a la luz de demandas de la práctica. Las teorías actúan así como dispositivo de interpretación, planificación y control de la acción (Feldman, 2004).

Según Elbaz, la práctica de una regla requiere tan sólo reconocer una situación y recordar la regla. En cambio, un principio práctico es un constructo más general que una regla, que procede de la experiencia personal e incorpora deliberada y reflexivamente una finalidad y al que el docente puede reunir para orientar y explicar sus acciones. La aplicación de un principio práctico depende en gran parte de la reflexión del docente (Clark y Peterson, 1987, en Montero, 2002).

c) Las imágenes aparecen en los niveles donde “los sentimiento, valores, necesidades y creencias de los profesores se cambian en forma de imágenes sobre cómo debe ser la enseñanza y unen la experiencia, el conocimiento, lo teórico y el folklore de la escuela para dar entidad a esas imágenes (Elbaz, 1983, en Martínez, 1989). Son declaraciones metafóricas que permiten observar aspectos esenciales de la percepción que el profesor tiene de sí mismo o de la

enseñanza, de la situación en el aula o su materia con lo que organiza su conocimiento (Martínez, 1989).

Las imágenes permiten focalizar lo que conocen los profesores acerca de su trabajo y en cómo podría ser comprendido lo que conocen (Montero, 2002); es decir, se tiene una base para dar significado y valorar situaciones (Feldman, 2004).

Para Clandinin el conocimiento extraído de la experiencia se organiza en imágenes. Y la imagen, como un componente del conocimiento práctico personal de los profesores, se convierte en un recurso para hablar y comprender cómo piensan.

Una imagen es:

“...una manera de organizar y reorganizar la experiencia; encarna la experiencia personal; encuentra expresión en la práctica; y es la perspectiva para interpretar una nueva experiencia.” (Clandinin, 1986, en Montero, 2002).

Las imágenes son representaciones mentales, de índole personal, de cómo debería percibirse y sentirse la buena enseñanza, que el docente expresa mediante enunciados metafóricos y analogías (Clark y Peterson, 1987, en Montero, 2002).

Las imágenes poseen un tono emocional y están relacionados con sentimientos personales, éstas para Clandinin en su investigación poseen las siguientes propiedades:

- * Relacionan la vida privada con la experiencia profesional fusionando por ejemplo, la imagen de la escuela como un hogar.

- * Tienen un carácter histórico: su origen se sitúa en el pasado aunque sean reconstruidas y expresadas en el presente. “Las imágenes encuentran nuevas formas de expresión en la práctica, se engarzan con el pasado y reordenan la experiencia privada como la profesional”.
- * Poseen una dimensión moral que aporta al docente un criterio para juzgar su propia práctica y sus acciones. Dichos criterios suelen ser únicos en cada docente y se relacionan con su experiencia vital y personal, con su propia formación docente y con sus experiencias de enseñanza.
- * Poseen un tono emocional, están relacionados con sentimientos personales (Montero, 2002).

Las tres formas estructurales que emplea Elbaz para describir el conocimiento práctico del docente (reglas de práctica, principio práctico e imágenes) proporcionan un marco útil para reflexionar sobre la investigación de las teorías implícitas de los docentes y sobre la dinámica de las teorías en uso.

El conocimiento práctico procede de la participación y la reflexión sobre la acción y la experiencia; está condicionado por la situación y el contexto en el que emerge y su expresión inmediata puede o no adaptar una forma oral o escrita. El conocimiento práctico está estrechamente relacionado con la acción, con los lugares y tiempos en los que ésta tiene lugar y con las interpretaciones que elaboramos sobre lo que hacemos (Montero, 2002).

El conocimiento práctico se configura en relación con factores como la formación docente, las primeras experiencias profesionales o las características del trabajo en las aulas, cobran importancia las situaciones y el contexto en el cual ese pensamiento se desarrolla y cómo los factores de la formación, la

profesionalización, el trabajo en las aulas y las características de la función docente conforman y se expresan en el contenido del pensamiento pedagógico del profesor (Feldman, 2004).

El conocimiento profesional de los profesores no se puede reducir a sólo saber hacer que demuestra competencia práctica, sin que en el saber profesional se integren proposiciones teóricas, procedimentales, que dirigen y que pueden optimizar, su actividad en el aula. El saber profesional de los docentes es al tiempo teórico y práctico (López, 1999).

1.2.3 Conocimiento didáctico del contenido

El conocimiento didáctico del contenido fue estudiado por Shulman, quién investigó el conocimiento que los profesores tienen respecto a su materia y cómo trasladan ese conocimiento al aula, ya que una débil comprensión del tema por parte de los docentes, muy probablemente hace que se represente el conocimiento como arbitrario y limitado a reglas (Montero, 2002).

Shulman (1987) refiere que el conocimiento didáctico del contenido “es el conocimiento que va más allá del tema y de la materia” (Garritz y Trinidad-Velasco, 2004).

Existen diferentes investigadores como Veal, Ma-Kingter (1999) que definen el conocimiento didáctico del contenido como la habilidad para traducir el contenido temático a un grupo diferente de estudiantes, lo que implica la reconstrucción, adaptación, reorganización del contenido; uso de estrategias, métodos de instrucción, evaluación múltiple; tomando en cuenta las limitaciones contextuales, culturas y sociales en el ambiente de aprendizaje (Garritz y Trinidad-Velasco Op.cit.).

La esencia de este tipo de conocimiento se sitúa en la transformación que ha de experimentar el conocimiento que el profesor tiene de la materia, con el propósito

de convertirlo en contenidos para la enseñanza. En este sentido Shulman (1987) expone que se trata de una singular comprensión de los principios, teorías y procedimientos de la materia para trasladarlos a diferentes representaciones del contenido como: analogías, ilustraciones, ejemplos, cuestiones, materiales, actividades, demostraciones, explicaciones, modelos; esto con la finalidad de que sean comprensibles por los alumnos y se adapten a sus niveles de partida e interés (López, 1999).

Por su parte, Grossman (1990) identificó elementos a partir de los cuales el conocimiento didáctico del contenido se desarrolla: la observación de las clases, en la etapa de estudiante y profesor; la formación disciplinaria; los cursos específicos durante la formación como profesores y la experiencia de enseñanza en el salón de clases (Garritz y Trinidad – Velasco, Op. cit.); del desarrollo o no de estos elementos depende la habilidad que se tenga para enseñar.

Diversos autores (Grossman, 1990; Bolívar, 1993; Shulman, 1993; Marcelo, 1994; Martín del Pozo, 1994; Azcárate, 1995; entre otros) refieren que el conocimiento didáctico del contenido incluye al menos los siguientes componentes (López, 1999):

- Conocimiento de los propósitos y fines educativos que guiarán las enseñanzas de la asignatura o área concreta y que quedarán sujetos a revisión y reformulación una vez impartido el tópico que se trate.
- Conocimiento adecuado y profundo de la disciplina, se refiere al conocimiento de los contenidos y temas que constituyen habitualmente el curriculum de cada materia escolar.
- Conocimiento de las perspectivas de los estudiantes en relación a la materia específica: sus intereses, expectativas, concepciones,

interpretaciones, habilidades y dificultades de aprendizaje acerca de los tópicos que se van a estudiar.

- Conocimiento de los enfoques y métodos de enseñanza, materiales y recursos didácticos, estrategias de evaluación que permiten al profesor propiciar la construcción de los contenidos escolares por parte de los alumnos que conforman el grupo-clase.

El conocimiento didáctico del contenido se relaciona con el conocimiento del contenido general, el curricular y de los alumnos; de los diferentes tipos de conocimiento del contenido tiene una especial responsabilidad, por ser la principal fuente de comprensión de la materia para los alumnos; la manera en que esta comprensión es comunicada, refiere a los alumnos lo que es esencial en el proceso de aprendizaje. El conocimiento didáctico del contenido se construye con y sobre el conocimiento del contenido, el conocimiento didáctico general y el conocimiento de los alumnos (Gudmundsdóttir y Shulman, 2005).

El conocimiento curricular contribuye al conocimiento didáctico del contenido porque es el eje de acción del profesor, donde los materiales curriculares son más complejos y ricos en ideas cuando se aplican que lo que pretendieron los diseñadores de tales materiales (Gudmundsdóttir y Shulman, 2005).

El conocimiento, las percepciones que poseen los alumnos, así como los tópicos de interés, los difíciles o fáciles de aprender aunado a los conceptos erróneos influyen en el conocimiento didáctico del contenido.

El conocimiento didáctico del conocimiento también incluye una comprensión de lo que hace que el aprendizaje de tópicos específicos sea fácil o difícil además de las concepciones y preconcepciones que los estudiantes de diferentes edades y procedencia traen consigo al aprendizaje de aquellos tópicos y lecciones más frecuentes enseñadas (Shulman, 1986 en López, 1999).

El conocimiento didáctico del contenido es esa especial amalgama entre materia y pedagogía que constituye una esfera exclusiva de los maestros, de su forma especial de comprensión profesional (Shulman, 2005). Este conocimiento adquiere especial interés porque identifica los cuerpos de conocimientos distintos para la enseñanza, representa la mezcla entre materias y didáctica por la que se llega a una comprensión de cómo determinados temas y problemas se organizan, se representan, se adaptan a los diferentes intereses, capacidades de los alumnos, y se exponen para su enseñanza (Shulman, 2005).

El conocimiento didáctico del contenido es la categoría que con mayor probabilidad, permite distinguir entre la comprensión del especialista en un área del saber y la comprensión del pedagogo (Shulman, 2005), ya que también alude a la intersección entre contenido y pedagogía, supone: la capacidad de un profesor para transformar el conocimiento del contenido que posee en formas pedagógicamente eficaces y adaptadas a las variaciones de los estudiantes en habilidades y bagajes (Shulman, 1987 en Montero, 2002).

Doyle refiere que la capacidad de transformación del contenido, es justamente la que distingue a un profesor de un especialista en la materia. Conocer alguna materia, no es suficiente para saber cómo representar esta materia a los alumnos en una aula determinada (Doyle, 1985 en Montero, 2002).

1.2.4 El profesor como profesional reflexivo

La reflexión será el tema central de este apartado, el cual desarrollo principalmente en base al texto de Schön (1992) “La formación de profesionales reflexivos”, en el que se describe que los profesionales en general se enfrentan en su práctica a problemas que son confusos, poco claros y que se salen de los parámetros estudiados y para lo cual los profesionales deben desarrollar un conocimiento práctico basado en la reflexión.

La teoría de Schön del profesional reflexivo parte del supuesto de que la enseñanza reúne los rasgos de: impredecible, singularidad, complejidad, incertidumbre y carga de valores. Por lo que los docentes deben construir un conocimiento sofisticado que les permita ajustar en cada momento la enseñanza a las características diversas del alumnado y a las cambiantes condiciones del aula (Martín y Cervi, 2006). Para Schön no existe un único tipo de conocimiento sino que se elabora en tres diferentes niveles:

- 1.- El conocimiento en la acción
- 2.- La reflexión en la acción
- 3.- La reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción

Schön describe una serie de situaciones en las que el profesor no se puede dar cuenta de cómo se hacen, lo que para Chester Barnard son “procesos no lógicos” esto se refiere a aquellos “juicios, decisiones y acciones eficientes que realizamos de un modo espontáneo, sin ser capaces de establecer las reglas o los procedimientos que seguimos” (Schön, 1992), es decir, cuando un profesional se enfrenta a situaciones de la práctica que resultan singulares, inciertas y/o conflictivas, las cuales resuelven sin saber de qué forma o cómo lo hacen; el profesional se da cuenta de que no puede decir o describir el hecho. Por ejemplo: caminar, pensar, bailar, comer, beber, leer y brincar.

A estos procesos no lógicos en donde hay un conocimiento implícito en nuestras acciones y que es incongruente con la descripción que podemos hacer de ello, Schön lo denominó conocimiento en la acción, esto para referirse a los tipos de conocimiento que revelamos en nuestras acciones inteligentes ya sea de forma observable al exterior – ejecuciones físicas u operaciones privadas como puede ser el análisis instantáneo de un balance- (Schön, 1992); así revelamos el conocimiento en la acción a través de ejecuciones espontáneas hábiles y somos incapaces de hacerlo explícito verbalmente.

Es en este punto donde la observación y la reflexión sobre las acciones pueden hacerse explícitas a través de una descripción del conocimiento tácito que está implícito en ellas. Aunque independientemente del lenguaje que utilicemos nuestras descripciones del conocimiento en la acción, son siempre construcciones. Son intentos por poner en forma el conocimiento tácito y espontáneo (Schön, 1992).

Schön define a la reflexión como un proceso de encuadre, exploración y reestructuración de problemas dentro del contexto, como una técnica para analizar las habilidades de enseñanza que se tiene como proceso de reflexión sobre un entramado ético y moral para tomar decisiones (1992).

La reflexión puede tener dos momentos: a) reflexionar sobre la acción, retomando nuestros pensamientos sobre lo que hemos hecho para descubrir cómo nuestro conocimiento en la acción puede haber contribuido a un resultado inesperado; b) reflexionar una vez que el hecho se ha producido, con tranquilidad, se puede realizar una pausa en medio de la acción, “pararse a pensar” como lo denomina Hannah Arendt (1971 en Schön, 1992), para organizar lo que estamos haciendo mientras lo hacemos, esto es reflexionar en la acción. En cualquier caso nuestra reflexión carece de una conexión directa con la acción presente.

Para fines prácticos Schön (1992) describe los pasos de la reflexión en la acción:

- Para empezar, existen aquellas situaciones de la acción a la que traemos respuestas espontáneas y rutinarias. Tales respuestas revelan un conocimiento en la acción que puede describirse en términos de estrategias, comprensión de fenómenos y maneras de definir una tarea o problema apropiados a la situación. El conocimiento en la acción es tácito, formulado espontáneamente sin una reflexión consciente y además funciona produciendo los resultados esperados, sí la situación se mantiene

dentro de los límites de aquellos que hemos aprendido a considerar como normal.

- Las respuestas rutinarias producen una sorpresa, un resultado inesperado, agradable o desagradable, que no corresponde a las categorías de nuestro conocimiento en la acción.
- La sorpresa conduce a la reflexión dentro de una acción presente. La reflexión, al menos en alguna medida, resulta consciente, aunque no se produzca necesariamente por medio de palabras. Se tiene en cuenta tanto el conocimiento inesperado como el conocimiento en la acción que preparó el terreno para ello, preguntando ¿qué es esto? Y al mismo tiempo ¿cómo he estado pensando sobre ello? Se piensa constantemente sobre el fenómeno que sorprende y sobre sí mismo.
- La reflexión en la acción posee una función crítica y cuestiona la estructura de suposición del conocimiento en la acción. Se piensa de manera crítica sobre el pensamiento que nos trajo a esta situación de apuro o a esta oportunidad; y durante el proceso podemos reestructurar estrategias de acción, la comprensión de los fenómenos o las maneras de formular los problemas. La crítica y la reestructuración del conocimiento en la acción puede unirse en un solo proceso.
- La reflexión da lugar a la experimentación en el momento que ocurre las situaciones. Se idea y prueban acciones que pretenden explorar los fenómenos recién observados, verifica la comprensión provisional de los mismos, o afirma los pasos que hemos seguido para hacer que las cosas vayan mejor.

La experimentación inmediata puede funcionar, en el sentido de conducir a resultados deliberados, o en el producir sorpresas que exigen posteriores reflexiones y experimentaciones.

La reflexión en la acción se diferencia de otros tipos de reflexión por su pronta relevancia para la acción. El hecho de volver a pensar sobre algunas partes del conocimiento en la acción nos lleva a la experimentación *in situ* y a pensar más allá, esto afecta lo que se hace, tanto en la situación inmediata como quizás en otras que se juzgen similares (Schön, 1992).

La reflexión en la acción se forma a partir de improvisar, de observar, preguntar cómo otras personas resuelven situaciones similares o diferentes, y en función de ellos mismos, ajustar sus propias formas de respuesta, con su propio significado y coherencia.

Sí el profesional piensa en las experiencias que ha vivido relacionadas con su práctica puede que se consolide la comprensión del problema actual o imagine una solución mejor o más general; comienza un dialogo de pensamiento y acción a través del cual el profesor se convierte en un docente más diestro.

Dentro del proceso de reflexión existe un tutor, este es un práctico veterano que tiene a su cargo o bajo su dirección a un grupo de profesionales con menor experiencia o en la etapa de entrada a la profesión o estabilización; estos individuos pueden enseñar en un sentido convencional, transmitiendo información, defendiendo teorías o describiendo ejemplos de la práctica o suelen trabajar más como tutores cuyas principales actividades son demostrar, aconsejar, plantear problemas y criticar.

El tutor es quién en determinados momentos piensa y dispone situaciones para aprender una práctica. En un contexto que se aproxima al mundo de la práctica.

Por otra parte, los profesores poco experimentados tienen destrezas muy elementales para la práctica y es en el acompañamiento donde existe la oportunidad de desarrollarlas, aprender hechos y operaciones, esto permite

desarrollar formas de indagación que sirven a los prácticos competentes para razonar a cerca del camino a seguir en situaciones problemáticas.

El papel del tutor consistirá en observar la actuación de los principiantes, detectar errores de aplicación y señalar las respuestas correctas. Los tutores darán énfasis a las zonas indeterminadas de la práctica y a las conversaciones reflexivas con los componentes de una situación. Se requiere de un dialogo reflexivo y reciproco entre el tutor y el profesional menos experimentado.

Schön propone una epistemología de la práctica que identifica tipos de conocimientos valiosos desde el punto de vista pragmático y que no son necesariamente accesibles a la consciencia, ni pueden verbalizarse. Plantea niveles de reflexión como mecanismos para mejorar la acción (Martín y Cervi, 2006).

Schön (1983) enfatiza que las situaciones educativas son complejas, inciertas, inestables, únicas y generadoras de conflictos de valor (Martín y Cervi, 2006); además de que la educación es una actividad práctica a partir de ella se toman decisiones que guían la acción (Montero, 2002).

Capítulo 2. La formación docente: complejidades y expectativas

La formación docente ha sido materia de innumerables investigaciones, análisis y discusiones en diferentes países. Ya que la tarea de enseñar supone un aprendizaje permanente. Los cambios en las condiciones sociales, en las actitudes de los alumnos, en la extensión en la enseñanza, en el desarrollo científico y técnico plantean, modificaciones continuas en la manera de organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje en las escuelas (Fullan y Hargreaves, 2006).

La formación docente de los profesores es la respuesta a dichos cambios, los cuales no se producirán por sí solos, serán resultado del trabajo de los docentes y directivos, modificando las prácticas y creencias, de tal manera que se generan los cambios en el hacer y pensar del profesor lo que supone el aprendizaje de algo nuevo (García, 1997).

Es importante considerar que el trabajo docente se replantea constantemente por diversos factores como lo son: la sobrecarga laboral, el aislamiento, el individualismo, la dificultad del trabajo en equipo, el aspecto personal del docente, necesidades e intereses, la existencia de problemas de conducta en el aula; además de una composición étnica variada del alumnado que ha cambiado con los años, la inestabilidad en los hogares; esto aunado a la sensación de presión de los docentes, el compromiso e interés en el proceso de enseñanza, todo esto como lo expresa Fullan y Hargreaves (2006) en su libro “La escuela que queremos” se suma a la falta de incentivos económicos, que afecta al ya complejo proceso de formación docente.

La complejidad que experimenta la formación docente se vincula con: la insatisfacción que los profesores de educación primaria tienen respecto a la forma como se lleva a cabo la práctica docente, la indiferencia, pasividad, apatía en

relación con los cursos de formación que les imponen año con año, que como información enciclopédica son muy buenos pero no responden a las necesidades, requerimientos y problemas que los profesores tienen día con día en su salón de clases (Arias, 2000).

Existen programas que constan de sesiones aisladas o de serie de actividades que no tienen continuidad. La formación se realiza de forma incidental y discontinua. Existen profesores que participan en los cursos por cumplir con las puntuaciones que les permitan ciertos beneficios económicos (García, 1997).

A partir de este panorama se han generado diversas propuestas de mejora con el objetivo de incrementar la calidad de la educación, las cuales retomaré a continuación:

La UNESCO (1996, en Díaz e Inclán, 2001) refiere que es necesario dignificar la imagen del docente, una imagen socialmente deteriorada en virtud de la drástica reducción que ha experimentado en su salario y en segundo término porque se les ha responsabilizado del deterioro educativo. Se reconoce que el mejoramiento de su imagen se encuentra estrechamente vinculado con una mejora económica, un replanteamiento de su rol y una actitud más positiva.

Un desafío más, de acuerdo con Educación para el desarrollo y la paz establece que el docente tendrá que modificar una serie de habilidades profesionales relacionadas con grupos numerosos, cambios drásticos en la tecnología, el establecimiento de valores en los proyectos educativos tales como la aceptación de la diversidad, estimular y completar las experiencias de los alumnos, más que en esforzarse en transmitir contenidos y la necesidad de un continuo aprendizaje ante desarrollos cognitivos y tecnológicos en permanente cambio utilizando elementos del contexto conocidos por los alumnos (UNESCO, 1996 en Díaz e Inclán, 2001).

Desde el punto de vista de Díaz e Inclán (2001) es un interés por nuevos resultados orientados más por una enseñanza dirigida a la comprensión y el rendimiento en un mundo cambiante, la idea de la escuela autogestionada y de una protección que se regule así misma con menos dependencia de la burocracia externa, reinventar un profesionalismo docente con una práctica más exigente, con un trabajo de equipo y una capacitación permanente de calidad, asumir cambios rápidos, complejos y políticas multiculturales.

A partir de la implementación de las diversas propuestas se esperan cambios, como los que refieren Fullan y Hargreaves en su libro “La escuela que queremos”.

Programas que sustentan y extienden la conducta innovadora de los nuevos maestros, roles de tutores para docentes experimentados que crecen a la par de los que trabajan con ellos, proyectos de capacitación y normas de trabajo que valorizan el trabajo en equipo, el ofrecimiento de ayuda y el análisis de las dificultades incluso para docentes expertos y maduros, con esfuerzos de reestructuración en que el cuerpo docente y los equipos de dirección intentan reorganizar juntos y promover una mejora sostenida (Fullan y Hargreaves, 2006).

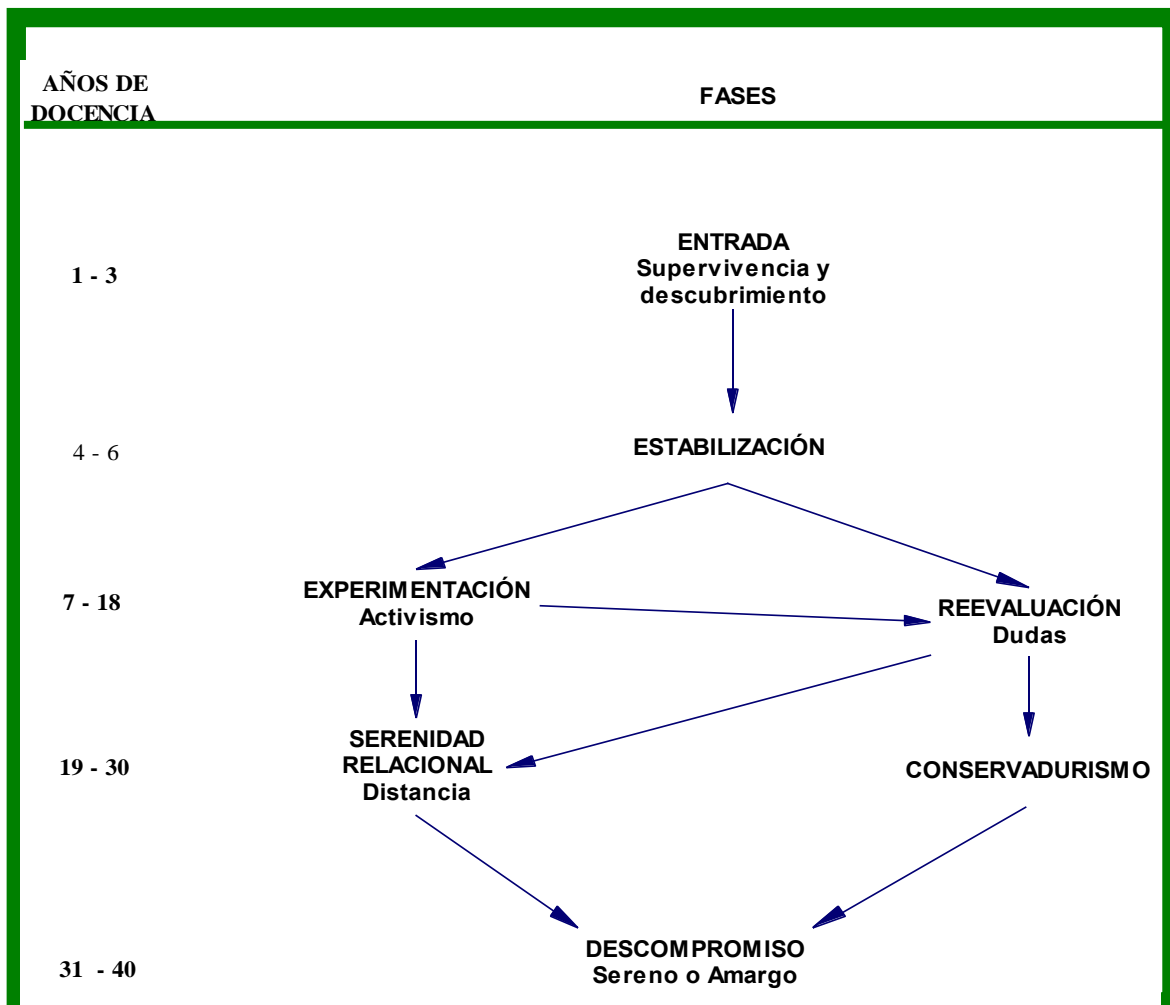
Todas estas propuestas coinciden en generar cambios en la forma de enseñar que incrementen la calidad de la educación, las condiciones laborales y personales de los docentes, partiendo de que en diversos momentos existe una tendencia a adoptar modas y soluciones rápidas, sin lograr grandes cambios, ya que no prevén sistemas de seguimiento complementarios para instrumentar iniciativas y políticas, existiendo muchas estrategias que no logran motivar a los docentes para generar mejoras y se resisten a participar; todo esto aunado a la dificultad que implica el compromiso del docente.

2.1. Ciclo profesional del profesor

Para describir este tema retomo los estudios realizados por Michael Huberman (1992), Marchesi y Martín (1998) y Marchesi (2008) que desarrollan la perspectiva sobre el ciclo vital de los profesores.

Los profesores van construyendo su propia personalidad docente a lo largo de su vida profesional. Existen muchas diferencias entre los profesores, se producen también muchas semejanzas entre aquellos que llevan el mismo tiempo en la profesión docente. Sus actitudes, sus valores y los motivos de satisfacción son muy parecidos (Marchesi, Martín, 1998).

Los estudios de Huberman y colaboradores (1992) identifican cinco periodos que están presentes en la carrera profesional de la mayoría de sus miembros. En la figura 4 se presenta el esquema de los cinco periodos y la descripción de cada uno de ellos.



Fuente: Marchesi, (2008), pag. 43.

Figura 4. Ciclo profesional del profesor. Huberman y asociados (1992).

* Iniciación

La primera fase es la entrada a la profesión, donde los temas centrales son: la supervivencia y el descubrimiento vivido con una combinación de idealismo, energía y temor (Fullan y Hargreaves, 2006). En los primeros tres años de actividad el profesor se enfrenta a la tarea de sobrevivir en especial aquellos que no cuentan con experiencia previa o se encuentra con grupos de alumnos muy heterogéneos o problemáticos (Marchesi y Martín, 1998).

Algunos problemas a los que se enfrentan los profesores suelen ser: mantener el orden en el aula, la atención a la diversidad, la variedad de tareas, ser reconocido

por el equipo de profesores, no identificar cuáles son las estrategias más adecuadas para conseguir que su grupo de alumnos alcance los objetivos educativos planteados, empleo de materiales adecuados, la ausencia de sistemas de ayuda y cooperación durante estos años por profesores más experimentados que dejan a los principiantes dependiendo de sus propias fuerzas (Marchesi, 2008), además de que el profesor se tiene que acoplar al ritmo de trabajo y a las exigencias del gremio, esto aunado a la poca seguridad y conocimientos que posee para actuar.

Las relaciones que existan en el centro entre los profesores, el papel del director y el mayor o menor grado de cooperación tienen una significativa influencia en la solución de los conflictos que se le puedan presentar (Marchesi y Martín, 1989).

Además de las preocupaciones iniciales también los docentes principiantes viven con ilusión los comienzos de su vida profesional y se sienten motivados para descubrir y aprender. Dimensionan positivamente la experiencia de tener un grupo de alumnos, una clase y unos objetivos educativos. Están dispuestos a contrastar experiencias y a descubrir las posibilidades de la tarea de enseñar (Marchesi, 2008).

* Estabilización.

Esta fase se sitúa entre los cuatro y siete años de actividad profesional, durante esta etapa está presente la percepción de que existe un compromiso personal con la actividad docente. El profesor se siente seguro en su trabajo, conoce ya una variedad de métodos, ha establecido relaciones positivas con algunos de sus compañeros y recibe el reconocimiento de la mayoría de ellos.

Se les respeta y escucha en las reuniones y puede hacer propuestas ajustadas a la realidad educativa en la que está trabajando. Es una etapa de tranquilidad y de aspiraciones profesionales (Marchesi, 2008).

* Nuevas preocupaciones

A partir de este momento, las trayectorias de los docentes pueden ser divergentes. Una tiende hacia la experimentación y la actividad. Los profesores se sienten capaces de desarrollar nuevas estrategias en la enseñanza de sus alumnos. Su mayor experiencia y seguridad les conduce a plantear iniciativas diversas y a intervenir de forma activa en el funcionamiento del centro educativo (Marchesi, 2008).

La otra vertiente está marcada por la duda acerca del sentido de la actividad docente (Marchesi, 2008), además de la reflexión sobre su trayectoria vivida y las opciones elegidas (Marchesi y Martín, Op.cit.).

Para la segunda década de trabajo profesional, una parte del colectivo de profesores se replantea su compromiso profesional e incluso consideran otras opciones laborales, debido a que las percepciones económicas no cubren las necesidades personales (Marchesi, 2008).

Alrededor de los 35 y los 45 años de edad los profesores presentan momentos específicos en los que la mayoría de ellos hacen un balance profesional (Marchesi, 2008).

* Alejamiento o responsabilidad

La situación vital de los docentes en relación con su profesión continúa por caminos diferentes, por un lado, se puede producir una fase de serenidad. La pérdida de energía física conduce a una etapa relajada y tranquila, en la que los profesores se sienten con mayor dominio de la práctica docente. Pero también, por otro lado, el resultado del ciclo de experimentación activa o de valoración crítica y de dudas puede conducir a una clase de conservadurismo. Los profesores miran hacia el pasado en el que encuentran aspectos más positivos que en la

situación actual: mejores alumnos, menos problemas, condiciones de trabajo más positivas, superior valoración social, objetivos y valores más precisos y compartidos por la mayoría.

Huberman señala que esta fase refleja también la relación entre edad y el dogmatismo, un vínculo encontrado en los estudios del ciclo vital: mayor prudencia, aumento de la resistencia a la innovación, nostalgia por el pasado e incremento de la preocupación por conservar lo que se tiene más que por conseguir lo que se desea (Marchesi, 2008).

* Declive profesional

La última fase del ciclo profesional de los docentes es la de no comprometerse. Este menor compromiso se traduce en un progresivo distanciamiento de los sucesos que se producen en la escuela y en un menor interés por participar en los conflictos internos y en las luchas por el poder en el seno del centro educativo. Los profesores aportan una mayor reflexión y un estilo de trabajo más tranquilo frente a los proyectos de innovación y cambio más propios de etapas anteriores. Esta fase puede vivirse con mayor serenidad o con mayor amargura, lo que depende en gran medida del ciclo profesional recorrido por cada docente (Marchesi, Op.cit.). Así cada docente veterano está considerablemente desperdiciado, porque se jubila el descreimiento, pero también la erudición (Fullan y Hargreaves, 2006).

En cada una de las etapas se viven situaciones conflictivas que pueden conducir al desánimo o al compromiso, lo que en cada profesor se concreta de manera diferente. La disposición con la que cada profesor responde a esos conflictos y la manera como los resuelven marcar su autoestima, su satisfacción profesional y la forma como se prepara para la siguiente etapa.

2.2 Conceptualización de la formación

La formación docente pensada desde la reflexión desarrolla la sensibilidad que para el maestro es un instrumento de gran valor, ya que educar no quiere decir transmitir fríamente conocimientos; es un proceso que implica la convivencia y comunicación con compañeros, autoridades, padres de familia y sobre todo alumnos, los cuales se encuentran en formación y constantemente experimentan diversas necesidades personales, educativas y sociales.

La formación docente se encuentra integrada en el contexto de una sociedad determinada y en el sistema educativo al que sirve, por lo que es dinámica y cambia de acuerdo a los cambios que experimenta la sociedad (Mingorance, 1993, en Rodríguez, 1995).

Para comprender el significado que implica el término de formación docente, a continuación menciono algunos puntos de vista de diferentes autores:

- * Es un proceso sistemático y organizado mediante el cual los profesores en formación o en ejercicio se implican individual o colectivamente en un proceso formativo que de forma crítica y reflexiva, propicia la adquisición de conocimientos, destrezas y disposiciones que contribuyan al desarrollo de su competencia profesional (Marcelo, 1989, en Rodríguez, 1995).
- * Formar a un profesor no consiste en inculcarle una base de conocimientos como una serie específica de habilidades y capacidades docentes. Formar a un profesor es más bien establecer las premisas sobre las cuales éste debe basar el razonamiento práctico acerca de la enseñanza en sistemas específicos (Ferstermacher 1978, en Wittrock, 1989).
- * Formarse es una acción reflexiva, es un trabajo que el sujeto realiza sobre sí mismo, para el cual se debe proporcionar el espacio, la teoría y las

experiencias necesarias para realizar esta tarea de autoconstrucción como sujetos de la educación (Barrientos, 2001).

- * El término educación magisterial, se refiere a los intentos, organizados de manera formal, de dotar a los futuros o experimentados maestros de más conocimientos, habilidades y aptitudes. Estos intentos suelen formar parte de una gama de estrategias orientadas a mejorar la calidad general de la educación en el sistema educativo de un país determinado (Tatto, 2004).
- * La formación docente es un proceso de capacitación que apunta a la adquisición y desarrollo de habilidades de instrucción, tales como el manejo de dinámicas de grupo y la didáctica entre otras. El profesor debe aprender a enseñar y debe estar consciente de cómo aprende el ser humano en las diferentes etapas de su vida, de manera que, llegado el momento de estar ante su grupo, pueda establecer estrategias de enseñanza que se dirijan a fomentar aprendizajes (Moral y Woods, 1998, en Valdespinos, 2005).
- * La formación docente no consiste en adquirir conocimientos para cambiar simplemente su nivel, se trata de asimilar conocimientos para desarrollar capacidades y ejercer tal o cual profesión (Ferry, 1997).
- * Formación es un proceso específico que demanda un conjunto de esfuerzos, tareas, hábitos, etcétera, eventualmente difíciles de realizar, hasta lograr que determinada actividad llegue a ser efectivamente formativa para los involucrados en ella (Pasillas, 2004).

Con base en las definiciones anteriores podemos entender que formar a un profesor es proveerlo de conocimientos y estrategias, es decir elementos que le sean útiles en su desarrollo profesional, además de generar cambios en su práctica a partir de la reflexión constante que tenga como finalidad, asimilar el conocimiento hacerlo suyo para utilizarlo en la solución de problemas educativos

en el aula escolar. Por lo tanto, la formación, tanto del alumno como del maestro, requiere tiempo, espacio para asimilar y elaborar conocimientos, para disfrutar y apasionarse por lo que se descubre, para documentarlo, plasmarlo, comunicarlo; y tiempo para fortalecer los vínculos, para ocuparse de sí mismo y de los otros (Ruiz, 2004).

Formar a un profesor no sólo es limitarlo a un conjunto de conocimientos, estrategias, que posiblemente amplíen y/o fortalezcan la concepción que posee, además de esto es sensibilizarlo para llegar a una reflexión en relación con su práctica, sus necesidades, su contexto, sus compañeros, sus autoridades, sus alumnos, su preparación y su persona, porque estos aspectos influyen en su labor docente.

La formación de profesor es resultado de la interacción de teorías, métodos, principios extraídos de investigaciones y reglas procedentes de la práctica que constituye un proceso continuo por medio del cual un sujeto aprende a enseñar (Villar, 1990 en Rodríguez, 1995).

Ferry (1991) apunta las siguientes características específicas de la formación de profesores:

- a) Es una formación doble en cuanto hace referencia a contenidos de naturaleza académica y pedagógica.
- b) Es una formación de índole profesional, que no puede olvidar las necesidades sociales a las cuales intenta dar solución.
- c) Constituye una formación de formadores puesto que la formación de estos individuos como profesores va a tener una fuerte influencia social, según el modelo educativo que puedan difundir.

El proceso de formación del profesorado pasa por diversas etapas que Shalron Feiman (1983 en Rodríguez, 1995) divide en cuatro fases, para realizar una explicación del proceso, aunque refiere que es un continuo.

1. Fase de preentrenamiento. Se refiere a las primeras influencias (padres y profesores) que el futuro profesor ha vivido como alumno, la cual es importante, hasta el punto de que algunos investigadores argumentan que la preparación formal no es suficientemente poderosa para eliminar el impacto de las experiencias tempranas.
2. Fase de preservicio. Es la etapa de preparación formal en instituciones específicas para ello, en las que el futuro profesor adquiere conocimientos pedagógicos teóricos y realiza sus prácticas de enseñanza. Ni los cursos teóricos de los que los propios profesores dicen que son demasiado teóricos, ni las prácticas –de las que se advierte de sus efectos socializadores negativos- son suficientes para evitar los problemas con que ha de enfrentarse el profesor en la fase siguiente y que Veenman (1988) denomina *Shock de la realidad*.
3. Fase de inducción. Es la fase de iniciación en el aprender a enseñar en los primeros años de docencia, durante los cuales los profesores aprenden de la práctica, generalmente mediante mecanismos de supervivencia y que Feiman considera como *crítico para el aprendizaje de la enseñanza*.
4. Fase de servicio. Esta etapa da lugar a la vida profesional del profesor y que incluye todas aquellas actividades, que propiciadas por distintas instituciones o por los propios profesores, intentan el desarrollo profesional y el perfeccionamiento de la enseñanza.

Para fines de este trabajo expongo dos etapas: formación inicial relacionada con las fases de preentrenamiento y preservicio; y formación continua vinculadas la fase de inducción y de servicio, que en las siguientes partes describo.

Rodríguez (1995) expresa que existen principios básicos de formación de profesores que presentan en la figura 5.

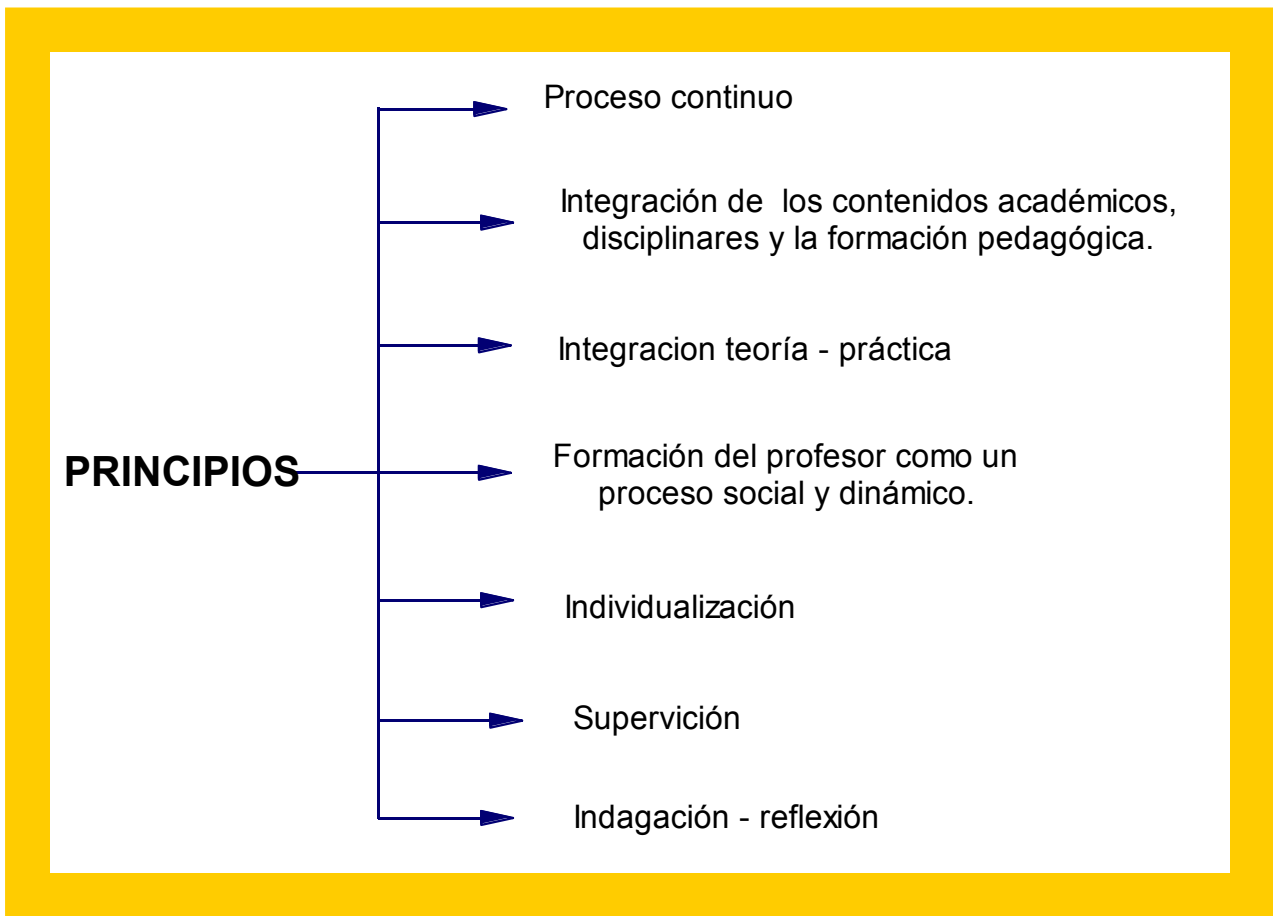


Figura 5. Principios básicos de formación del profesorado. Tomado de Rodríguez, (1995).

Estos principios dan sustento a cómo se concibe y realiza la formación docente.

2.3 Formación Inicial

Los futuros profesores llegan a los programas de formación con un bagaje de ideas respecto a lo que hacen los docentes, puesto que no en vano son muchas las horas que a esa edad llevan sentados en un pupitre viendo actuar a sus profesores. Allí adquieren un repertorio de conocimientos y técnicas a través de las distintas asignaturas, pero cuando ellos mismos empiezan a enseñar siguen aprendiendo sobre la enseñanza de los alumnos y los contenidos de las materias durante toda su vida profesional (Zeichner, 1988 en Rodríguez, 1995).

La formación inicial constituye una etapa que permite a los profesores disponer de los elementos necesarios para su consolidación como profesionales (Mingorance, 1993, en Rodríguez, 1995). El conjunto de habilidades propuestas por instituciones de educación superior da soporte a la formación inicial de los futuros profesores, los cuales en su momento serán los encargados del proceso de enseñanza y aprendizaje en diversos contextos sociales cada vez más desafiantes.

La formación inicial es educación previa al servicio, ésta es pensada *para preparar a personas que, en general nunca han enseñado en las escuelas* (Tatto, 2004). El supuesto principal de la educación magisterial previa al servicio es que los individuos se convierten en maestros sí aprenden una serie de valores, adquieren creencias y conocimientos que los preparen para enseñar. La educación magisterial previa al servicio se centra en enseñar cómo enseñar a los futuros docentes, es decir, en la pedagogía de la enseñanza.

Tienen como objetivo la preparación de los profesores para realizar su función. Ésta consiste en diseñar las situaciones de aprendizaje de acuerdo con los esquemas previos de sus alumnos, ser capaz de organizar el trabajo en el aula, donde se genere un clima tranquilo y participativo, evaluar además de orientar a sus alumnos, colaborar con el funcionamiento del centro y actualizar su

preparación sobre su o sus áreas de conocimiento y práctica pedagógica (Marchesi y Martín, 1998).

Carter (1992, en Rodríguez, 1995) sugiere la necesidad de diseñar experiencias cognitivas intencionales durante la formación inicial, a través de las cuales, los profesores comienzan a desarrollar el conocimiento práctico necesario para enseñar. Formula cuatro principios para la construcción de casos dirigidos al desarrollo del conocimiento de los futuros profesores. Donde aprender a enseñar:

1.- Implica la adquisición de saberes prácticos sobre las circunstancias en las cuales los profesores trabajan

2.- Es a la vez producto de la propia biografía y del desarrollo.

3.- Los profesores deben ser capaces de trasladar el conocimiento que ellos tienen de las asignaturas para sus alumnos.

4.- Es al mismo tiempo, intervención e invención

Por otra parte Marcelo (1993, en Rodríguez, 1995) con base en distintas investigaciones, señala los siguientes componentes de la formación inicial del profesorado:

- a) Conocimiento del contenido. Es decir el conocimiento o comprensión de la materia o áreas culturales que tienen que enseñar, tanto en el qué (estructuras sustantivas de la materia) como el cómo (estructuras sintácticas). Buchmar (1984, en Rodríguez, 1995) señala que conocer algo nos permite enseñarlo; y conocer un contenido con profundidad significa estar mentalmente organizado y bien preparado para enseñarlo de una forma general.

- b) Conocimiento didáctico del contenido. Está compuesto por una amalgama de pedagogía y de contenido de la materia, que distingue el conocimiento de los profesores, de los eruditos. Es el conocimiento de la materia desde el punto de vista educativo, es un conocimiento de mayor complejidad, ya que exige reestructurar la materia desde diversos puntos de vista, pensando en su enseñanza. Representa la combinación adecuada entre el conocimiento de la materia a enseñar y el conocimiento pedagógico y didáctico referido a como enseñarla.

La formación inicial plantea una serie de prácticas que le permiten al estudiante adentrarse al quehacer cotidiano del profesor, todo esto enmarcado en una metodología, con una duración, ritmo, requerimientos, supervisión y características (Doyle, 1985 en Rodríguez, 1995). Durante las prácticas de enseñanza de la profesión se enfatizan:

- * Conocimiento experiencial (Marcelo, 1988). Las prácticas de enseñanza se conciben generalmente como el segmento de la formación del profesorado en el cual los profesores en formación entran en contacto con profesores y alumnos del nivel académico en el que pretende enseñar. Para Montero (1987) son experiencias planificadas para capacitar a futuros profesores en la utilización de los conocimientos pertinentes acerca de su función, en situaciones concretas de enseñanza- aprendizaje.
- * La relación teoría-práctica. Las prácticas son un proyecto que ordenan las relaciones del alumno con la escuela e implica un planteamiento relacional entre la teoría y la práctica (Mauri Majós, 1988, en Rodríguez, 1995). Zabalza (1989, en Rodríguez, Op.cit.) hace hincapié en el hecho de que las prácticas no son todavía prácticas profesionales auténticas, sino una situación de aprendizaje pre - profesional en la que los alumnos aprenden diferentes estilos de inserción en la realidad. Por tanto las prácticas son una situación para aprender como manejar la práctica. Para Eisner (1985, en

Rodríguez, Op.cit.) considera la práctica como el centro, el núcleo sobre el que gira el resto del curriculum académico.

- * Como elemento de socialización. Lorenzo (1991, en Rodríguez, 1995) indica que las prácticas son o deben ser el inicio de la socialización profesional de los profesores, la introducción en la elaboración de proyectos curriculares concretos y un primer acercamiento a la investigación, entendida como parte del proceso de desarrollo profesional.

Actualmente existe una generalización de cambio en la organización de la formación inicial de profesores para la educación básica, porque se tiende a ubicarlos en el nivel de educación superior. Donde las escuelas normales han pasado a segundo plano como formadoras de docentes y se han estructurado institutos de formación pedagógica o Universidades; en algunos casos especializados como universidades pedagógicas, las cuales ofrecen el grado de licenciatura. En la mayoría de los casos la formación docente para la educación básica no siempre se imparte en universidades complejas, donde se imparte una cantidad significativa de especialidades que combinan enseñanza de pregrado con postgrado además de la función de investigación y docencia, lo cual la enriquece (Díaz e Inclán, 2001).

En el mundo existen dos grandes modelos de formación de maestros: el simultáneo que consiste en una formación práctica y teórica a la vez; el consecutivo una después de otra; en la mayoría de los países, los profesores de primaria y pre-primaria son formados según el modelo simultaneo; en otros como Francia todos los docentes se forman de acuerdo con el modelo consecutivo (INRP, 2005 en Viau, 2007).

En varios países las propuestas curriculares de formación docente continúan siendo centralizadas, existe un plan de estudios uniforme que se aplica en las diversas instituciones, mientras que otros países se han generado planes

diversificados. En ocasiones la diversificación es tan alta (caso Argentino) que en cada institución formadora tiene opción de estructurar su propio plan de estudios (Díaz e Inclán, 2001).

Existen diversos reportes relacionados con la formación docente en diferentes momentos por investigadores de distintos países, Viau (2007) en su reporte sobre *La formación de formadores de docentes en Francia*, presenta el contexto francés, en el que los estudiantes que desean ser docentes de primer nivel (educación primaria) requieren obtener un grado de licenciatura en un periodo de tres años. Una vez obtenido se preparan para participar en un concurso nacional para Profesores de Escuelas que les permita obtener el reconocimiento de sus competencias como docentes; en general quien quiere participar en dichos concursos se inscriben previamente en una formación de un año que es ofertada por los Institutos Universitarios de Formación de Maestros (IUFM), aunque no es obligatorio.

El concurso para profesores de escuelas consiste en una serie de evaluaciones relacionadas con los conocimientos de las diversas disciplinas que deberán enseñar. Los exámenes de estos concursos se relacionan esencialmente con el dominio de conocimientos específicos sobre las disciplinas que serán enseñadas. Las competencias son poco consideradas por ejemplo, ninguna de las pruebas está relacionada con los modos de transmisión de conocimientos, ni con la Psicología del niño o del adolescente. Tampoco se requiere tener experiencia en el ámbito de la enseñanza.

Los que aprueban el examen deben cursar un año de formación profesional remunerada en donde los aspirantes observan y realizan algunas prácticas didácticas bajo supervisión de “maestros formadores”, que por lo menos tienen cinco años de experiencia en el oficio y han obtenido la “Certificación de Aptitudes para las funciones de profesor de escuelas maestro formador” (CAFIPMF), todo esto con el fin de que el futuro docente asuma la responsabilidad de impartir clase

solo; el modelo está diseñado para alternar dos tipos de formación: estancias prácticas en el campo educativo y seguimiento de los módulos de formación profesional para maestros en el Instituto Universitario de Formación de Maestros (IUFM). Al término de esta formación, prácticamente todos los aspirantes son integrados al sistema de educación primaria. Una vez dentro de él, los maestros obtendrán ayuda de un consejero pedagógico que les visitará en el establecimiento en donde desempeñen su función. A lo largo de su carrera todos estos docentes podrán efectuar estancias de formación continua.

En el caso de Finlandia los aspirantes al magisterio requieren el bachillerato o un título de formación profesional básica para ingresar al sistema de Escuelas Superiores Profesionales, que se caracteriza por su estrecha relación con el ámbito laboral. Su objetivo es preparar a los estudiantes para desempeñarse como profesionales expertos. Las Escuelas Superiores Profesionales son municipales o privadas a diferencia de las Universidades que son estatales. Los títulos son especializados por profesión y se obtienen en 3.5 o 4 años (140 a 160 créditos). Para titularse, además de aprobar el plan de estudios, se debe hacer un período de práctica laboral y un trabajo final (Ojanen, 2002).

Por otra parte en Iberoamérica 10 de 17 programas de formación inicial de profesores, no puede equipararse con los estudios universitarios, ya que la mayoría se les podría ubicar como carreras cortas de educación superior con una duración promedio de dos o tres años. Esto acontece en países como Chile y Costa Rica en donde se tiende a impartir esta formación en el ámbito universitario (Murillo, 1994 en Díaz, 2001).

Generalmente los enfoques previos al servicio en algunos casos son objeto de crítica por su divorcio de las realidades cotidianas del salón de clases y por su énfasis en las habilidades técnicas de la enseñanza más que en el conocimiento de la materia y el contenido pedagógico (Shulman, 1987; Lockheed y Verspoor, 1991 en Pasilla, 2004).

A diferencia de Francia en otros países no existe un acompañamiento durante los primeros años de servicio, donde el docente se encuentra en una fase de supervivencia y descubrimiento, esto es más evidente para aquellos que no tienen experiencia previa o que se encuentran con grupos de alumnos muy heterogéneos o muy problemáticos. Estos profesores se enfrentan a problemas de orden en la clase, empleo de materiales adecuados y atención a la diversidad de los alumnos, lo que le genera inseguridad (Huberman, 1992, en Marchesi y Martín, 1998).

2.4 Formación continua

La capacitación y formación de docentes en ejercicio se ha vuelto un significativo reto para las autoridades educativas ante la necesidad de mejorar el funcionamiento y resultados del sistema escolar. Los cursos de formación continua tienen como finalidad difundir, entrenar, socializar entre docentes de un sistema educativo los elementos fundamentales de una reforma educativa.

Existe una diversidad de términos utilizados para denominarla, entre las cuales se encuentra: educación permanente, formación permanente, formación continua, formación continua profesional, formación en ejercicio, formación técnico-profesional, perfeccionamiento del profesorado y reciclaje (Imbernón, 1994). En adelante se empleará el término de formación docente continua.

Se considera que la formación docente continua comprende la formación postescolar derivada de la ocupación profesional; ésta implica la adquisición de conocimientos, actitudes, habilidades y conductas íntimamente asociadas al campo profesional; por lo que, la formación permanente da pauta a mejorar su tarea docente, su nivel profesional y le permite adecuarse a los cambios científicos y sociales de su entorno; sin dejar de lado la actualización científica, psicopedagógica y cultural complementaria, asimismo profundiza en la formación inicial con el objetivo de mejorar la actividad profesional (García, 1997).

Ahora bien, estrictamente hablando la formación permanente del magisterio hace referencia a cualquier actividad que tenga como propósito iniciar, ampliar, perfeccionar o modificar conocimientos, destrezas y actitudes del profesorado en ejercicio (Cruz, Gallo, Vásquez y Díaz, 2000).

La formación continua del profesorado en cualquier nivel educativo busca el desarrollo personal, social y profesional a lo largo de la vida (Dave, 1979 en Imbernón, 1994).

La formación docente continua es promovida por Universidades, Institutos, centros de actualización o según corresponda en cada país con el fin de satisfacer las necesidades o carencias que presentan los docentes, los alumnos y la sociedad ante el proceso de enseñanza y aprendizaje en los distintos contextos, con lo que se espera que incremente la calidad de la educación. Las instituciones de formación docente continua son quienes organizan, planean y promueven sus programas estructurados en cursos, talleres, seminarios, diplomados, posgrados y conferencias en diferentes áreas de estudio.

Ante la formación continua existe un porcentaje de las actitudes negativas hacia los cambios o propuestas de cambio desarrolladas en la formación docente que propician resistencia en los docentes. A continuación se enlistan algunas limitantes en el proceso de formación docente continua

- Los seminarios intensivos son muy numerosos pero inefectivos.
- Los temas son seleccionados frecuentemente por personas diferentes de aquellas a las que se orienta la formación.
- El apoyo posterior para las ideas y las prácticas que se han introducido en los programas se produce sólo en muy pocos casos.
- La evaluación del seguimiento ocurre en escasas ocasiones.
- Los programas de formación permanente rara vez se orientan a las necesidades y preocupaciones de los individuos.

- La mayoría de los programas incorporan a profesores de muy variadas escuelas o distritos escolares, pero no se tienen en cuenta las condiciones diferentes de los centros educativos de los que proceden los profesores y en los que después deben seguir trabajando.
- Existe una profunda falta de cualquier base conceptual en la planificación y aplicación de los programas de formación permanente que asegure su efectividad (Fullan, 1991 en Marchesí y Martín, 1998).

Aunado a los factores de cambio en la función docente, la formación continua presenta situaciones complejas entre las que se encuentra: programas con acciones aisladas, sin relación entre si, distanciados en tiempo, alejados del contexto en el que trabaja el profesor, es decir algunos programas responden a los intereses de quienes los imparten que de los profesores (Kyle, 1995 en García, 1997), en algunas situaciones no se consideran las necesidades del maestro, no existe un proyecto de desarrollo profesional, de tal modo que cobra interés la obtención de puntuaciones que les permitan ciertos beneficios económicos, por lo que ciertos docentes asisten a cursos de diversos temas, tengan o no relevancia con el proceso de enseñanza, lo que resultan una colección de certificados, anteponiendo una formación coherente con su actividad docente (García, 1997).

Por otra parte, la tarea docente presenta tensiones frente a los cambios que experimentan la enseñanza, el aprendizaje, el maestro y la sociedad. Esteves, Franco y Vera, (1995 en Marchesi *et. al.*, 1998) señalan algunos factores que son responsables de la presión de cambio social en el docente: acentuación de las exigencias sobre el profesor, inhibición educativa de otros agentes de socialización, desarrollo de fuentes alternativas a la escuela, ruptura del consenso social sobre la educación, aumento de las contradicciones en el ejercicio de la docencia, cambio de expectativas del sistema educativo, la sociedad modifica el apoyo al sistema educativo, descenso de la valorización social del profesor, cambios en los contenidos curriculares, escasez de recursos materiales y deficientes condiciones de trabajo, cambio en las relaciones profesor - alumno,

fragmentación del trabajo del profesor. Estos factores desencadenan una serie de situaciones complejas que enfrenta en mayor o menor incidencia el docente y que en algunos de los casos no contribuye a mejorar la práctica; los cuales son tema de debate y análisis para la formación continua de los maestros de diferentes países y niveles educativos.

Otros elementos que inciden en la formación continua son los aspectos contextuales salario, reconocimiento público y condiciones laborales adecuadas. Además, se les exigen a los docentes habilidades, competencias y compromisos cada vez más complejos sin la adecuada formación, motivación y salario (Lombardi y Abrile, 2009).

Torres identifica 22 rasgos del modelo de formación docente continua que predominan en América Latina: la formación continua se realiza fuera del lugar de trabajo, parte de una propuesta homogénea para los maestros en general, no se considera la individualidad ni las necesidades específicas, se enfoca al trabajo individual y no a grupos o equipos de trabajo o a la escuela como institución; está centrada en la enseñanza y no tiene como objetivo lograr aprendizajes significativos en los alumnos; es académica y teoricista, centrada en el libro, niega la práctica docente como espacio y materia prima para el aprendizaje; se basa en el modelo frontal y transmisible de enseñanza, el aprendizaje como recepción pasiva de información; es incoherente con el modelo pedagógico que se propone a los maestros para su práctica en el aula, se les pide promover la enseñanza activa, la participación, el pensamiento crítico, la creatividad, todo lo que no se experimenta en su proceso de formación e ignora el conocimiento y la experiencia previa de los docentes (Núñez, 1999).

Por esta serie de rasgos presentes en la formación continua existen muchos programas de formación continua que tuvieron escaso impacto en el mejoramiento del desempeño docente, y buena parte de los cambios impulsados no se reflejaron en las prácticas de los maestros y profesores, las cuales siguieron

obedeciendo a viejos modelos. es por esta razón por la que muchos autores han concluido que no hay demasiada relación entre la formación continua y el aprendizaje de los alumnos (Vaillan, 2009).

Por otra parte, Martínez (2009) refiere que los cursos implementados en la oferta de formación continua tiene una utilidad limitada, a pesar de que se encuentren bien planeados, sean pertinentes y actuales en contenidos, se cuestiona si los profesores que asisten aprenderán y lo llevaron a cabo, ya que el conocimiento adquirido raras veces es transferible al aula y a la escuela; esto se sustenta en tres razones: 1) existe un distanciamiento de los problemas de enseñanza de los alumnos en contextos específicos; 2) la imposibilidad de aplicar conocimientos construidos desde el “deber ser” en una escuela marcada por tradiciones, ambientes y relaciones que raras veces son compatibles con los supuestos propuestos; y 3) el aprendizaje obtenido durante el curso es individual, cada uno, de acuerdo con sus capacidades, intereses, antecedentes formativos y personales aprenden algo, dejando de lado al colectivo o gremio docente, bajo esta óptica las prácticas del docente capacitado son minimizadas o nulificadas pronto por las rutinas del plantel.

Esto permite pensar que es necesario un docente que guíe, comparta puntos de vista para la reflexión de la práctica que permita modificar, decodificar o reconstruir conceptos, habilidades y rutinas que impacten en el desarrollo de las habilidades, conocimientos necesarios para mejorar la calidad de la enseñanza, por ejemplo el caso de Francia, que a continuación se describe su experiencia

En Francia la formación continua se presenta de dos formas: las estancias profesionalizantes, que pueden ser dirigidas tanto por docentes reconocidos de primaria o secundaria, como por los docentes-investigadores y los jóvenes maestros con puestos en primaria que reciben la visita de los consejeros pedagógicos de circunscripción, quienes se ocupan de aconsejar y coordinar las jornadas de actividades pedagógicas. Los consejeros pedagógicos son elegidos

por los inspectores de la academia entre los maestros que pasaron el examen CAFIPEMF y que solicitaron realizar esta función; este nombramiento supone una descarga de sus horas de clase (Viau, 2007).

Esta experiencia reafirma la idea de Darling-Hammond (2003 en Martínez, 2009) la formación continua debe centrarse en profundizar su comprensión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje sobre los alumnos a quienes enseña. Así la actualización implica que los maestros experimenten tanto el rol de estudiantes como de profesores, de manera que esto les permita enfrentar las dificultades que cada uno de ellos conlleva. El desarrollo profesional es en este sentido un proceso focalizado en el aprendizaje.

Además, es un proceso situado en un tiempo, un espacio y un contexto específico; es con recursos pedagógicos, asesoría, andamiaje de apoyo, con parámetros de contratación, seguimiento, evaluación y estímulos de índole profesional son necesarios para sostener el desarrollo profesional docente que genere mejora escolar (Martínez, 2009).

Plong (1981) lamenta que la influencia de la formación continúa en las clases danesas fuera más retórica que real, ya que los estudios realizados en su país mostraban que en la enseñanza seguía dominando el método tradicional: la explicación del profesor y el libro de texto. ¿Para qué nos sirven tantos esfuerzos si la formación impartida no tiene influencia en el sistema educativo, por qué tampoco la ha tenido en el profesor, en el centro educativo, pese a que la evaluación del proceso formativo haya aportado tan buenas puntuaciones? Clopin (1990) cuestiona: “las muchas horas invertidas, los numerosos gastos ocasionados, ¿qué efecto han tenido en la comunidad escolar?” (García, 1997). Estas preguntas no sólo reflejan la situación en la que otros países se encuentran, en México se comparte.

En América Latina y el Caribe la capacitación y la formación de docentes en ejercicio se ha vuelto un significativo reto para las autoridades educativas ante la necesidad de mejorar el funcionamiento y resultados del sistema escolar, así como incrementar las características de certificación académicas de diversos grupos docentes (Díaz e Inclán, 2001).

Las actividades de formación continua se realizan en el marco de diversos agentes. En primer lugar tienen que responder a un número significativo de personas. El sistema educativo desde un punto de vista de cantidad es una fuente importante de empleos, algunos datos muestran esta situación: para el conjunto de países de América Latina y el Caribe, en 1991 la UNESCO reconocía la existencia de 2'048,420 docentes, de los cuales 422, 844 no estaban titulados. En México se reconoce la existencia de 479,616 profesores en la escuela primaria (Álvarez 1994), en Brasil 1'201,034; en Venezuela 183,298; en Chile 74,813 (Núñez, 1999). En segundo término se reconoce que en ocasiones el programa de superación académica en realidad busca que los docentes adquieran una certificación profesional. Se trata de un número importante de docentes, que por lo general se desempeñan en condiciones sociales y culturales adversas – lugares apartados sin tradición educativa y sin instituciones educativas, muchas veces ubicados en el medio rural- en los que por la necesidad del servicio educativo los ministerios de educación han aceptado que egresados del nivel desempeñen esta función (Díaz e Inclán, Op. cit.).

Para Fallon (1992, en García, 1997) la formación continua docente: acarrea un conjunto de prácticas que, pese a su demostrada ineficacia, aún perduran: modalidades formativas desconectadas del contexto escolar o aquellas que se dan dentro de ese contexto, pero que han resultado ineficaces, como los días de formación profesional o jornadas de estudio que se realizan en ciertos países todos los años.

Con todo esto es conveniente reflexionar sobre los patrones o paradigmas básicos de formar profesores y analizar que concepción de la educación subyace en cada uno de ellos (Gimeno, 1993, en García, 1997). Incluye también la congruencia entre el modelo formativo propuesto oficialmente y las actividades formativas llevadas a cabo. Así la formación tiene como finalidad transformadora promover el cambio, la mejora, la innovación, ya sea entendida como estrategia para un cambio específico o bien como estrategia para un cambio organizativo (Imbernón, 1994).

Los profesores tienen una experiencia profesional, intereses diferenciados, características individuales que pueden enriquecer el proceso de formación continua por lo que es necesario considerar las inquietudes de los maestros y situarse en un modelo de competencia basado principalmente en la reflexión y creación, y no sólo en el desarrollo de habilidades técnicas. Así los programas de formación de profesores deben estar basados en el modelo reflexivo creativo, en donde la formación se oriente a preparar a profesores capaces de reflexionar sobre su práctica y en su práctica, con recursos suficientes para adaptarse a situaciones nuevas y a aquellas otras inciertas e impredecibles (Schön, 1987 en Marchesi y Martín, 1998).

La formación debe considerar que la tarea docente se realiza como un trabajo en solitario. Es el maestro ante su grupo y sus problemas. El trabajo aislado que realizan los docentes lleva, entre otras cosas, la acumulación de problemas sin resolver. Estar sólo dificulta la transformación (Ibáñez, 2004). El maestro desempeña una labor compleja, difícil, porque el proceso de enseñanza es versátil, dinámico, por lo tanto se ve sometida a nuevas y más complejas exigencias.

El maestro está sujeto a diversos factores que se relacionan entre sí e influyen en el proceso de enseñanza: las relaciones que establece con los alumnos, los padres de familia, los compañeros de trabajo y el entorno laboral, la Burocracia del

Estado, los sindicatos; dentro de la diversidad de factores está presente lo personal, la satisfacción profesional, la remuneración, la forma en que afronta sus problemas personales y/o laborales, sus emociones, sus estados de ánimo, sus intereses y necesidades. Por lo tanto el proceso de enseñanza es multi-variado y expuesto a una serie de exigencias sociales, profesionales que cada día suelen ir en aumento además de enfrentarlas de forma individual; por lo que es necesario que se consideren estos factores para la realización de los programas de formación continua del profesorado.

Las estrategias de formación continua docente han de partir de la situación real en la que se encuentre el profesor teniendo en cuenta las funciones que debe desarrollar y el modelo de competencia que se aspira. Éstas tienen mayor posibilidad de modificar la práctica de los profesores sí parten de las necesidades y preocupaciones de los mismos; se relacionan los planteamientos con el conocimiento previo del profesor; se discuten ideas en grupo; existe un proceso de práctica seguida de evaluación, reflexión y nueva práctica; se aprende a través de la reflexión y la solución de problemas; se relaciona la formación de los profesores con el progreso de su escuela y con el tipo de cultura que domina en ellas (Cruz, Gallo, Vásquez y Díaz, 2000).

2.5 La formación continua en México en el nivel primaria

El reconocimiento de la labor docente ha sido devaluada por la sociedad, al maestro se le responsabiliza de la baja calidad educativa, de las deficiencias que presenta el sistema, además de atribuirle una serie de funciones entre las que se encuentran ser el agente principal de la educación, donde el plan de estudios, los libros de texto, los materiales didácticos y cualquier otro auxiliar para la enseñanza, son insustanciales sin la participación del maestro. Él es el mediador del proceso, un guía (Órnelas, 1995).

Otro punto de vista relacionado con su desempeño es sin dejar de lado el dominio de las teorías y contenidos de programas, la pasión por transmitir lo que sabe, gusto por descubrir con los otros aspectos nuevos de la realidad, poner los conocimientos adquiridos al servicio de la vida, lo que se relaciona con aprender a manejar conflictos a mediar las dificultades de grupo, a comprender y trabajar con los obstáculos que se oponen al aprendizaje (Ruiz, 2004).

A partir de estos dos puntos de vista, en el primero se considera al maestro como centro, protagonista, responsable directo del proceso de enseñanza, en donde alrededor de él se disponen los planes, los libros, en sí el proceso, esta mirada deja de lado el aspecto personal que es retomado por Ruiz, que considera la pasión, el gusto, el descubrir, es decir, que el conocimiento se relaciona con la vida y con lo que ella implica, va más allá de solo aprender, teorizar y saber, porque un saber sin sentido, sin aplicación no tiene impacto en la vida, se olvida.

Existe una gran diferencia entre los profesores que realizan su labor de forma apasionada, que se involucran no sólo en el aprendizaje del alumno sino en el ser humano con el que convive, el cual en algunas circunstancias será mediador o guía al trabajar contenidos y objetivos plasmados en los libros durante el proceso de enseñanza y aprendizaje; de aquellos que trabajan de forma rutinaria,

obligados quizás por las circunstancias personales, en donde el proceso no tiene sentido y no puede ser transmitido o es transmitido de forma errónea.

Al maestro se le encomiendan una serie de actividades, roles y atributos, desde la sociedad, los expertos, los padres de familia, los alumnos, los pares y muchas veces se olvida un aspecto importante que es su historia personal, que aunque es reconocida queda subordinada o desligada del resto de las múltiples relaciones que conforma la práctica educativa (Ibáñez, 2004).

La formación docente, las condiciones en que se desarrolla, la retribución económica, el lugar en que trabaja y su historia personal son algunos de los factores que interactúan en su labor docente. Ante esta serie de factores, la profesión docente se enfrenta a problemáticas que están estrechamente vinculadas con su desarrollo profesional, su preparación y práctica docente. De tal forma que la tarea docente implica desarrollar una serie de habilidades sociales, cognitivas y afectivas que son necesarias al realizar su trabajo.

Los docentes son un grupo numeroso, Guevara en el 2004, mencionó que la cifra de maestros de educación básica en México es de 1,045,793 docentes, siendo 385,472 hombres y 660,321 mujeres, en primaria se encuentran 557,278, de los cuales 353,610 son mujeres y 203,668 hombres en el ciclo escolar 2002-2003, ante estas cifras se observa un panorama en donde los docentes perciben salarios bajos, atienden a un solo grupo durante todo el año escolar, en algunos casos las condiciones de trabajo son desfavorables, no tienen los materiales de trabajo, aumentan las exigencias sobre el maestro, cambian las relaciones profesor-alumno, existe una gran diversidad de cosmovisiones, culturas y niveles económicos, aunado a esto no existe retroalimentación, evaluación y/o reflexión de la práctica educativa entre el profesor y las instancias o autoridades educativas; los docentes forman parte del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación SNTE, tienen la posibilidad de estar en Carrera Magisterial donde la SEP diseña

programas de Formación Continua en Centros de Actualización Docente y en otras instancias.

Por otra parte, en México para trabajar como maestro se requiere terminar los estudios en escuelas normales de tal manera que, el Estado se ve obligado a asignarle una plaza en escuelas públicas. Esta dinámica emplea a una cantidad considerable de personas a las cuales se les otorga una plaza, al finalizar cada ciclo escolar. Al poseer una plaza se cuenta con un sueldo y con la posibilidad de acceder a la carrera magisterial definida en una escala general que se aplica a los trabajadores Burócratas del Estado (Díaz e Inclán, 2001).

La carrera magisterial (CM) se considera a partir de la propuesta hecha por el SNTE de un salario profesional para el magisterio, ésto implicaba establecer un sistema de promoción horizontal que brinde mayores oportunidades de acceso a los maestros, así mismo, se acuerda la manera de evaluarlos. Esta propuesta se consolida el 18 mayo 1992, siendo secretario de educación el Lic. Ernesto Zedillo, y fue hasta enero de 1993 cuando se estableció. Los lineamientos fueron modificados por la Comisión Nacional SEP-SNTE en mayo y octubre de 1998 (Latapí, 2004).

La CM, surge como respuesta a las exigencias relacionadas con la actualización y superación de los maestros en servicio, se definió en respuesta a dos necesidades: a) impulsar la calidad de la educación además de mejorar la condición social, material y b) profesional lo que planteó un sistema horizontal de escalafón que origino la Carrera Magisterial (Latapí, 2004); tiene como objetivo elevar la calidad de la educación nacional por medio del reconocimiento e impulso a la profesionalización del magisterio, a través de las instancias de la comisión nacional SEP-SNTE (Quiles, Quiles, Valdez, Luna, 1999, p.98).

Los lineamientos para ingresar a CM son (Quiles, Quiles, Valdez, Luna, 1999, p.98): podrán participar todos los profesores de educación básica que cuenten con

alta definitiva o interinato ilimitado sin titular; que cubran con la antigüedad de servicio docente y cumplan el grado académico; los candidatos pasarán por cinco niveles A, B, C, D, Y E; en cualquiera de las tres vertientes. Cada una de las vertientes se tiene siete factores de evaluación, esta información se encuentra detallada en el anexo 1.

Retomando la observación que hace Latapí (2004, p307) relacionada con la CM dice: al presente (2004) prevalece la opinión de que la CM ha funcionado como un mecanismo de mejora en los ingresos de algunos profesores del magisterio, pero no como un sistema adecuado de evaluación; tampoco hay evidencias de que esté incidiendo en el mejoramiento de las prácticas docentes, ni en la calidad de la educación, es decir no se obtiene mejores ingresos, además, de favorecer a un grupo reducido de docentes y no así a la comunidad en general; olvidándose del objetivo por el cual fue instituido, que era elevar la calidad de la educación nacional por medio del reconocimiento e impulso a la profesionalización del magisterio. Se olvida el impacto que pueda tener la CM no sólo en su desarrollo profesional sino en la práctica diaria y en el proceso de aprendizaje del estudiante.

Una nueva dificultad para los maestros se encuentra en la renovación de la planta docente en las normales es la llamada promoción interna que se realiza a través de concursos cerrados donde se consideran las cargas de trabajo desarrolladas, la preparación académica, los cursos de actualización tomados y sobre todo la antigüedad en el servicio. Así, son las plazas de categoría alta que se ponen a concurso interno, generándose una cadena que beneficia a varios docentes, quedando libre al final una plaza de bajo nivel para un nuevo ingreso. Esto no permite atraer cuadros con un buen perfil académico para fortalecer los proyectos de la escuela (SEP, 2003).

La CM beneficia sólo a los profesores que cubren los criterios, porque generalmente el campo educativo es un ámbito mal pagado que influye en el

desarrollo de las actividades. El salario constituye un elemento determinante; lo que afecta el despliegue de todas las actividades académicas (Ducoing, 1996).

Las escuelas oficiales con el nombramiento de “Profesor investigador de enseñanza superior”, tienen plazas con horas de nombramiento de tiempo completo, tres cuartos de tiempo, medio tiempo y horas de asignatura de asociados “A”, “B”, “C” o de titular “A”, “B”, o “C”, encontrándose también aquí grandes diferencias. Los docentes de las escuelas particulares solamente son contratados por horas clase y no gozan de las prestaciones del esquema de educación superior (SEP, 2003).

El Informe más reciente del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa de México (INEE, 2008 en Ortega y Castañeda, 2009) concluyó que el sistema educativo mexicano experimentó mejoras paulatinas en el periodo transcurrido entre el ciclo 2000-2001 hasta el ciclo 2007-2008, en los indicadores más usuales, como la tasa de cobertura, de aprobación, de permanencia, como en lo que se refiere en los resultados de aprendizaje.

En la sociedad mexicana se ha observado desconfianza en el conocimiento profesional y por consecuencia en la calidad de la educación porque existe una escasa o deficiente preparación de los profesionales y esto pone en entredicho la función de las escuelas o centros de formación de profesores.

Expresa un decano de una escuela superior de ingeniería que “sabemos cómo enseñar a la gente a construir barcos pero no a resolver la cuestión de qué barcos construir” (Schön, 1987) no se enseña a tomar decisiones bajo condiciones de incertidumbre en las que no existen respuestas correctas, ni procedimientos específicos.

Los docentes expresan su insatisfacción ante un currículum profesional que no puede preparar a los estudiantes para adquirir su competencia en aquellas zonas

indeterminadas de la practica (Schön, 1986). Los centros de formación siguen ocupando la atención de un gran número de alumnos que buscan recompensas tales como el status, la seguridad y/o la riqueza (Schön, 1986 en López, 1999).

Formar a maestros en México es cada día un reto, porque es un grupo muy numeroso y diversificado, que se enfrenta a la transformación social, además de afrontarse a los cambios estructurales con respecto a su profesión.

Los aspirantes para maestros realizan estudios de educación preescolar, primaria y secundaria en escuelas normales públicas o privadas, estos estudios son considerados de nivel superior, por lo que al concluir reciben el título de licenciado. Para poder ingresar a las escuelas normales los aspirantes deben tener el certificado de bachillerato y presentar un examen de selección. La única restricción para el acceso es la capacidad física de las escuelas. Los estudios en la normal llegan a ser de cuatro años (OEI, 1997).

La Universidad Pedagógica Nacional órgano desconcentrado de la SEP, forma a profesores de educación básica en diversas especialidades en nivel licenciatura y nivela a maestros que no tienen la licenciatura, tiene una sede y seis unidades en la Ciudad de México, 68 sedes en los estados de la República.

La formación de Maestros normalistas en México es impartida por instituciones (SEP, 2003) tales como: la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio en el Distrito Federal (DGENAMDF), que tiene a su cargo la formación inicial de docentes, la actualización y superación permanente de maestros y directivos en servicios que atienden la educación inicial, especial, primaria, secundaria, indígena, física y normal en el D. F., en su Plan de Trabajo 2001-2006, se ha planteado fortalecer la preparación de los maestros a través de los siguientes ejes:

- Formación integral de los profesores.

- Fortalecimiento académico de las escuelas formadoras y actualizadoras de docentes.
- Actualización pertinente para formadores y maestros del D.F.
- Reordenamiento del trabajo académico y administrativo.

La DGENAMDF está integrada por cinco planteles de educación normal que forman a los futuros maestros en los niveles anteriormente citados. El Centro de Actualización del Magisterio en el DF, atiende la actualización y capacitación de maestros y directivos en servicios, así como seis escuelas anexas: una preescolar, cuatro primarias y una secundaria que fungen como laboratorio pedagógico (SEP, 2003).

Existen 457 normales distribuidas en los estados de la República, encargadas de formar a los futuros maestros de educación básica. Los formadores de maestros ascienden a 17 mil, de los cuales el 70 % labora en el servicio público. Esta planta docente se integra con el 53 % de hombre y 47 % de mujeres (Guevara, 2004).

No existe un perfil académico específico del formador de docentes, por lo cual los antecedentes académicos de los aspirantes son distintos y no necesariamente de especialistas en la asignatura a cubrir, los requerimientos de personal docente del plantel no son publicitados ampliamente, por lo que los aspirantes se circunscriben a grupos cerrados e inclusive endogámicos o familiares (SEP, 2003).

El proceso está regido por el reglamento interior de las condiciones de trabajo del subsistema de educación normal, sin embargo, al no existir un concurso formal para ocupar las plazas, los perfiles de los candidatos que se reciben en primera instancia son analizados por comités de selección, ingreso y promoción, que turnan a las áreas académicas donde se concreta una entrevista y posteriormente a la Dirección del Plantel, la cual tiene un voto de calidad para el ingreso (SEP, Op.cit.).

En materia de formación inicial y continua de los maestros de educación básica destacan tres políticas nacionales, el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento de las Escuelas Normales (PTF), implementado en 1996; el Programa Nacional para Actualización Permanente (Pronap), que inició su aplicación en 1995; y la iniciativa de Política Nacional para la Formación y Desarrollo Profesional de los maestros de Educación Básica, que se implementó a finales del 2004 y que da continuidad y consolidación a los dos anteriores (Guevara, 2004).

El desarrollo profesional tiende cada vez más a incluir una variedad de experiencias formales e informales, por ejemplo el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP) México que combina diversas acciones (talleres breves de actualización presenciales, asesoramiento especializado en los centros de maestros, cursos prolongados, orientados a mantener una oferta continua y permanente de programas de actualización de calidad dirigidas a todos los maestros de la educación básica, así como al personal directivo y de apoyo técnico-pedagógico en todos sus niveles tipos y modalidades (Vaillan, 2009).

En el caso de México se expresa que el reto del Programa de Modernización Educativa, en el rubro capacitación, significó difundir los elementos de esta reforma en el 100 % de los docentes de primaria para lo cual se capacitaron instructores y directivos. Por otra parte, la calidad del servicio de capacitación ofrecido se vuelve muy dudosa, cuando se necesita habilitar más de cien mil instructores, se pierde el control de lo que realmente está aconteciendo en los talleres y/o cursos que asisten los profesores, por ello varios maestros que asisten se sienten defraudados frente a los contenidos que trabajaron (Díaz, Inclán, 2001).

La formación docente continua para el magisterio mexicano es referida como capacitación, superación profesional y formación de docentes en ejercicio. Está se desarrolla en escuelas normales públicas, además de la formación inicial, se

ofrece actualización y superación profesional, específicamente cursos de actualización, diplomados, especializaciones y maestrías, dirigidas tanto a maestros de educación básica como a formadores de docentes (SEP, 2003).

En el programa Nacional de Educación 2001–2006, se establece que para enfrentar la educación es necesario contar con docentes que:

Posean un dominio de su materia, alcancen autonomía profesional que les permita tomar decisiones informadas, sean capaces de comprometerse con los resultados de su acción y evaluarla críticamente, trabajen de forma colectiva con sus colegas, y maneje su propia formación docente (SEP, 2007).

La Administración Federal de los Servicios Educativos en el Distrito Federal plantea obtener el perfil antes mencionado, basándose en fortalecer las competencias y habilidades profesionales de los maestros mediante la formación continua. La instrumentación de acciones para el logro de este objetivo corresponde a la Dirección de Actualización y Centros de Maestros, de la Dirección General de Operación y Servicios Educativos.

La Universidad Pedagógica Nacional implementó el programa de Transformación de la Educación Básica desde la Escuela (TEBES), dicho programa inició en 1996, y estuvo dirigido a profesores de educación primaria en servicio, este programa busca la transformación de las escuelas a partir de la decisión e iniciativa de cambio de los mismos profesores, no es un programa que se imponga externamente, parte de la integración y organización de una RED Nacional de colectivos escolares que diseñan, aplica y evalúan en la misma práctica docente su propio proyecto pedagógico de transformación escolar, sobre la problemática más significativa que se les presenta en su quehacer cotidiano (Arias, 2000).

El programa TEBES surge de la insatisfacción que los profesores de educación primaria tienen respecto a la forma cómo se lleva a cabo la práctica docente en las

escuelas, de la indiferencia, pasividad, apatía y vicios pedagógico existentes en el medio (Arias, Op. cit.). El programa TEBES ejecuta varias estrategias:

1. - Seminarios – talleres permanentes de investigación desde la escuela, que funciona periódicamente, en él que se problematiza la práctica, se construye uno o varios ciclos de respuesta a la problemática.
2. - Asesoría permanente. Puede ser individualizada, colectiva, que es encargada a un académico de la UPN o de alguna institución formadoras de docentes para acompañar al colectivo.
3. - Lectores de proyecto. Son profesores con una amplia experiencia en el objeto de estudio que se investiga, que no está involucrado en el colectivo y da un punto de vista desde fuera.
4. - Seminario – taller itinerante de investigación desde la escuela.
5. - Seminario – taller para la asesoría.
6. - Diplomado sobre la investigación desde la Escuela.
7. - Presentaciones y encuentros.
8. - Publicaciones.
9. - Red Nacional de Colectivos TEBES.

Los centros encargados de la formación continua docente son:

- * Centro de actualización del Magisterio en el DF (CAMDF).
- * Subdirección de actualización encargada de coordinar en el Distrito Federal.
- * Subdirección de seguimiento y evaluación.

El Centro de Actualización del Magisterio en el DF es una institución de educación superior que depende de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio en el DF (DGENAMDF) que, en el ámbito de

actualización y capacitación ofrece a los profesores de educación básica en servicio diversos programas académicos que atienden a sus necesidades y expectativas profesionales.

Los servicios de actualización y capacitación que ofrece a los profesores en servicio se encuentran dispuestos primeramente por el proyecto de actualización que se conforma por tres programas entre los cuales figuran:

1. - Programa de Educación Permanente.

Es un programa de actualización que tiene como propósito: consolidar y poner al día los conocimientos científicos y humanísticos que los maestros de educación básica requieren para trabajar con los enfoques y contenidos programáticos propuestos en los planes de estudio de educación básica vigentes que propicien el desarrollo de las competencias didácticas y de relaciones escolares y sociales que influyen directamente sobre los procesos de aprendizaje.

Estos propósitos se logran a través de cursos breves de 30, 40 y 60 horas de duración clasificados en dos vertientes: cursos breves con valor escalafonario (otorgado por la H. Comisión Mixta de Escalafón en el DF) y cursos con valor a carrera Magisterial.

2. - Programas de Asesorías.

El propósito de este programa es coadyuvar en la resolución de problemas específicos relacionados con la intervención pedagógica que los profesores realizan para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje con mayor éxito y se ofrece mediante tres modalidades:

- a) Asesorías eventuales a solicitud de las escuelas de educación básica.

- b) Asesorías anuales que se llevan a cabo durante las reuniones de Consejo Técnico y reuniones de evaluación.
- c) Consultoría permanente personalizada y dentro del grupo que atiende el maestro en servicio.

Para aumentar la cobertura, se tiene proyectado iniciar el asesoramiento vía Internet para septiembre del 2003.

3. - Programa de Diplomados.

Los estudios de diplomados integran los saberes en diversos campos disciplinarios e interdisciplinarios, que permiten la actualización de la información y formación de los participantes. Actualmente el centro cuenta con 10 diplomados de registro escalafonario.

El último diseño del plan de estudios está conformado por ocho cursos de 30 horas cada uno organizados en tres módulos. En total tiene una duración de 240 horas y se ofrece en dos modalidades: sabatina e intersemestral vespertina y se cursa en un año escolar.

Dentro de las estrategias de actualización el Centro de Actualización del Magisterio en el DF, la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, la Normal Superior de México y la Escuela Superior de Educación Física han diseñado varios diplomados, con el propósito fundamental de contribuir a la superación y al mejoramiento profesional de los profesores de educación básica.

En el Distrito Federal la actualización y capacitación de los profesores de Educación Básica se realiza a través de las siguientes instancias, la Dirección General de Operación de los Servicios Educativos, la Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa, la Dirección General de Educación Física y la

Dirección General de Extensión Educativa. Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio en el DF (DGENAMDF).

Esta última dirección se encarga de la formación inicial, así como, coordinar, diseñar, organizar, operar, supervisar y validar los cursos de capacitación, actualización y superación permanente para el personal directivo y docente de todas las modalidades de la educación básica, por medio del Centro de Actualización del Magisterio del DF (CAMDF), las escuelas normales y oficinas centrales ofrece a los profesores de educación básica distintos programas y estrategias de actualización.

El Centro de Actualización del Magisterio en el DF brinda cursos con valor a Escalafón, en donde la H. Comisión Mixta de Escalafón valora los cursos en función de los siguientes criterios: de cultura general, de profundización en el campo de conocimiento y de propuestas metodológicas, a estos últimos se les asigna la mayor puntuación.

Surgen dos problemas de la formación docente continua

1.- La participación de los docentes que suelen ser voluntarias, aunque por otra parte los diplomados que se otorgan constituyen puntuaciones que se reflejan en la categoría y salarios de los docentes de diversas formas (Díaz e Inclán, 2001).

2.- La formación docente es visto por los docentes como un requisito burocrático a cumplir en su ascenso escalafonario, más que como una oportunidad o posibilidad de profundizar en el estudio de determinados problemas o de obtener una superación profesional (Díaz e Inclán, 2001).

Además de que la calidad del servicio de la formación continua ofrecido se vuelve muy dudosa, en México se necesitan habilitar más de cien mil instructores, por lo que se pierde el control de lo que realmente este pasando en los talleres y/o

cursos que asisten los docentes, es por esto que hay varios maestros que asisten a los mismos cursos y se sienten defraudados frente a los contenidos que trabajaron (Díaz e Inclán, 2001).

En México recientemente se ofertan una multiplicidad de cursos abiertos con la finalidad de que los docentes se inscriban y los acrediten en forma individual. La capacitación se realiza en tiempos que los docentes extraen de sus tiempos de ocio o de sus tiempos de compromiso familiar. La asistencia a actividades de formación continua se realiza fuera de los horarios que los docentes tienen comprometidos institucionalmente. En general este esfuerzo no es reconocido (Díaz e Inclán, 2001).

Los bajos salarios no solamente obligan a que los docentes busquen completar sus ingresos con otras actividades, sino que también es un factor que desalienta cualquier actividad a la que se exige ofrecer un servicio que no se sintetiza en la remuneración recibida, así mismo, el nivel de percepciones se ha utilizado como un indicador significativo sobre la feminización de la profesión.

Considerando que los docentes tienen bajos incentivos para esforzarse en su trabajo, es importante reestructurar las escalas salariales de tal forma que puedan tener un efecto positivo en la motivación de los maestros al realizar su labor (Díaz e Inclán, 2001).

Capítulo 3. Justificación, pregunta de investigación y objetivos

3.1 Justificación

La educación es un sistema complejo dentro de la sociedad, que está sujeto a cambios relacionados con aspectos políticos, sociales, económicos y culturales. Estos cambios, plantean una serie de retos que obligan a realizar una gran variedad de modificaciones dentro de los sistemas educativos, al grado de poder decir que la educación es “hija de los tiempos” pues toma diferentes características y desarrolla estrategias, herramientas y políticas diferenciadas en distintas épocas y momentos históricos.

En los centros escolares, cada uno de sus integrantes (directores, profesores, alumnos, etc.) son un elemento importante, constituyendo un auténtico sistema dinámico e interactivo en sí mismo y abierto al influjo de los cambios educativos estructurales más amplios que se diseñan desde las instancias superiores en forma de tendencias y políticas educativas.

El maestro, sin duda, es uno de los elementos centrales de dicho sistema; su figura cobra relevancia, ya que es él, quién inicialmente enfrenta los cambios estructurales, a los cuales tiene que responder a partir de su formación inicial, de su propia experiencia recabada como profesor en servicio y sobre todo de su continua formación docente que recibe a través de distintas instituciones y acciones encaminadas a ello.

Por tal razón, considerando el carácter dinámico del proceso educativo y el importante papel que tiene el profesor en el mismo, una de las estrategias que se ha implementado en nuestro país, para responder a estas cuestiones es: la implantación de los cursos relacionados con la educación continua (Martínez, 2009).

De acuerdo con Fullan (1991, citado por Marchesi y Martín, 1998) hay siete principales razones del fracaso de la formación continua: a) cursos puntuales muy difundidos, pero ineficaces; b) los temas son frecuentemente seleccionados por otras personas que a los que va dirigido; c) en contadas ocasiones se ofrece un apoyo continuo a las ideas y prácticas introducidas en los programas; d) la evaluación continua es poco frecuente; e) los programas rara vez se dirigen a las necesidades e intereses de los individuos; f) en la mayoría de los programas participan maestros de diferentes escuelas, pero no hay una comprobación del impacto de los diferentes factores positivos o negativos dentro de los sistemas a los que ellos retornan; g) hay una profunda carencia de fundamentación conceptual en la planificación y realización de los programas de formación permanente que aseguren su eficacia.

La formación continua que se realiza en nuestro país, en lo general, no se aparta de estas características señaladas por Fullan (1991, citado por Marchesi y Martín, 1998). Desafortunadamente, se sabe que la manera en que son realizados, contribuyen poco a la solución de las necesidades formativas y, muchas veces, generan nuevas problemáticas. Así en ocasiones el maestro, se encuentra confundido por la comprensión y posible ejecución de nuevos conceptos, estrategias y habilidades; de igual modo puede sentirse inseguro por los nuevos cambios o innovaciones que se plantean en los cursos y que tienen que atender en materia de diseño instruccional, didáctica, evaluación, etc.

Aunque la formación docente se imparte de manera grupal, la asimilación, aplicación y/o comprensión de los contenidos se realiza de forma individual, por lo que en algunos casos se fomenta una forma de trabajo individualista, sin que parezca influir ni en la escuela, ni en la enseñanza que se desarrolla en el interior de las aulas. Es una formación continua concebida como un amplio “menú de cafetería” donde se convierte en un medio de promoción personal que poco o nada aporta a la escuela a la que pertenece el profesor (Cruz, Gallo, Vázquez, Díaz, 2000).

Esta investigación pretende indagar esta problemática, aunque no como se hace usualmente desde la perspectiva de las autoridades, sino desde la mirada de los profesores. Si bien pudiera resultar un trabajo confirmatorio, en el sentido de indagar lo ya conocido a partir de lo que se dice en las mismas instituciones escolares, se pretende con él, contribuir de manera más detallada a sistematizar las percepciones, los juicios, las valoraciones y el modo de recepción que los mismos profesores tienen de las actividades de formación. Es relevante porque por medio de él, también se intenta dar la voz a los maestros para que ellos den a conocer la forma en que viven o experimentan el proceso de formación continua, con sus dificultades, carencias, pasiones y motivaciones que enfrentan las múltiples situaciones escolares en las que se encuentran inmersos.

Además este trabajo se considera que podría ser de utilidad para los profesionales de la educación (psicólogos de la educación, pedagogos, etc.) que organizan, diseñan, planifican las diferentes actividades de formación continua porque les permite conocer el punto de vista de los docentes en relación con las acciones de actualización continua. Lo mismo para los agentes de formación que trabajan directamente con los maestros impartiendo los cursos, talleres y diplomados puesto que el trabajo se dirige a obtener los juicios de los docentes sobre la calidad de sus actividades cuando realizan estos papeles.

Por otra parte, esta información también puede ser útil para la comunidad docente porque en ella se encontrará cómo viven o han vivido los profesores tanto las actividades de formación como las diferentes etapas de su ciclo profesional, y cómo estas dos dimensiones interactúan generando en ellos diferentes modos de recepción de las actividades de formación y uso posterior de las mismas en su quehacer docente.

3.2 Pregunta de investigación

Desde este panorama se plantea el siguiente problema de investigación:

✓ ¿Cuál es la percepción que los profesores de educación primaria en servicio tienen sobre el posible impacto, calidad y pertinencia de los cursos de educación continua recibidos en su trayectoria docente?

✓ Desde sus perspectivas docentes ¿Cómo valoran y recuperan algunos cursos de formación tomados durante sus años de servicio? ¿Qué tan útiles o valiosos resultan para ellos?

3.3 Objetivos

Los objetivos que se plantean son los siguientes:

1. Identificar a partir de la opinión de los profesores, cómo perciben y de qué forma influye la formación continua que ellos reciban durante su trayectoria docente.
2. Explorar la valoración que hacen los docentes de posible aplicabilidad de los conocimientos adquiridos en los cursos de actualización profesional en su trayectoria docente desde la perspectiva de los profesores.

Capítulo 4. Método

4.1 Participantes

La muestra obtenida para este estudio fue intencional (Flick, 2004), se conformó por 10 participantes voluntarios como se muestra en la tabla 1, quienes tienen las siguientes características:

- » Son maestros de educación primaria en servicio

- » Nueve mujeres y uno hombre, en edades entre 30 y 47 años, con un promedio de 45.5 años. Para guardar anonimato se usan nombres diferentes a los de cada uno y a su vez nos referiremos como caso 1, caso 2, caso3, caso4, etc.
- » Cinco de diez trabajan doble turno (matutino y vespertino)
- » con experiencia mínima de 8 y máxima de 28 años de docencia, en promedio 18.6 años
- » Siete de diez profesores participan en carrera magisterial en niveles A, B Y C¹
- » Laboran en escuelas públicas del Distrito Federal, en las Delegaciones: Venustiano Carranza (3), Iztapalapa (2), Tlalpan (2), Coyoacán (1), Xochimilco (1) y Gustavo A. Madero (1)
- » Seis participantes egresaron como Maestros Normalistas, 2 como Lic. en Educación Primaria de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros y el resto de escuelas particulares
- » Seis de diez profesores realizaron otros estudios en áreas como: Ciencias naturales, matemáticas para nivel secundaria, Física, Historia y secretariado, algunos casos concluyeron dichos estudios; solo 1 estudió la maestría en Desarrollo educativo
- » Nueve de diez cursaron el Diplomado “La Ciencia en tu escuela”

Esta muestra en su mayoría se obtuvo a partir del Diplomado “La ciencia en tu escuela” impartido por la Academia Mexicana de Ciencias.

¹ Carrera Magisterial es un sistema de capacitación y superación de los maestros en servicio, se definió en función de dos necesidades: a) impulsar la calidad de la educación, además de mejorar la condición social, material y b) profesional; lo que planteó un sistema horizontal de escalafón teniendo como niveles A, B, C, D de acuerdo al nivel en el que se encuentre el docente es el aumento salarial, (Latapí, 2004); tiene como objetivo elevar la calidad de la educación nacional por medio del reconocimiento e impulso a la profesionalización del magisterio, a través de las instancias de la comisión nacional SEP-SNTE (Quiles, Quiles, Valdez, Luna, 1999, p.98).

Tabla 1 Características de los docentes

Caso	Sexo	Edad	Experiencia Docente (años)	Formación académica	Participó en el diplomado	Carrera magisterial (Nivel)	Otros estudios
1	F	47	26	Normalista	Si	B	Ciencias naturales
2	F	44	25	Normalista	Si	C	Licenciado en educación primaria
3	F	47	28	Normalista	Si	C	No
4	F	47	28	Normalista	Si	B	Matemáticas para secundaria
5	F	32	8	Licenciado en educación primaria	Si	A	Física Maestría Desarrollo Educativo
6	F	47	26	Normalista	Si	A	No
7	F	43	8	Normalista	Si	No	Secretariado
8	M	42	20	Normalista	Si	D	Licenciatura en historia UNAM FES Acatlán
9	F	32	8	Licenciado en educación primaria	No	No	No
10	F	30	9	Licenciado en educación primaria	Si	No	No

4.2 Tipo de investigación

La presente investigación se planteó como un estudio de casos múltiples (Stake, 1994, en Rodríguez y cols., 1995).

Se utilizó la variante *estudio de casos múltiples* (Bogdan y Biklen, 1982), debido a que se estudian varios casos de manera conjunta con el objetivo de indagar dentro del fenómeno, la población y las condiciones generales; centrandolo el interés, no en un caso concreto, sino en un determinado número de casos conjuntamente (Stake, 1994, en Rodríguez y cols., 1995).

El estudio de caso es una descripción detallada, intensiva, holística y analítica de una unidad social, ésta puede ser un individuo, familia, grupo, institución social o comunidad (Van Dalen y Meyer, 1983 en Rodríguez y cols., Op.cit.).

Para fines de esta investigación, cada profesor se constituyó como un caso y colaboró de manera individual, con la finalidad de lograr una mayor comprensión, puesto que, los objetivos de un estudio como éste son: explorar, describir, explicar y evaluar (Rodríguez y cols., 1995).

4.3 Técnicas de obtención de datos

Los datos se obtuvieron básicamente a través de las técnicas metodológicas siguientes:

- 1) Autobiografía
- 2) Entrevista semi-estructurada.

4.3.1 Autobiografía

La autobiografía es un relato en el que los maestros narraban aquellos momentos, personas, lugares, tiempos, etc. más impactantes (positiva o negativamente) en su vida y en su formación como docentes. (Anexo 2).

La finalidad de este instrumento fue contextualizar los procesos de formación continua que han experimentado o dejado de experimentar, los docentes. A través de los relatos se intentó reconstruir la trayectoria de vida, parte de su realidad (Domingo y Fernández, 1999).

La autobiografía fue solicitada a cada examinado de forma individual, se les entregó una hoja en donde los datos se le requerían eran nombre, edad, sexo, años de docencia, delegación en la que labora, además se le pide describir quién

es, cómo a llegado a serlo, quiénes son las personas que han marcado su vida profesional y personal; es decir, en que circunstancias se desarrolla su historia siendo de gran relevancia su pensar y sentir (ver anexo 2).

4.3.2 Entrevista semi-estructurada

Se realizó una entrevista semi-estructurada a los maestros participantes en el estudio. La finalidad de la entrevista fue conocer la percepción que los profesores examinados tienen sobre el posible impacto, influencia, calidad y pertinencia de los cursos de educación continua recibidos en su trayectoria docente. La guía básica se adicionó con una serie de preguntas más específicas para indagar más en los temas, elaboradas a partir de los propios aspectos de los participantes. Se elaboró una guía básica de la entrevista

La guía se conformó de dos rubros generales, que incluyen preguntas directas e indirectas (Anexo 3)

- I. Datos generales (conformado por: nombre, edad, años de docencia, escuela en la que labora, entre otras).
- II. Temas.
 - 1) Concepción de la educación continua (4 preguntas)
 - 2) Tipos de cursos en los que han participado (7 preguntas)
 - 3) Dinámica de los cursos tomados (7 preguntas)
 - 4) Utilidad y aplicación de los cursos (6 preguntas)
 - 5) Incentivos profesionales (4 preguntas)

4.4 Procedimiento

Contacto con los participantes

Para realizar la aplicación de los instrumentos se contactó con los maestros por medio de correo electrónico y vía telefónica en ese momento se les explicó en que consiste su participación, la cual se conformó por la escritura de una autobiografía en un primer momento, posteriormente se concertó una cita con ellos para realizar la entrevista, de acuerdo con los tiempos disponibles de cada profesor. Un día antes del encuentro se confirmó su asistencia.

Aplicación de la autobiografía

Se entregó una hoja a cada docente en donde se les solicitaban datos como nombre, edad, sexo, años de docencia, delegación en la que labora, además se le pide describir quién es, cómo a llegado a serlo, quiénes son las personas que han marcado su vida profesional y personal; es decir, en que circunstancias se desarrolla su historia siendo de gran relevancia su pensar y sentir (ver anexo 2).

Para el caso de los profesores contactados por vía electrónica (e-mail), se les envió el instrumento por este medio y se les pidió contestarlo, lo más verazmente posible. En el caso de los maestros contactados vía telefónica, se asistió a las escuelas a entregarles el documento personalmente y se recomendó que lo elaboraran de manera veraz. En ambos casos se explicó en qué consistía el instrumento, y se les aclaraba cualquier tipo de duda en ese momento; se les indicó que el día de la entrevista lo entregaran resuelto.

Aplicación de la entrevista

Se inicio con un rapport básico para la aplicación de la entrevista, se conversó sobre un tema de interés para el maestro, acto seguido se expusieron los

propósitos y la confidencialidad, que consiste en usar un seudónimo para el reporte de los datos y su análisis.

Antes de iniciar la entrevista se pidió la autobiografía al maestro (es importante recordar que la o las hojas de la autobiografía se entregaran antes de la entrevista, en el primer contacto), ésta se revisó; en los casos en los que el instrumento estuvo incompleto o el docente tuvo dudas sobre la información se les explicó y/o solicitó, que lo conteste.

Para iniciar la entrevista se comentó al maestro que ésta sería audiograbada y que, por tanto el tono de su voz debería ser modulado y claro. La grabación de la entrevista tuvo como objetivo registrar las palabras del entrevistado, tal como las dijo y facilitar la conversación.

Al mismo tiempo, se recomendó que si existía alguna duda durante la misma, la expusiera al entrevistador. Además, se contó con un block de notas para registrar aspectos relevantes que no pueden registrarse en la grabación, como el lenguaje no verbal, gestos del entrevistado, entre otros.

La entrevista inició con la indagación sobre sus datos generales y continuó con cada uno de los rubros siguiendo las preguntas básicas, y en su momento fueron planteadas preguntas que permitieron aclarar las dudas del entrevistador.

Durante la entrevista se escuchó activamente y se aseguró que el entrevistado (a) terminará de contestar antes de pasar a la siguiente pregunta.

Al finalizar la entrevista, se le preguntó al profesor (a) si tenía algo que agregar y se le agradeció su participación en esta investigación.

Las entrevistas fueron realizadas en un espacio apropiado, sin ruidos ambientales y libres de interrupciones.

Transcripción de la entrevista

Todas las entrevistas fueron audiograbadas y transcritas del registro oral a un texto, cuidando la reproducción exacta de lo dicho, sin agregar ningún tipo de interpretación.

Capítulo 5. Resultados

En esta sección se presenta los resultados de cada uno de los instrumentos que se aplicaron en el estudio.

5.1 Estrategia de análisis de la entrevista.

Los datos se analizaron de manera cuantitativa y cualitativamente, esto con base en las transcripciones, llamadas protocolos. A partir de éstos se identificó de forma progresiva un sistema de categorías, no predeterminadas, de manera que éstas fueron estructuradas a partir de la base de datos obtenida. Cada categoría fue definida, con la finalidad de hacer un análisis, basándose en una redacción descriptiva; a partir de ellos se obtuvieron porcentajes y frecuencias para la muestra estudiada.

Para el análisis de datos, se siguieron las etapas que propone González, (1999) las cuales fueron:

- * Conceptualizar,
- * Categorizar,

Cada una de ellas se detallará a continuación.

5.1.1 Conceptualizar

Esta fase se inició con la lectura detallada de los protocolos obtenidos. La lectura se realizó en todos y en cada uno de los mismos, elaborándose de dos formas: horizontal y vertical (González, 1999). La lectura horizontal consistió en leer una pregunta a la vez en todos los protocolos; y la lectura vertical, permitió el análisis e interpretación de un protocolo completo; en ambos casos se realizaron anotaciones por cada pregunta, rubro o tema, que sirvieron para la construcción de las categorías. Por tanto, la lectura tuvo como propósito: sintetizar, condensar y agrupar una serie de ideas, que fueron posteriormente las unidades de análisis (González, 1999).

Para ordenar y agrupar las ideas similares se elaboraron tablas (ver tabla como ejemplo) en donde se ubicaban los diversos ítems o conceptos en cada caso.

De esta manera las ideas fueron estructuradas y organizadas en conceptos e ideas de relevancia empírica para luego construir categorías.

5.1.2 Categorizar

En esta fase los conceptos o ideas se agrupan y permiten examinar las unidades de datos de interés (González, 1999); es decir, se clasifican conceptualmente todos aquellos que forman parte de un mismo tópico. Así, una categoría soporta un significado o tipo de significados (Rodríguez, Gil y García, 1996).

Se quiere enfatizar que las categorías surgieron en la medida en que fueron analizados los datos, ya que no se contó con categorías predeterminadas. Éstas, se nombraron de dos maneras: a) se utilizó una palabra clave incluida en la unidad de análisis, b) se creó un nombre para la categoría relacionada con un criterio o término unificador (González, Op. cit.).

Una vez que se formaron categorías, fue necesario ponerlas a prueba, verificarlas para saber si llegaron a existir subcategorías o elementos que especificaron con mayor detalle una característica (González, 1999).

Es importante resaltar que al asignar nombre a las categorías es necesario evitar que sean resultado de una interpretación personal, es preciso respetar el texto o discurso del sujeto estudiado (González, 1999). Conviene añadir que muchas de las categorías aplicadas no fueron excluyentes porque las respuestas de los participantes pueden incluirse en una y otra de las categorías simultáneamente. Las categorías se presentarán en frecuencias de acuerdo al orden de mención.

5.2 Resultados de la entrevista

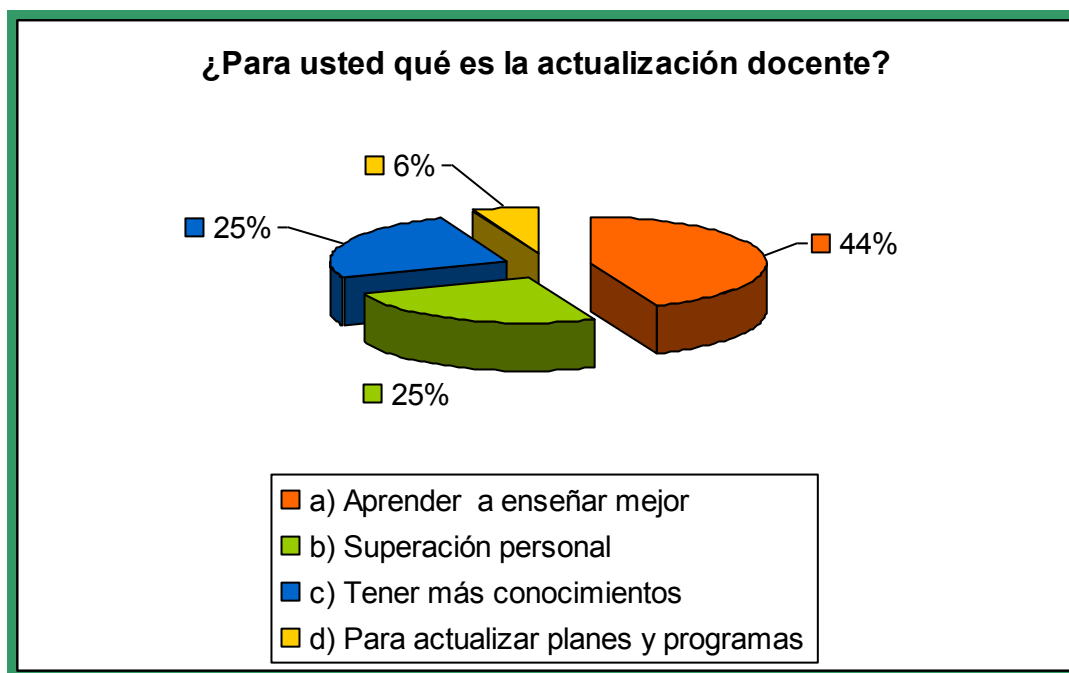
Para fines de exposición se presentarán primero los datos de la entrevista y luego de la autobiografía.

En esta sección se presentan los resultados de 14 de las 28 preguntas distribuidas en los cinco temas que conforman la entrevista, éstas responden a los propósitos y objetivos de dicha investigación, es una presentación de resultados con método mixto cualitativo-cuantitativo. Cabe señalar que en algunos casos la suma de porcentajes es mayor al 100 % porque las respuestas no son excluyentes.

a) Concepción de formación docente en los profesores.

Conceptualización básica

Para estudiar algún fenómeno es necesario partir de la concepción que se tenga de éste, para saber de qué manera se vive, qué es lo que se espera de ello, qué se necesita o desea. En tal sentido, partimos de la pregunta inicial que indaga sobre su representación general de la actualización docente.



Gráfica 1. Concepto de formación docente

La mayoría de los entrevistados respondió a esta pregunta (44%) argumentando que la función principal de la actualización docente es de tipo didáctico (“aprender y enseñar mejor”), de donde se infiere que los sujetos se perciben en un medio con diversos cambios, además de que refieren no sentirse satisfecho con la formación que tienen. Un ejemplo de la percepción de los profesores es:

Victoria “Tener talleres donde nos den elementos que se pueden aplicar, pero que se puedan aplicar porque hay cosas que no, porque es muy fácil decirlo pero ya hacerlo, talleres donde se tengan elementos para que uno los pueda aplicar en grupo”

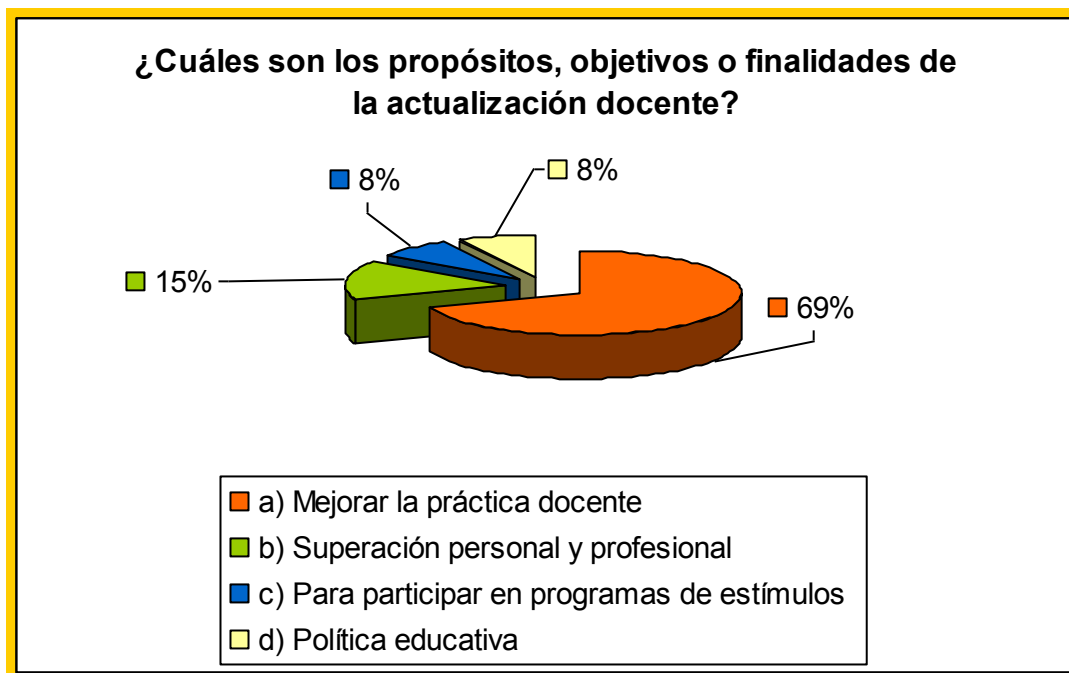
Elena “Es el trabajo que nos va permitir conocer nuevas estrategias de trabajo para que tengamos mejor resultado en el aula y pueda incidir directamente en el proceso enseñanza-aprendizaje, también pienso en muchas actitudes que podemos tener no solamente de aprendizajes sino de actitud frente al grupo, de reconocimiento del trabajo de los niños, de los padres en general es como un crecimiento personal y profesional”

En segundo lugar, se concibe a la formación docente como medio para la superación personal (25%) es decir que la actualización es parte de su identidad, el realizarse a través del trabajo que se desarrolla también es importante, y que no solo es tener un cúmulo de conocimientos sólidos y actuales (25%) es entender al ser humano que se presenta como aprendiz con sus necesidades, deseos, limitantes y desarrollo. Una minoría considera a la formación continua como el medio para actualizar planes y programas de estudio (6%), lo que implica incidir en la forma de enseñar, de impartir conocimientos actuales y/o verídicos.

Este concepto impacta en dos áreas personal y profesional, en esta última es mejorar los conocimientos, técnicas que promueven cambios en la práctica cotidiana, que implica asimilar, aplicar, hacerlo suyo para dar solución a las problemáticas que se le presenten, esto requiere tiempo, espacio para descubrir, documentar, comunicar, ocuparse de sí mismo y de los otros (Ruiz, 2004); a nivel personal es ser consciente de las necesidades, contexto económico, social, político en el que se encuentra; alumnos, preparación y su persona para sentirse apasionados, satisfechos con su labor a lo largo de su trayectoria.

Objetivos de la formación continúa

Identificar la finalidad de la formación continua es importante porque guía las actividades de la formación, respecto a ello en la entrevista se encontraron los siguientes resultados:



Gráfica 2. Objetivos de la actualización docente

Desde el punto de vista de los profesores los objetivos de la actualización docente son: mejorar la práctica docente (69%), esta categoría representa a la mayoría; es un indicativo del deseo de mejorar en el trabajo que desarrollan, coincidiendo con el objetivo, mejorar la calidad educativa, que comprende el esfuerzo del profesor y de la institución educativa en la que laboran, realizando cambios de manera paulatina a los planes y programas educativos, dando acompañamiento al proceso de actualización de cada docente. Un ejemplo de la percepción de los profesores en relación a esta categoría es...

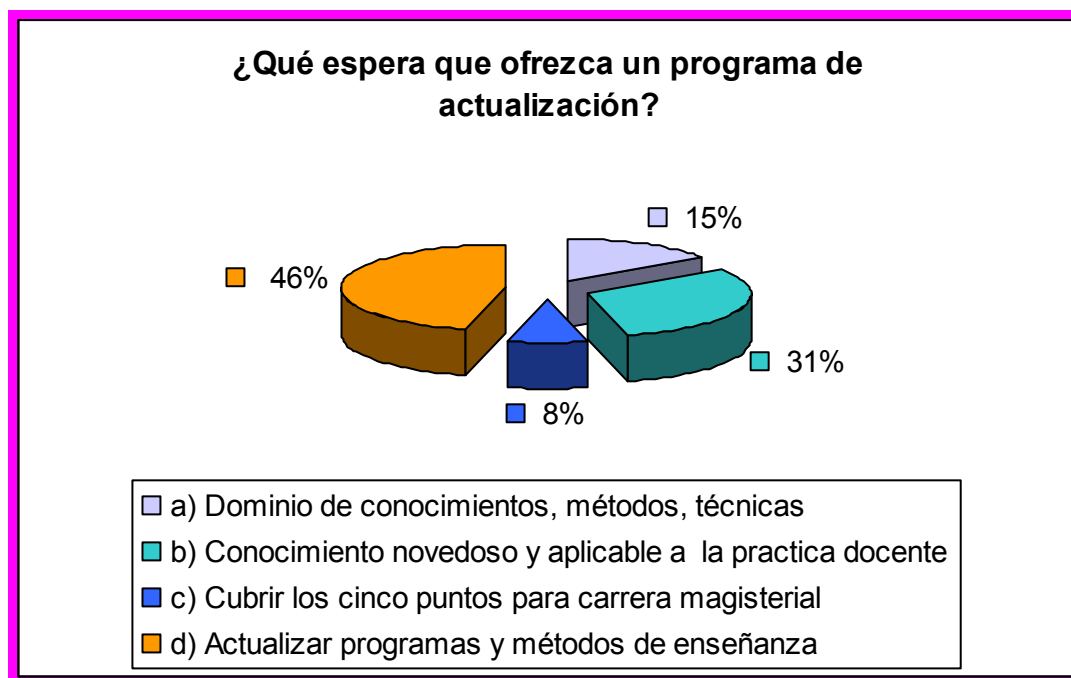
Janet “ya te dije actualizar el trabajo, las nuevas modificaciones, los métodos son los mismos simplemente se modifican, sería conocer las nuevas estrategias y métodos, te digo sería reforzarlos con nuevas actividades”

Las demás categorías se relacionan, con la utilidad y aplicación del conocimiento en la enseñanza (8%), más adelante hay un rubro que se relaciona con esta categoría; una categoría más se vincula con la política educativa (8%), como un trámite administrativo o solo cumplir por cumplir tanto del docente como de la

institución educativa; otra forma de percibir esta finalidad es participar en el programa de estímulos (8%), por que el salario que reciben los docentes es mínimo y al participar en éste, si es que cubren todos los rubro contemplados el salario aumenta de acuerdo al nivel que se logre; se considera parte de la superación profesional y personal (15%), esto se relaciona con el impacto que se tenga en los cursos, seminarios, diplomados que se imparten en la actualización docente, si influyen en los docentes, estos se sienten satisfechos y mejoran en el desarrollo de su actividad y la seguridad con la que se viven en su trabajo.

Expectativas de la formación continúa

Cada profesor selecciona el curso o los cursos a los que asiste con la esperanza de dar respuesta a diferentes expectativas.



Gráfica 3. Expectativa del docente al asistir a los cursos

Los profesores al asistir a las actividades de actualización esperan encontrar, programas y métodos de enseñanza actualizados (46%), consolidados que incidan

en la didáctica, manejo de grupo, dominio y actualización de contenidos a impartir en clase.

Ana *“Un buen dominio de la materia para que a su vez nos trajéramos”*

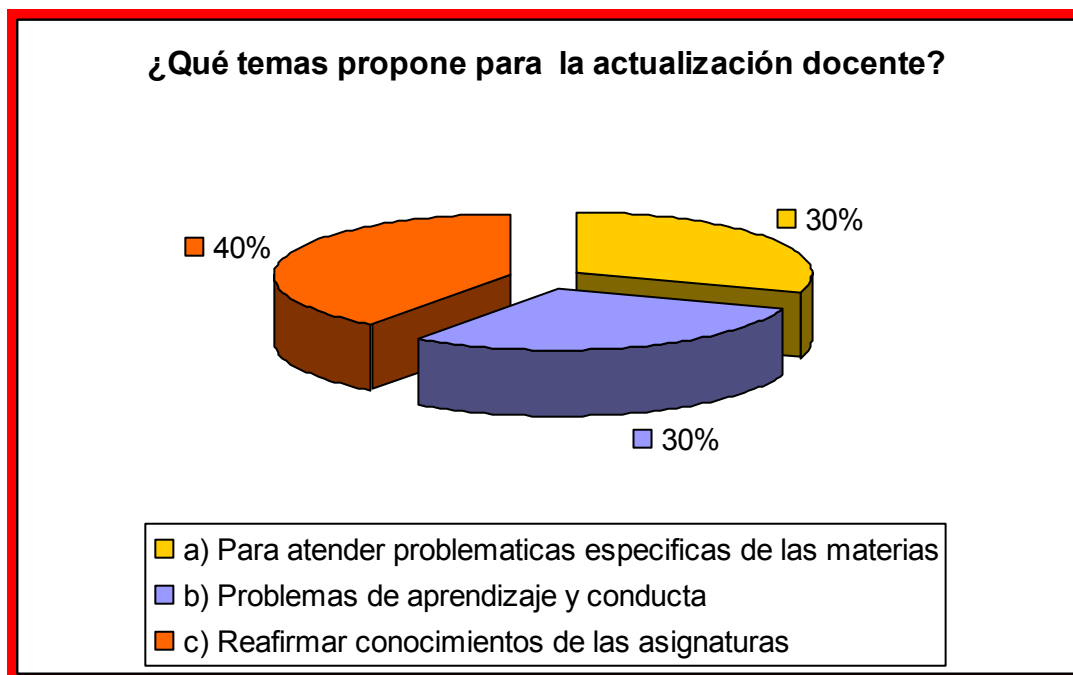
Karla *“Un programa actualizado...”*

Conocimientos nuevos y aplicables a la práctica (31%), es algo esperado en menor medida por los docentes en esta entrevista. Ejemplo:

Janet *“Nuevas ideas, actividades, nuevas estrategias que facilite más el trabajo para la comprensión de los temas de los niños, dosificar lo que realmente el niño necesita”*

b) Cursos

En relación con los cursos, un aspecto interesante que se quiso indagar es la relación con las temáticas que ellos mismos proponen, dado que se sabe que no muchas veces tienen oportunidad para seleccionarlos. en tal sentido se encontraron los siguientes resultados.



Gráfica 4. Propuestas para la actualización docente

Como se ve en la gráfica los docentes proponen diversos temas como parte del programa de actualización docente; plantean la idea de atender problemáticas específicas de la materia (30%) por ejemplo la historia es un tema que contiene muchas fechas, nombres y sucesos que por momentos son aburridos o poco atractivos para algunos docentes, lo que se esperaría es encontrar estrategias para aprender y enseñar historia como lo expresan algunos docentes

Ana “Historia a mi se me hace como muy árida, será por mi situación personal, la historia de los libros tiende a ser aburrida como que tiene muchas fechas, nombre, situaciones y ya...”

Por otra parte, los docentes proponen dar a conocer herramientas para trabajar los diversos problemas de aprendizaje y conducta (30%) a los que se enfrentan que interfieren con la práctica.

Elena “Problemas de aprendizaje que incidan en el trato interpersonal con la comunidad y con los niños”

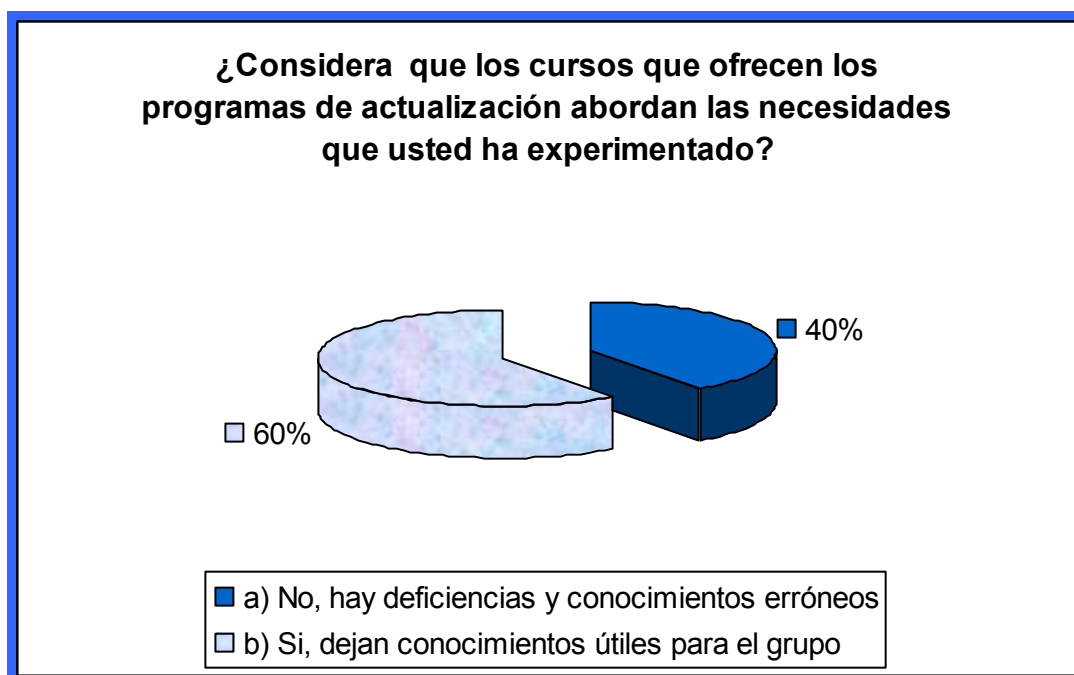
Victoria “Uno de los temas que poco se abordan sería los problemas de conducta, eso sería lo que faltaría”

Por último, proponen reafirmar conocimientos de las asignaturas a enseñar (40%) por ejemplo de matemáticas entre otras, no se tienen conocimientos consolidados o los contenidos llegan a ser aburridos en un primer momento para los docentes, estos problemas pueden interferir en la enseñanza de las asignaturas; en la medida en la que se dominen los temas se enseñan a medias, se evitan o se imparten con las deficiencias que presenta el docente.

Karla “estudiar matemáticas porque te encuentras con compañeros que no te pueden resolver un problema, te encuentras con compañeros que no saben trazar una altura en el triángulo, entonces los libros de textos la mayoría no los pueden resolver”

Fabiola “Ciencias naturales, geografía, matemáticas son las que más complicadas se me hacen”

Cobertura de necesidades laborales del programa de actualización docente
Para dar respuesta a las necesidades de los docentes son creados los programas de actualización. En la gráfica se muestran las opiniones de los docentes entrevistados en relación con este asunto.



Gráfica 5. La actualización docente trabaja con las necesidades profesionales de los docentes.

Los docentes refieren que la actualización incide en las necesidades que han experimentado a lo largo de su trayectoria, es decir; que aportan conocimientos aplicables al grupo (60%), desde este punto de vista los cursos son de utilidad, aportan solución parciales a las diversas problemáticas que se les presentan; pero hay quienes refieren deficiencias y la transmisión de conocimientos erróneos (40%), además poca preparación de los ponentes en el contenido, en las formas de enseñarlos.

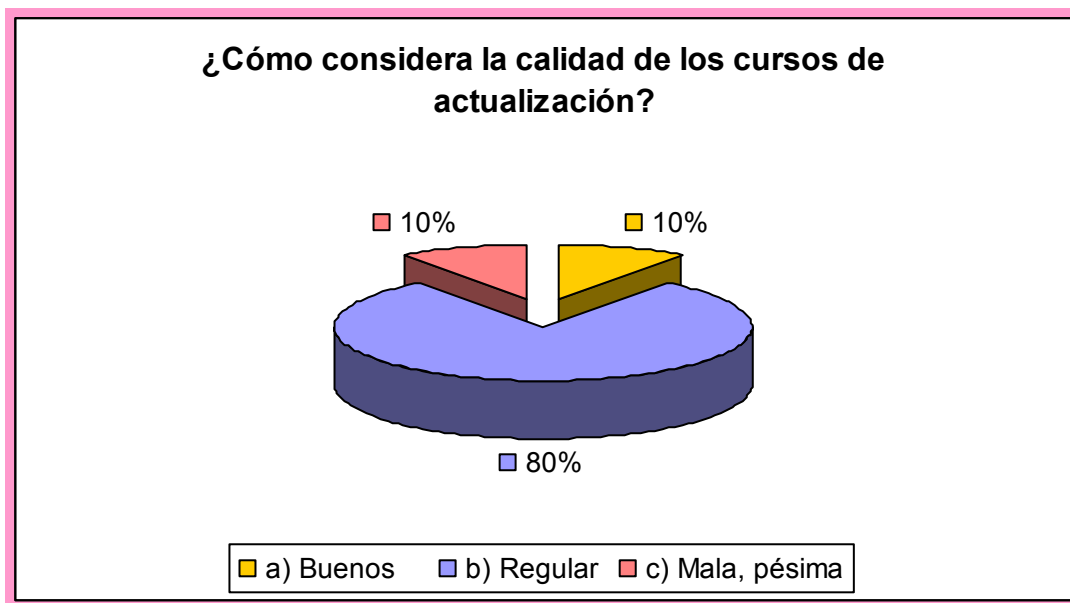
Victoria “Si se abordan pero falta, porque es muy corto el tiempo, yo creo que debíamos tener diplomados de un año eso es de manera media, falta más profundidad no creo que cinco sesiones sean suficientes”.

Rosario “Yo en muchas ocasiones me he enfrentado a cursos demasiado teóricos y no les encuentro la forma de aplicarlo al trabajo docente o sea con los niños...”

c) Dinámica del curso

Percepción de los cursos de actualización continúa de los docentes

Al participar en los cursos de actualización los docentes experimentan diferentes actividades, formas de enseñanza y cada uno los impacta de diversas maneras.



Gráfica 6. Calidad de los cursos de actualización

La calidad de las actividades de actualización son consideradas por los docentes entrevistados como: buenos (10%); regulares (80%); malos, pésimos (10%). Ellos

señalaron que se encuentra una diversidad de ponentes cada uno con diferente preparación, experiencias, conocimientos, los hay expertos en algún área así como los novatos, lo que hace la diferencia en el impacto que se tiene ya que un ponente experimentado y conocedor del área puede modificar esquemas en los docentes, mientras que en el otro caso solo guiarse por el manual que tiene, es el caso de la mayoría de los ponentes que solo hacen uso de la lectura, sin tener claro como impartir los cursos, no establecen objetivos y en pocos casos se conoce la funcionalidad del curso, se asiste por que los cursos tiene títulos llamativos, en algunos casos los cursos son los mismos solo cambia el titulo, no se muestran los contenidos a trabajar cuando se inscriben.

Ana *“Es buena aunque no es excelente...”*

Victoria *“Le falta profundidad...”*

Rosario *“Pues yo diría que regular, no podría decir que buena porque si he encontrado cursos de los cuales si me han enseñado y he aprendido pero no es la generalidad, no siempre ha sido así...”*

Karla *“No muy bueno, no me convencen; te dicen vamos a leer esto y ahorita lo exponen y ya lo leímos, ya hicimos equipos, ya lo expusimos y ya eso fue todo; pero si no le entendiste bien eso es lo que impartes. Es muy poca calidad entendida porque no hay un más allá de la lectura sobre todo lo de historia es la parte que no me gusta a mi”*

Alejandra *“Pues.... no... más... es que no, sería poco objetiva el decir... yo siento que no establecen objetivos propios y no tienen bien definido cómo nos van a dar el curso y de qué nos va a servir, no porque como lo decía anteriormente a veces los temas suelen ser muy llamativos y puedes pensar que vas a obtener muchas cosas y en la realidad no es así...”*

Janet *“En general muy buenos que te sirven en tu trabajo, por ejemplo el de la ciencia en donde ves tus errores y después ya no comentas esos errores”.*

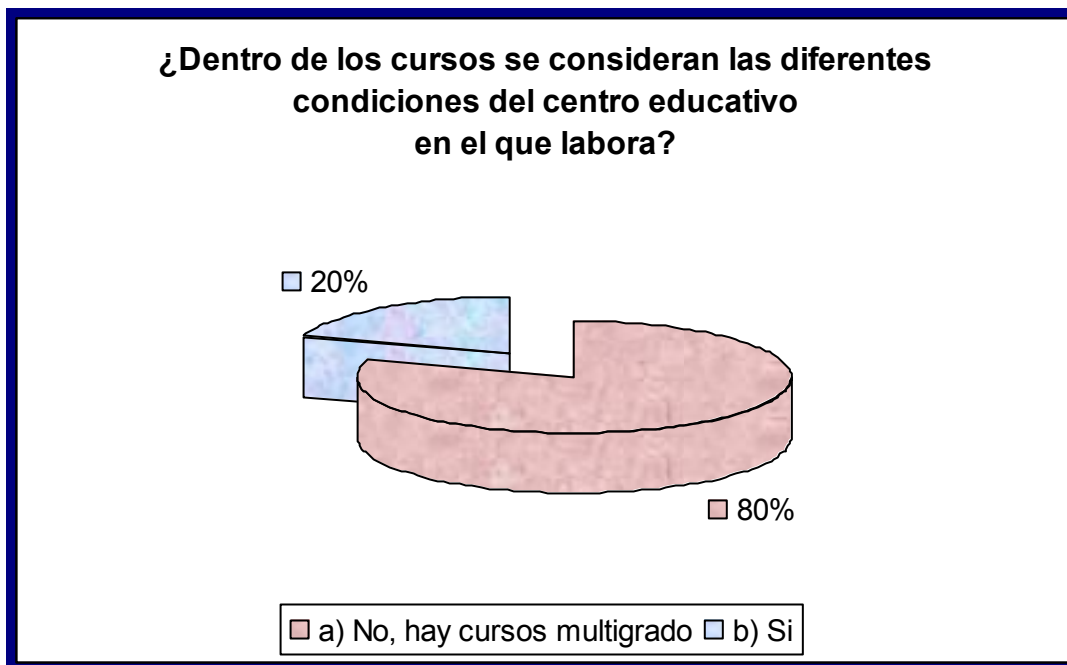
Seguimiento de la actividades de formación continua

Al realizar una serie de actividades encaminadas a la actualización docente, el objetivo es proveer elementos necesarios para la práctica profesional del profesor se esperaría que al dar seguimiento a las actividades propuestas, éstas tengan un impacto y además los docentes lleguen a aplicarlas de la manera más adecuada. Al cuestionar a los docentes sobre el seguimiento o evaluación de las ideas propuestas en los cursos de actualización, éstos expresaron en su totalidad que no hay seguimiento de lo aprendido (100%), cada quien realiza adecuaciones de lo aprendido por sus propios medios, aplican lo que consideran de utilidad de acuerdo a las situaciones que se les presentan. La importancia del seguimiento implica que en la medida en que se apliquen los conocimientos, herramientas, habilidades de acuerdo a las situaciones planteadas se mejora en el proceso de enseñanza. No hay un eje de acciones que permitan dar seguimiento, como lo menciona Fullan (1991) y García (1997) el apoyo para aplicar las ideas es muy escaso o llega a ser nulo.

Karla "No, cuando terminas tus cursos nos dan a los de carrera magisterial una evaluación, tu evalúas si te gusta el curso o no y generalmente decimos si, estuvo excelente, el coordinador estuvo excelente. Sí, yo también lo he hecho estuvo excelente, porque todo el mundo le pone excelente. Ya tomaste tu curso ese te da un puntaje para el proceso de evaluación de carrera magisterial y aparte nos hacen dos exámenes, dos exámenes, pero ahí se queda. Yo creo que no pasaría nada, si pongo pésimo porque son anónimos, y uno lo hace porque todos le ponen o porque el ponente fue buena onda y le pones así, realmente no pasa nada, porque a lo mejor la única que lo pondría sería yo, entonces no iría más allá, dirían bueno si veinte dijeron que esta bien y uno que está mal... No en realidad la evaluación es solo un trámite, nada más y ya"

Condiciones laborales y cursos de actualización

Compaginar las diferentes condiciones escolares con la formación favorece la aplicación de los conocimientos impartidos durante los cursos de actualización.



Gráfica 7. Condiciones laborales y los cursos de actualización

Las condiciones sociales, de espacios, culturales, económicas, políticas de los centros educativos en los que laboran los docentes son diferentes y es importante considerarlo para realizar las actividades de actualización; estas circunstancias son tomadas en cuenta minoritariamente (20%) en esta investigación según los entrevistados, por otra parte, se encuentran los que dicen que no se consideran las condiciones laborales (80%), en donde el docente adapta las actividades sugeridas a las situaciones que se le presenten.

Ana “No..., el curso es tan breve, que no se llega a hablar de las particularidades, en esta ocasión una maestra trabajaba en el estado de México y luego en Álvaro Obregón, ella nos comentaba, en el estado veo esto, en el D. F. esto. No, no, se toma en cuenta el número de niños a los que enseña cada maestro o que tenga niños con capacidades diferentes y se aplica de esta forma; no se toma en cuenta dentro del curso”.

Rosario “No, en lo absoluto yo vivo en Cuauhtemoc y por lo regular a mi me es difícil trasladarme hasta aquí (Coyoacán) generalmente los cursos que yo tomo son con compañeros que trabajan en Azcapotzalco con otras condiciones completamente diferentes entonces uno llega ahí y hay una gran diversidad y

no lo adecuan sino que bueno el curso está planeado de esta manera y uno es quien tiene que tratar de adecuarse a su realidad, en lo que uno está trabajando e incluso todos sabemos que de un turno a otro, en la misma zona de una escuela a otra las condiciones de trabajo son completamente diferentes.”

d) Incentivos profesionales

La formación docente y los incentivos

Los programas de actualización presentan una serie de cursos, los cuales pueden ser elegidos de acuerdo a los intereses profesionales o personales.

Cuando un docente asiste a talleres, cursos lo hace por diferentes motivos en esta ocasión nos interesa saber si el asistir a dichas actividades retribuye o incrementa en el salario, ya que esta es una de las peticiones más fuertes dentro del gremio.

Los docentes refieren que la asistencia a los diferentes cursos de actualización no repercuten de manera directa en un incremento salarial, la asistencia a los cursos es parte de un proceso de evaluación que se vive cada fin de ciclo escolar y es necesario cubrir satisfactoriamente todos los rubros para que aumente el salario, este proceso es llamado carrera magisterial, en el cual algunos de los docentes afirman que es un proceso que se llega cuando de por medio hay dinero, porque se venden las claves de los exámenes a realizar para pasar de un nivel a otro. Veamos el siguiente extracto:

Fabiola “No hay... muchos pero para que puedas obtener un logro y ascendas, tienes que pasar un examen nacional y estatal, tener un buen puntaje de aprovechamiento del grupo que es ahora lo de “enlace” y que no haya tanta corrupción en carrera magisterial, porque quienes suben en carrera magisterial tienen palancas, es la verdad, hay quienes consiguen el examen, quienes tienen quien los apoyen o apadrinen y puedan ascender, cosas como esas que por eso los que estamos abajo nos cuesta mucho trabajo y no lo logramos, no

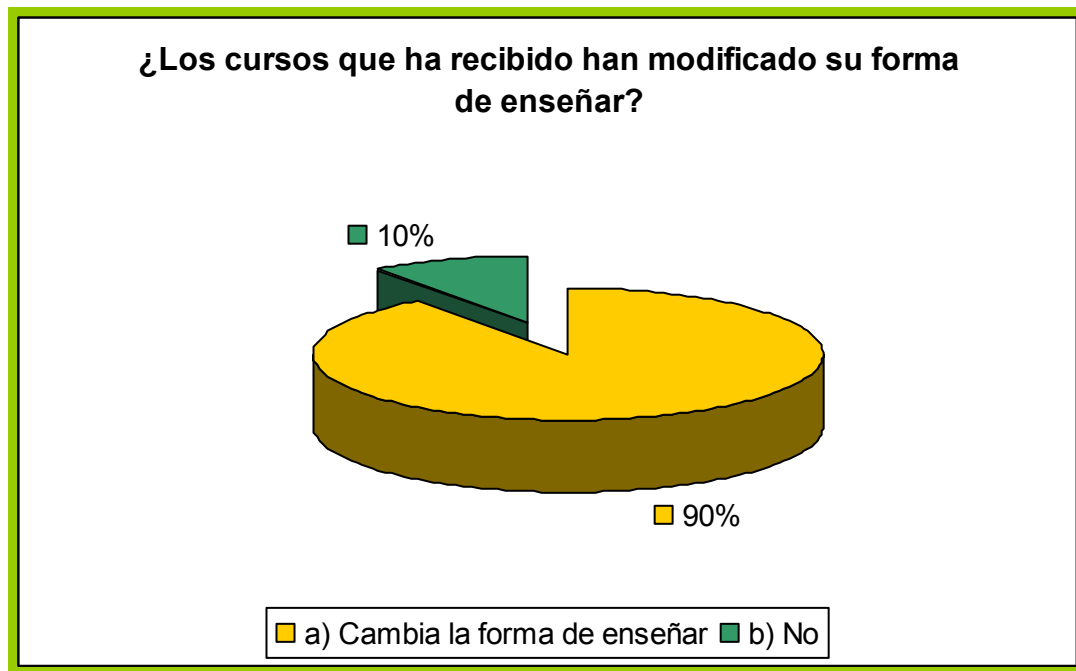
importa que le echemos ganas, vayamos a cursos y que te prepares para los exámenes”.

Victoria “No, no hay ningún aumento en el salario, si los tomas bien y si no también”.

e) Utilidad/aplicación

Modificación de la forma de enseñanza a partir de la formación continua

El impacto que tienen las actividades de una u otra manera hace que se apliquen los contenidos estudiados o no, en su práctica docente.



Gráfica 8. El impacto de los cursos de actualización

Para algunos docentes los cursos de actualización han modificado la forma de enseñar (90%) en áreas como la didáctica, para otros es entender el proceso de aprendizaje que tiene el niño, algunos más no identifican el área pero se dan cuenta que no enseñan de la misma forma que cuando empezaron y esto lo atribuyen a los cursos de actualización docente que han tomado; por otra parte

hay quienes argumentan que los cursos no (10%) han influido en la forma de enseñar.

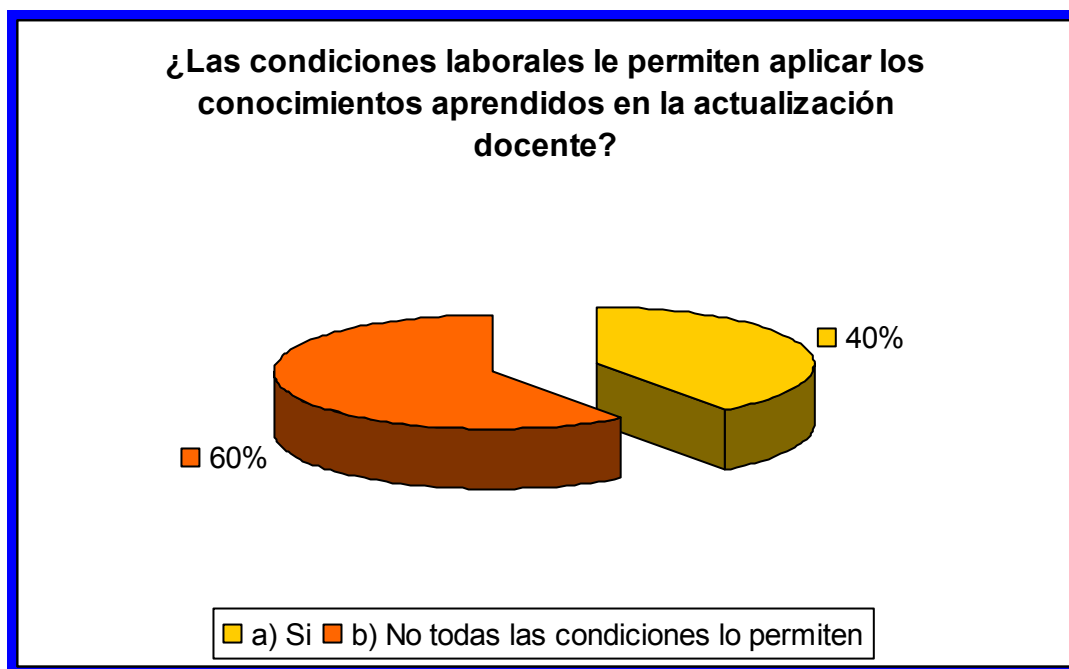
La experiencia que se tiene a lo largo de los años de practica docente también modifica la forma de enseñar, los cursos sí influye, pero al parecer es el ensayo y error de las teorías, practicas que se conocen a partir de la formación inicial las que entran en juego en las primeras etapas del ciclo del profesor las que se instalan o dominan, que al paso del tiempo si no son del todo útiles se van modificando.

Elena “Si, por ejemplo estableciendo formas de trabajo es lo que más me ha funcionado, es comprender lo que el niño tiene que pasar para que lo pueda entender; me ayudó a comprender el proceso y los pasos que inevitablemente tengo que hacer, por ejemplo: si el niño tiene un pensamiento concreto primero tengo que hacer las cosas concretas antes de pasar a lo abstracto; entonces cuando en los cursos nos dan estrategias y actividades, si es cierto primero hay que hacer esto así; sí, si ha modificado mi forma de enseñar”.

Rosario “No, desde que yo los tomo han sido igual, es lo mismo, le entregan a uno su antología, se va trabajando con la planeación que el maestro ya tiene, la mayoría de las veces es rígido, se va a hacer esto, esto y esto se va a entregar este tipo de trabajo al final, la asistencia se tiene que cubrir al 100 %, se entregan estas evidencias y se cabo”.

Aplicación de los cursos de actualización

Al aplicar los conocimientos adquiridos en las actividades de actualización es importante encontrar condiciones laborales que permitan reproducir o usar dichos contenidos.



Gráfica 9. Condiciones laborales y utilidad de los cursos de actualización

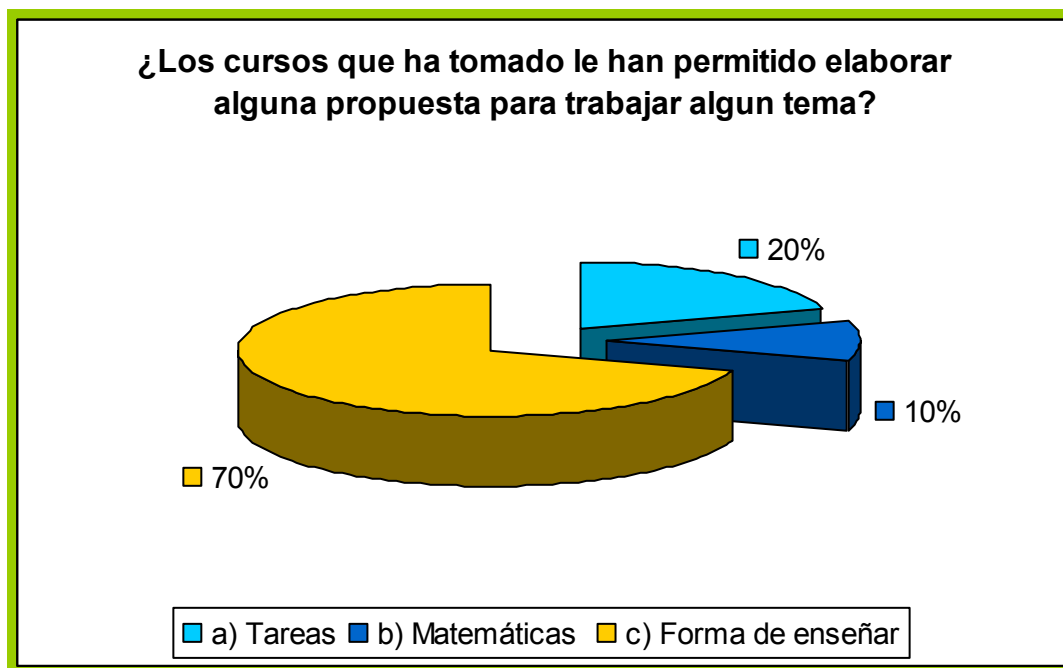
Los docentes comentan que los espacios, materiales, número de alumnos, tiempo disponible, convivencia con compañeros, directivos y líderes (40%) les permiten aplicar los conocimientos aprendidos en los cursos de actualización, modificando su práctica, para el resto de los entrevistados las condiciones de trabajo son desfavorables (60%) refiriéndose a infraestructura, espacios, material didáctico, ventilación en aulas en tiempos de calor, números de alumnos que limitan la aplicación de las recomendaciones dadas en la actualización.

Alejandra “A veces no, desafortunadamente los cursos se van de la realidad, te ponen cosas que son muy buenas o que podrían ser buenas, pero, en la realidad no lo puedes aplicar al 100%, en el caso de materiales no hay todo, hay muchos alumnos, el inmobiliario no te lo permite, no hay recursos para que tengas material didáctico”.

Elena “Cuando nada más depende de mi, de mi cambio de actitud o del proceso que debo seguir sí; cuando hay que hacer alguna actividad que involucre materiales, salidas, espacios es bien difícil, muy difícil, la verdad tengo que concretarme a lo que pueda hacer en el salón que no sea muy caro, que no sea muy difícil para que pueda darme el tiempo para hacerlo”

Propuestas de trabajo a partir de las actividades de actualización

Al participar en las actividades de formación continua el docente va adquiriendo una serie de herramientas, con las cuales genera propuestas de trabajo que responden a las necesidades que se presentan en el desarrollo de su actividad.



Gráfica 10. Propuestas generadas a partir de los cursos de actualización.

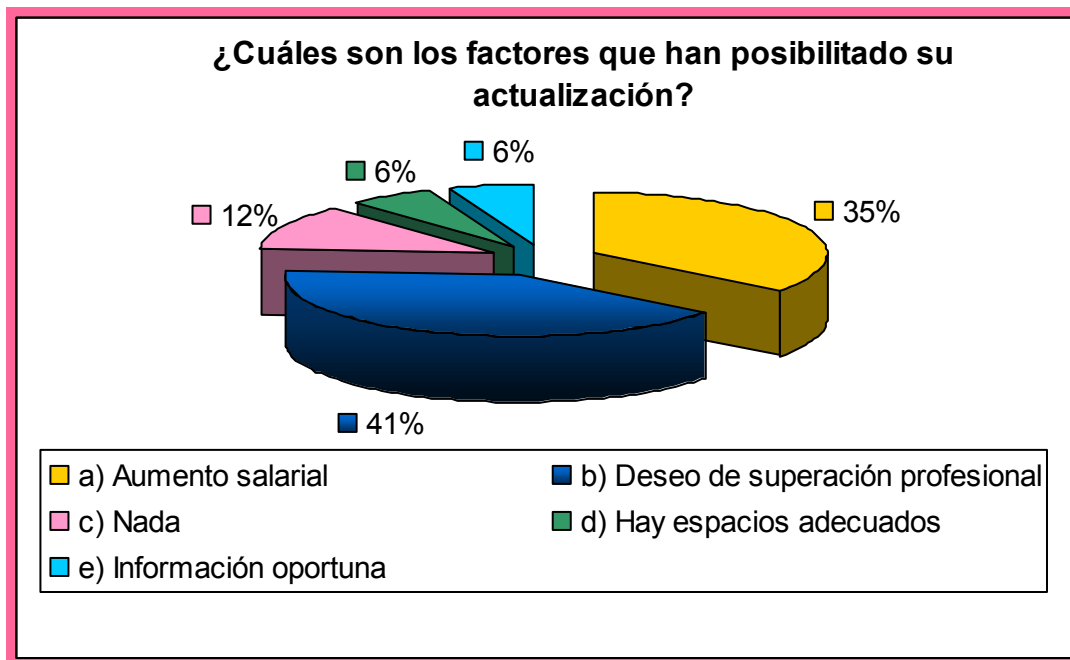
La actualización docente les ha permitido elaborar propuestas de trabajo en áreas como: la planificación de tareas (20%), matemáticas (10%), en la forma de enseñar (70%) siendo esta última mayoría, refieren un cambio en la relación con los alumnos, adoptan estrategias de enseñanza las cuales aplican con los alumnos, se experimenta mayor seguridad cuando se observan al realizar el trabajo, retoman contenidos y el cómo enseñar esos contenidos, ya que no es lo mismo enseñar español que historia o ciencias naturales, estos docentes son conscientes de que no enseñan igual que cuando empezaron su actividad, se observa que cada maestro se va formando en la práctica con su grupo, en base a sus experiencias y el bagaje de conocimientos que tenga, si algo funciona de acuerdo a la situación lo retoman, de lo contrario lo dejan de lado.

Fabiola “Si, hubo un curso que trato sobre como manejar las tareas por ejemplo: lo aplicaba con los niños y con los padres de familia, obtuve un muy buen resultado, venia lo aplica aquí, si, pero hay que trabajar mucho porque hay que estar continuamente retomando lo que se ha visto”.

Alejandra “Si, generalmente fueron los del diplomado “La ciencia en tu escuela” y actualmente a pesar de que ya pasaron tres años que lo tome sigo retomando cuestiones de ahí, retomo el contenido y el cómo se imparten esos contenidos”.

Factores que posibilitan la actualización docente

En la practica docente se presentan situaciones, personas, deseos que inciden en el desarrollo del mismo, esto aunado a los factores que fortalecen o estimulan el uso de herramientas ya trabajadas que facilitan el desarrollo de la practica docente.



Gráfica 11. Factores que posibilitan la actualización

El proceso de actualización se ve afectado por factores que posibilitan o dificultan dicho proceso, en esta gráfica se describen los factores que posibilitan este proceso desde el punto de vista de los docentes. En este rubro se engloban cinco categorías, información oportuna (10%), hay espacios adecuados (10%), estas dos categorías permiten la aplicación de los contenidos revisados en la actualización docente; nada (20%) al referirse a esta categoría el docente comenta que no aporta nada ya que la metodología es la misma siempre; por otra parte se encuentra el deseo de superación profesional (41%), hay motivación, disposición, actitud para aprender, interés por conocer, al asistir a los cursos, ya que estos son fuera de la jornada laboral dejando de lado la convivencia con su familia para cubrir la parte académica y en consecuencia mejorar su salario, esto es más fácil cuando se trabaja un solo turno.

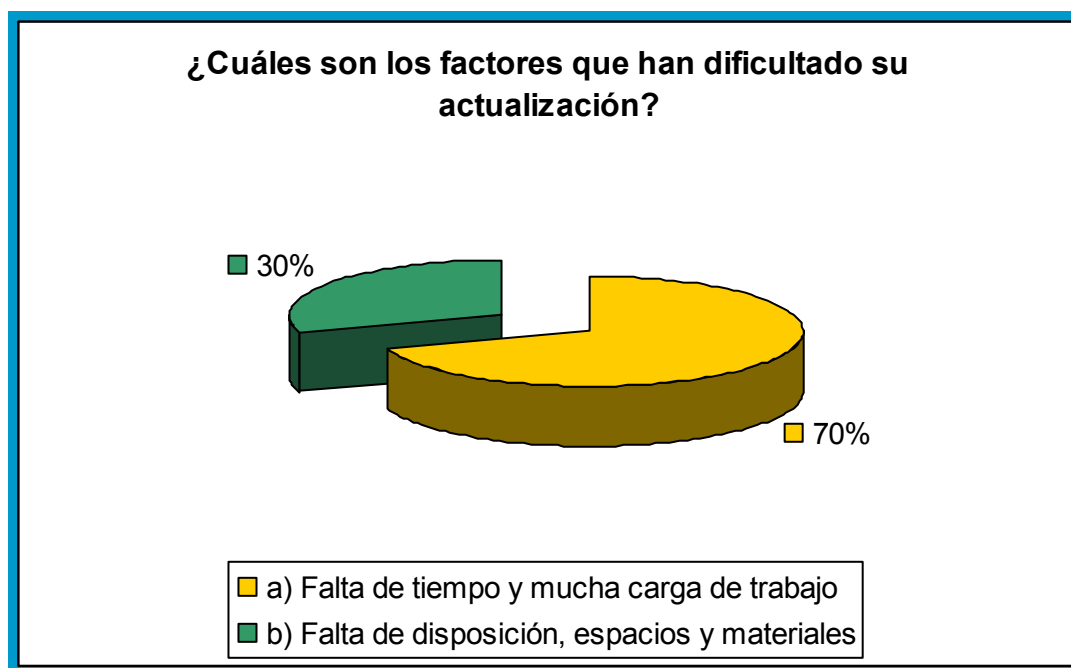
Finalmente se encuentra el deseo del incremento salarial (35%), debido a las actividades de actualización que llevan a cabo, pero en algunos casos no se logra porque los puntajes que se requieren para poder pasar de un nivel a otro de carrera magisterial, no dependen sólo de la asistencia a los cursos, sino también del desempeño de los alumnos, la antigüedad entre otros.

Ana "Posibilitado la necesidad académica, económica que con el paso del tiempo te van obligando o te van generando la necesidad de participar porque si tu no cubres alguno de los aspectos, la puntuación baja en algunos ciclos escolares o te pueden anular de plano todos los demás aspectos que tuviste, entonces decía un compañero muy despectivo pues le entraste al jueguito de la carrera y le tienes que seguir"

Victoria "Facilitado el que tenga un turno, la disposición, la actitud, el interés por conocer, por superarse por hacer otras cosas."

Dificultades vividas para actualizarse

Al decidir asistir a la actualización el docente se enfrenta a una serie de factores que pueden llegar a limitar o a dificultar este proceso. Estas dificultades pueden generar fastidio al tener que lidiar con ellos.



Gráfica 12. Factores que dificultan la actualización docente

Los factores que dificultan la actualización docente se encuentran relacionados con: falta de tiempo y mucha carga de trabajo (70%); el tiempo laboral es de 4 hora y media, en el cual se desarrollan actividades como la enseñanza de diferentes contenidos, la planeación, calificación de tareas, la participación en concursos, el llenado de boletas, elaboración y aplicación de exámenes, las actividades docentes no se encuentran en equilibrio con los tiempos por lo que en ocasiones ciertas actividades se realizan fuera de la jornada laboral, además de que no sólo del maestro, sino también de madres o padres, amas de casa; es decir desempeñan una serie de roles en su vida, los cuales se ven afectados, además de esto hay una carga emotiva o desgaste físico que afecta o disminuye el interés por actualizarse.

La falta de disposición y materiales (30%) dificultan la actualización docente, los docentes presentan una resistencia cuando se predisponen a la idea de que los cursos son aburridos, solo se va a leer y ya, además implican la parte económica en donde se invierte en el fotocopiado, pasaje, tiempo a disponer es decir se tiene y se vive negativamente, todo esto aunado a la falta de materiales que limitan su actividad docente.

Elena “Lo que dificulta es la disposición que uno tiene para ser honesta.

Victoria “Una de las dificultades ahora es el tiempo porque tengo que cuidar a mi nieto”

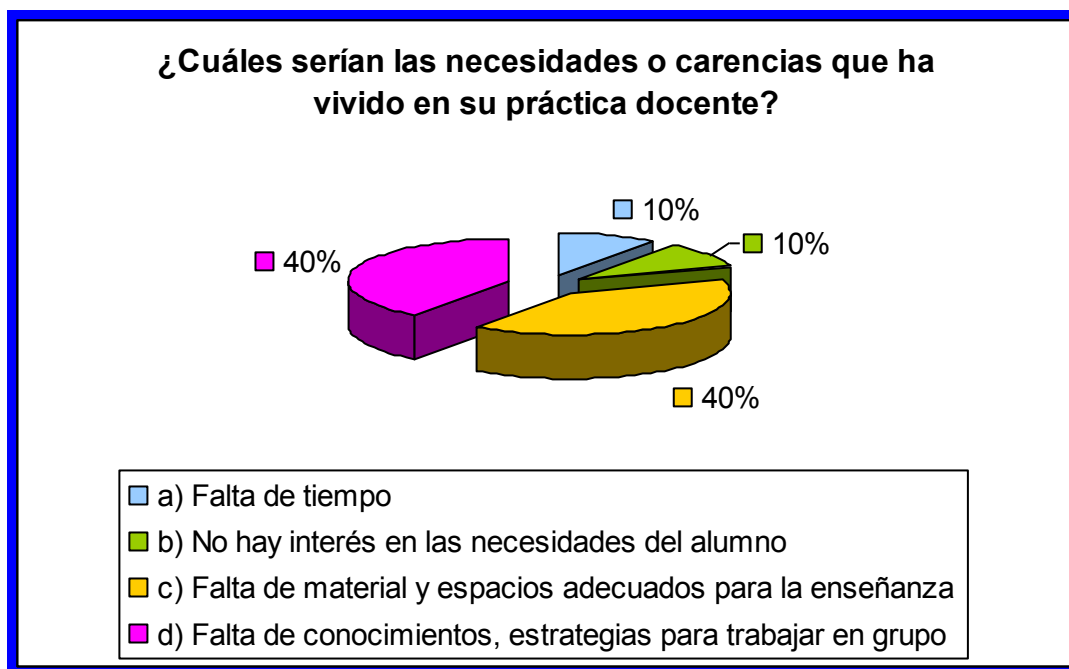
Karla “Yo creo que al entrar en la dinámica de los demás te contagias, llega un momento en que te contagia el que a nadie le interese lo que tu haces, si aprendes, te esfuerzas, creas e imaginas a nadie le va a interesar, ni a tu director, ni a tu supervisor, a veces te vas con la corriente pero finalmente también es la parte económica, yo vivo con mi hermana y hay que rentar la casa, hay que asumir responsabilidades y a veces dices bueno lo voy a aceptar y es una limitante también; eso ha dificultado mi formación yo quería estudiar la maestría desde antes ha sido un objetivo, yo preguntaba como se tramita la beca comisión pero no hay quien te de información, hay gente que sabe, otras que no pero no te dicen ni donde buscar información; tengo la información a medias pero ya tengo algo...”

Mauricio “El factor económico evidentemente o trabajas el doble turno o no sobrevives, el tiempo, los periodos, por ejemplo en julio, agosto que tu ya estás out emocionalmente o mentalmente hay cursos y la gran mayoría decide descansar esos son los factores que me limitan en la actualización. No tengo posibilidades de actualizarme mejor trabajo y no me actualizo, pienso que debería haber un año sabático en el cual te vas a actualizar pero no lo hay, la otras es actualizarte los sábados pero se priva uno de estar con la familia y descansar”

Ana “Los tiempos y el que se tiene hijos, no nada más eres maestro, también eres ama de casa, madre, etc.”

Carencias vividas en la práctica docente

En lo cotidiano como en todo proceso se encuentran necesidades que son situaciones a resolver y que en algunos casos no se consideran como parte importante para mejorar en la práctica docente.



Gráfica 13. Necesidades en la práctica docente

Las carencias que presentan los docentes tiene que ver con la falta de tiempo (10%) para realizar todas las actividades planeadas en el aula, además de realizar la parte administrativa que les toca; en algunas ocasiones falta material (40%) como libros del maestro, regletas, además de la falta de espacios para realizar las actividades propuestas en los planes o en los cursos de actualización adecuados para la enseñanza; una carencia importante es la falta de conocimientos verídicos, consolidados, así como estrategias para trabajar en grupo (40%), si no se sienten los docentes seguros del conocimientos que tienen, así como de las estrategias para manejar el grupo y trabajar los problemas de conducta que se presenten se enseñaran de manera limitada o errónea, es importante trabajar en fortalecer los diferentes contenidos a enseñar, enseñándoles primero a los docentes los contenidos.

Karla “Me cuesta trabajo el control de grupo, ese es mi problema, si, me cuesta trabajo el control del grupo, mi grupo no es un desorden pero no responde a lo que las autoridades y los papás esperan al llegar al salón, un salón en silencio y totalmente limpio; en casa siempre se privilegia el aprendizaje, a mi me cuesta trabajo detectar que el salón está sucio yo voy a lo que voy”

Susana “Carencias a veces las condiciones del salón, el mobiliario a veces el salón no es cómodo, no hay ventilación, a veces no tenemos sillas, mesas y tiene que hacer labor con los padres para adquirirlos, si porque pide un mobiliario a la SEP, no lo manda o manda sillas y no manda mesas o manda mesas y a veces una poquitas que uno tiene que estar rifando a ver a que grupo le toca y si nos esperamos pues salen los niños, se reciben y el mobiliario nunca llega; en la aula de computo ya en desuso no han podido venir a ponerles red, ahora una maestra hizo un esfuerzo y más o menos funcionaban, ahora ya no tienen mantenimiento y de que sirve de que esté ahí el aula si no se le da el mantenimiento luego los maestros tampoco están capacitados para hacer uso, una maestra que estuvo les dio la libertad de manipular el equipo ya que ni eso querían que porque era un aula de medios tenían televisión y todo pero no se estaban usando las máquinas, se supone que es para que el niño explore y conozca, realice alguna investigación, realizar trabajos no se les da el espacio a los chicos, la maestra subió a grupo y el aula quedó abandonada, no viene el personal de la sep a revisar que estén funcionando es dinero mal invertido, tienen ideas y mandan pero no hay capacitación; pero vaya a las escuelas donde va el presidente allá si tienen todo, enciclopedia la última versión y mobiliario muy bonito, vaya usted a las colonias de donde no paso días y como estamos y está escuela más o menos esta hay otras escuelas peores, esta es una escuela más o menos por la labor de los maestros y padres”

5. 3 Resultados de la autobiografía

Como se recordará, a los profesores se les solicitó una autobiografía mediante la consigna *“redacte una autobiografía en la que cuente quién es y cómo ha llegado a serlo, incluya descripciones del contexto, personajes, tiempos, fechas, circunstancias en el que se desarrolla su historia, es importante que describa su sentir y pensar; así como los lugares de trabajo y los principales momentos, dificultades y periodos de crisis por los que haya pasado a lo largo de su vida y profesión o de las fases y etapas trascendentes para usted”* (ver anexo 2). A partir de los datos biográficos que los profesores escribieron, se muestran algunos resultados principales de esta sección.

La tabla 2 presenta los años de servicio, así como los pseudónimos de cada profesor estudiado que se utilizarán a lo largo del trabajo.

Tabla 2. Años de servicio de los profesores estudiados.

Casos	Seudónimos	Años de docencia
1	Fabiola	26
2	Ana	25
3	Elena	28
4	Victoria	28
5	Karla	8
6	Rosario	26
7	Susana	8
8	Mauricio	20
9	Janet	8
10	Alejandra	9

Para hacer el análisis de sus datos autobiográficos se siguió la propuesta del ciclo de vida de los docentes de Huberman (1992) figura 6; según este autor, los profesores pasan por las siguientes etapas:

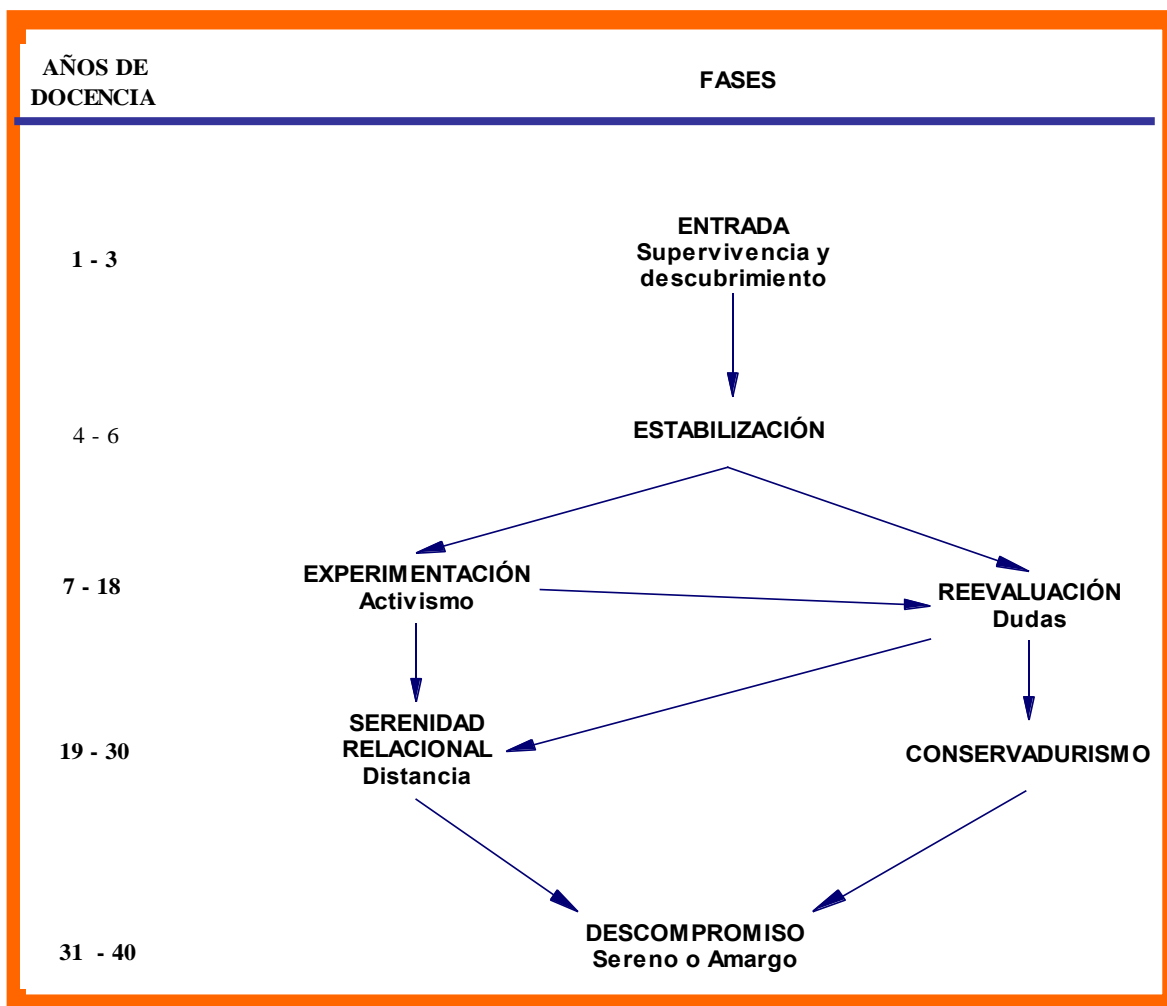


Figura 6. Ciclo del profesor de Huberman y asociados (1992). Fuente: Marchesi, (2008, p 43).

Si bien debe reconocerse que los datos autobiográficos no permiten hacer un seguimiento a detalle de las etapas de su ciclo de vida² de acuerdo con el esquema de Huberman (1992) figura 6, en lo que sigue intento hacer algunos comentarios interpretativos siguiendo a este autor y realizo, al mismo tiempo, otros de forma heurística – libre.

² Para ello se hubiera requerido seguir otra estrategia metodológica; como la entrevista.

Fabiola

Esta profesora elaboró un documento de una cuartilla y media; centrándose en la infancia y las condiciones económicas en las que se encontraba su familia. De la etapa laboral narró pocas experiencias refiriéndose a la etapa inicial de su actividad docente, además, expresó la forma en la que ha participado en carrera magisterial y su sentir al realizar su trabajo. A continuación se presenta una descripción del caso.

La profesora detalló en su autobiografía que nació dentro de una familia numerosa y con carencias económicas, sus padres se preocuparon porque estudiara para que no viviera en las mismas condiciones en las que se encontraban, al concluir la secundaria tuvo que decidir qué estudiar. Ella reconoce que su decisión de ser maestra fue influida por sus amigos y compañeros, los cuales también realizaron el examen de admisión, en el que sólo ella fue admitida; esta situación le hizo sentir el compromiso de concluir los estudios. Otro factor que influyó en su decisión fue su madre, la cual platicó con la profesora acerca del futuro que deseaba para ella, su madre le comentó que al estudiar esta profesión le serviría para tener un trabajo seguro y fijo, en el cual a corto plazo tendría un sueldo que le ayudaría en su manutención no sólo de ella, sino de su familia; además le comentó que al terminar de estudiar la Normal Básica podría continuar con los estudios de su preferencia, pero ya teniendo un empleo seguro. Finalmente terminó la Normal Básica y dos años después inició sus estudios en la Licenciatura en Ciencias Naturales, los cuales interrumpió porque dió a luz a su primer hijo. Actualmente no ha pensando en concluirlos.

La profesora se ubica dentro del programa de Carrera Magisterial en el nivel B, en relación con éste comentó que tiene dificultad con la búsqueda de información sobre los cursos de este programa, así como la inscripción ya que si se saturan tiene que elegir otro curso, aunque no sea de su preferencia, además comentó

que alrededor de Carrera Magisterial hay corrupción, ya que venden las claves de los exámenes que se aplican para promoverse dentro del mismo.

En su autobiografía resaltó que al realizar su trabajo docente hay grandes satisfacciones al ver en los niños ciertos cambios conductuales y en el proceso de aprendizaje que tienen, de este modo piensa que el esfuerzo que realizó en su práctica docente tiene sentido; en contraposición, expresó sentirse agredida por los padres de familia que cuestionaron el trabajo que desarrolló en estos años. Afirma que en ocasiones son violentos hacia las actividades que les pide que realicen con los niños en casa; es decir, los padres no apoyan a los niños en sus tareas, por otra parte, se encuentra la sociedad que cuestiona el quehacer educativo sin considerar todo lo que implica enseñar. Además el gremio magisterial manifiesta sentir que se encuentran mal pagados, (la profesora también lo manifestó así) para todo lo que se realiza en el proceso de enseñanza y aprendizaje sin considerar que en algunos casos se presentan limitaciones para desempeñar su función.

La profesora refirió muy poco acerca de la etapa de descubrimiento y supervivencia, expresó que en sus inicios, sentía mucha energía, al mismo tiempo que temor al enfrentarse al grupo con el que le tocó dar clase por primera vez, esa experiencia no la relató a detalle. Cabe mencionar que la profesora no describió ningún otro período de su vida laboral y se centró en lo que se encontraba viviendo.

La profesora relató en la autobiografía que realiza su labor educativa con mayor seguridad, tranquila y relajada ante la carga de trabajo que tiene, porque se siente cansada, con poca energía; ella añora los tiempos y experiencias que vivió años atrás en donde sintió que fueron mejores los alumnos, las condiciones, mayor cooperación, reconocimiento y respeto por parte de los padres de familia hacia el docente; además, siente que no se le reconoce la labor que ha hecho ni por la directora, compañeros, padres de familia, alumnos y comunidad educativa en el

centro educativo. También manifestó que es complicado adecuarse a las modificaciones o nuevas formas del proceso de enseñanza, es decir, fue difícil adecuarse al modelo de enseñanza por competencias, sumado a que la capacitación que recibió fue confusa. Por otra parte, mencionó que todas y cada una de las situaciones que le ha tocado vivir durante su trayectoria le hacen sentir mayor dominio al desarrollar su actividad docente. Estas características ubican a esta profesora en la etapa de “serenidad relacional” que menciona Huberman (1992).

La profesora se encuentra con la disposición para asistir a las actividades de actualización, los últimos dos cursos a los que asistió fueron “Enciclomedia básico e intermedio.

En la tabla 3 se presentan los principales eventos biográficos descritos por la profesora.

Tabla 3. Datos cronológicos de Fabiola

Fecha	Evento
1961	Fecha de nacimiento
1979	Inició estudios en la Normal
1982	Empezó a dar clases
1985	Inició Lic. Ciencias Naturales en la Normal Superior. Dio a luz a su primer hijo
1993	Ingresó a Carrera magisterial

Ana

La maestra refirió escasa información en su autobiografía considerando que en varias ocasiones se le requirió completar la información. Por esta razón, se le descartó para este análisis. Esta profesora escribió media cuartilla en la que comentó de manera breve sobre las condiciones laborales en las que trabajó. Fue

difícil ubicarla en las distintas etapas del ciclo de vida del profesor de Huberman (Op.cit.)

Elena

La profesora describió en tres cuartillas y media su autobiografía en la que relató las primeras experiencias laborales y cómo se sintió ante esas situaciones

La maestra decidió ser docente porque su padre influyó cuando le comentó “*quien estudia para maestra desde que sale de la escuela ya tiene un trabajo para toda la vida, tiene todas las prestaciones y es de medio tiempo para que pueda cuidar a sus hijos*”, a ella no le gustaba mucho la idea, pero no tenía claro otra cosa, hizo el examen y fue admitida, refirió que ante esa situación se encontraba confundida si estudiaba o no, esta carrera. Finalmente concluyó la Normal, dos años después, se casó, después de 13 años estudió la Licenciatura que concluyó, se siente contenta por ello.

La profesora al concluir sus estudios de Normal Básica le asignaron una plaza en donde tuvo su primera experiencia frente a grupo con primer año, este grupo sólo sabía las vocales, m y s; ella se sintió protegida por sus compañeros que le recomendaron libros de apoyo con los cuales obtuvo muy buenos resultados y aun trabaja con ellos, cuando tiene primer año. En esta experiencia frente a grupo le fue difícil trabajar con alumnos con diferentes necesidades educativas, además de presentar dificultades con el control del grupo y el desarrollo de las actividades planeadas; expresó que es diferente la teoría y es complejo aplicarla cuando se vive la experiencia bajo estas características. Al tercer año de servicio cambió de escuela en la que duró un año. En la siguiente escuela estuvo muy a gusto, pero tuvo que cambiarse de escuela porque necesitaba cuidar a su hija. A toda esta descripción breve, se le podría ubicar en la primera etapa del ciclo de vida del profesor que menciona Huberman (Op. cit.) “supervivencia y descubrimiento”.

A partir del cuarto año de trabajo la profesora, se cambió de escuela en la que estuvo 11 años realizando su actividad docente en un ambiente agradable en donde se sentía escuchada, reconocida y respetada por las madres de familia que la apreciaban; algunas de ellas se hicieron sus amigas, además, estrechó lazos de amistad entre sus compañeros lo que le hizo sentirse motivada para generar nuevas formas de trabajo; ella implementó actividades que reforzaban contenidos en horarios y días no laborables, la profesora consideró su trabajo como valioso y reconocido por sus compañeros, padres de familia, y comunidad educativa. Ella refirió que la escuela era su vida, sus compañeros eran su familia, sus alumnos aún los lleva en el corazón. Desarrolló más seguridad al realizar su trabajo y se sintió con un compromiso personal hacia su labor docente. Durante este periodo de 11 años se podría ubicar en las etapas de “estabilidad y experimentación” de Huberman (1992).

Vivió un divorcio que fue muy doloroso, según lo refirió ella, por lo que cambió de escuela, al despedirse la comunidad educativa le hizo un evento para reconocer su desempeño; ella refirió que la querían mucho y ella correspondía. Es por ello que empezó de nuevo en una escuela diferente en la cual trataba de sobrevivir a los ataques de compañeros y padres de familia, ella se sintió muy triste y reflexiva en relación a esta decisión, por lo que, decidió cambiar nuevamente de escuela, la cual se ubica a 10 minutos de su casa en donde encuentra un ambiente agradable, se siente contenta y segura de su quehacer.

La profesora reconoce que el trabajo educativo es complejo y con el paso del tiempo llega a ser cansado realizarlo, porque implica trabajar bajo presión para cumplir con las actividades programadas y con las extracurriculares como suelen ser los concursos de diferentes asignaturas, aunado a esto se presentan las diferentes modificaciones en la forma de enseñanza como lo fue la enseñanza por competencias, sin estar capacitados en el tema, lo cual complica más la actividad docente.

La profesora refiere desempeñar su actividad de manera más tranquila y relajada con esfuerzo y dedicación, sin considerar que el resto de sus compañeros no lo hagan de la misma manera. Se encuentra segura y con dominio al realizar su trabajo; en ocasiones es renuente y se esfuerza poco por cambiar su forma de enseñar, cuestiona la forma de trabajo de las instituciones privadas. En poco tiempo se jubilará. Estas características referidas nos permitieron ubicar a la profesora en la fase de “serenidad relacional” según Huberman (1992).

La profesora participó en las actividades de actualización docente, los últimos cursos a los que asistió fueron “Estrategias para fortalecer el pensamiento en alumnos de Educación Básica” y “Valores en la Educación Básica”.

La tabla 4 se presenta una tabla con los eventos que marcaron su vida.

Tabla 4. Datos cronológicos de Elena

Fecha	Evento
1964	Fecha de nacimiento
1981	Terminó de estudiar la Normal. Empezó a dar clases
1982	Cambió de escuela en la que se encuentra durante 11 años.
1993	Cambió de escuela dada una problemática personal (divorcio).
1994	Cambió de escuela porque hay un ambiente laboral muy conflictivo. Ingresó a Carrera magisterial
1995	Escuela en la que labora actualmente

Victoria

La maestra describió su autobiografía en dos cuartillas, enfatizando los eventos o las situaciones en las que ha sentido grandes satisfacciones y expresó el orgullo de ser docente.

La profesora decidió ser docente influida por su tío que platicó con ella sobre las ventajas de estudiar en la Normal porque el tiempo para obtener una plaza era corto (cuatro años), además de la situación económica que vivía en casa y lo difícil que era para sus padres llevarlos a la escuela; por lo que realizó el examen de admisión y fue aceptada. La profesora relató que al inscribirse se sintió incómoda y un poco triste porque no era lo que ella quería estudiar, pero al ver la demanda que tenía la escuela, se sintió comprometida con su familia para aportar económicamente y ayudar en la manutención de su casa. Cuando revisó los resultados y supo que fue aceptada, su padre que en ese momento la acompañó, mostró una cara de gran felicidad, momento que fue muy significativo para ella, por lo cual decidió concluir sus estudios.

La maestra no pensaba ser docente, ella quería ser contadora porque tuvo una amiga que tenía una hermana que era contadora y comentaban sobre las actividades que realizaba, además de que aspiraba a “vestir” como la hermana de su amiga, sintió mucha tristeza al dejar de lado su deseo de ser contadora y estudiar para maestra. Con el paso del tiempo ha descubierto que ser maestra es toda una aventura que inicia con la disposición de escuchar a los niños para entenderlos y encontrar la forma de ayudarlos, actualmente expresa que quiere mucho su trabajo, esto lo describe en su autobiografía, también lo manifestó al iniciar la entrevista en donde lo dice con mucha emoción (lloró), comentó que ser docente no es fácil, es necesario desarrollar diferentes habilidades y cualidades porque hay momentos frustrantes que sobrellevar.

La profesora consideró que es tan importante el conocimiento que se genera en los alumnos como brindarles la confianza para que ellos comuniquen sus necesidades, temores o deseos y así entender las diferentes situaciones que viven para poder enseñarles conocimientos al igual que valores como la tolerancia, persistencia, respecto a la diversidad. La profesora siente satisfacción cuando observa que los niños que son considerados como niños problema realizan las actividades asignadas a todo el grupo y observa modificaciones.

Al estudiar la Normal asistió a observar clases “modelo” se encontró con un director exigente, con compañeros que la apoyaron y orientaron por lo tanto fue agradable trabajar con el maestro de grupo. Pero al realizar el servicio social la experiencia que tuvo fue que la maestra de grupo se encontraba presente muy poco tiempo, ya que salía y regresaba casi al final del horario para calificarle el plan de clase con la máxima calificación y escribirle algunas observaciones que eran importantes, esa actitud le molestaba a la profesora porque demostraba poco compromiso moral con el grupo y el trabajo que realizaba.

Después se le asignó una plaza, con el grupo de segundo año, en un ambiente muy agradable, ya que había compañerismo, reconoció que le faltaba experiencia, pero, ponía muchas ganas en lo que hacía, aunque no fue tan bueno el aprendizaje en los alumnos y consideró que le faltó mayor control de grupo y disciplina. Esta descripción corresponde a la fase de “supervivencia y descubrimiento” que menciona Humerban (Op.cit.).

Al terminar el ciclo escolar realizó un cambio de escuela en la que labora actualmente y se ubica cerca de su casa, los grupos que ha tenido mayormente son quinto y sexto grado, con los cuales ha tenido grandes logros y satisfacciones, como haber ganado la “Olimpiada del conocimiento” por lo cual le reconocieron como maestro distinguido.

Lo que le agrada a la profesora de su trabajo es cuando logra involucrar a todos los alumnos en las actividades que conducen a la adquisición de aprendizajes, a pesar de la diversidad de los alumnos y de que en los grupos siempre existen niños con necesidades especiales. Ella considera que una de sus limitaciones o frustración es cuando tiene niños con problemas de conducta y no consigue que los chicos cambien totalmente la forma de comportarse, sin embargo, los involucra con diferentes actividades como la biblioteca, repartir materiales, lo cual genera en ellos un sentido de responsabilidad e integración.

La profesora se muestra segura y motivada, en ocasiones llega a sentirse cansada al realizar su actividad docente, mencionó que aún tiene el interés de generar actividades complementarias con sus alumnos, si dispone de un tiempo extra en su casa, para preparar su actividad. Esta maestra comentó al momento de la entrevista que le apasiona su trabajo, se refiere a él como algo que le da sentido a su vida y que le llena de tal forma que le hace sentir orgullosa de ser docente y además lo manifiesta en diferentes momentos y aún se encuentra dispuesta a modificar su forma de enseñar, considera que lo que realiza puede ser mejor y no es un algo acabado, reconoce que tiene dificultades o deficiencias al realizar su trabajo, pero se siente segura porque tiene dominio sobre los contenidos y la forma de enseñar que desarrolla. Es por ellos que la profesora se encuentra en la fase de “serenidad” según Huberman (1992).

La profesora asiste regularmente a las actividades de actualización, los últimos cursos a los que asistió fueron “Bibliotecas escolares, un espacio para todos” y “Cómo optimizar los recursos, en atención a la diversidad”.

En la tabla 5 se presentan las experiencias que la docente mencionó.

Tabla 5. Datos cronológicos de Victoria

Fecha	Evento
1961	Año de nacimiento
1979	Terminó de estudiar la Normal Básica. Inicia dando clases.
1980	Cambió de escuela en la que labora hasta el momento de la entrevista

Karla

Esta profesora presentó un escrito de seis cuartillas en donde describió su infancia, las experiencias que tuvo en la etapa de formación inicial y lo complicado que le fue entender la dinámica de las clases en la escuela Normal Básica,

además de mencionar lo difícil que le fue inscribirse a la maestría en Desarrollo educativo.

La profesora decidió ser docente por saber si se quedaba en la Normal, ya que ella se encontraba estudiando en la UAM, la carrera de Física, comentó que hace el examen de admisión a la Normal junto con sus hermanos, todos fueron aceptados y expresó muy orgullosa que su padre fue maestro. Durante los primeros semestres la profesora declaró que le fue muy complicado entender los textos que estudiaba, comentó que tuvo que leer más para poder comprender la información en ese momento; manifestó que no le gustaba la clase de danza regional, ni cortar, ni pegar.

Su infancia fue rica en estimulación para explorar, investigar, leer, cuestionar, jugar, entre otros; por lo que esa forma de ver la vida influye en la manera en la que se compromete con sus actividades sobre todo al estudiar. Ella se define como una persona que cuestiona, le gusta conocer, es reflexiva, autodidáctica, lee, investiga, se siente comprometida con la enseñanza y se esmera en ser mejor en su trabajo. Estudió la maestría en Desarrollo Educativo, comentó que le fue difícil investigar sobre el proceso de inscripción, becas, tiempos, permisos para poder seguir estudiando porque esto enriquecerá la forma de enseñar. Por otra parte, expresó que las actividades que realizó, los cursos de actualización a los que asistió no son de importancia para la directora, padres de familia, compañeros, autoridades lo que le deja sentir que realiza su trabajo en solitario.

Durante su formación inicial hay varios maestros que reconocieron el desempeño que tuvo durante los estudios de la Normal, cuando realizó su tesis un docente la eligió, esa acción le hizo sentir satisfacción por el trabajo realizado durante los diversos semestres. Al concluir sus estudios, ella eligió la escuela en donde iba a trabajar, cerca de su casa, no detalló las primeras experiencias de docencia y su sentir, lo que enfatizó fue que ser docente es su vocación.

A ella le gustan mucho las matemáticas y los cursos a los que asiste más, están relacionados con las matemáticas. Un área que no le gusta mucho es la historia, ella lo reconoce y busca diversas formas para enseñarla de mejor forma. Lo que más le gusta de su labor es enseñar matemáticas y ciencias naturales, además del trato con los niños, las charlas que se tienen con los chicos sobre sus cosas personales, le gusta la curiosidad de los niños.

La profesora deja ver que tiene energía y entusiasmo ya que es quien implementa actividades extra con los niños, por ejemplo preparó al grupo de alumnos que concursó en la “Olimpiada de matemáticas”, la “cotorra”, la “matemateada” entre otros concursos en horarios diferentes a la jornada escolar. Presenta los contenidos de los cursos a los que asiste a sus compañeros en la junta de coordinación. Tiene disposición para ayudar a sus compañeros en la resolución de problemas matemáticos, es por ello que se ubica en la etapa de “experimentación” según Huberman (1992). Expresó que se siente orgullosa de ser maestra, confirmó su profesión como su vocación y quiere ser mejor, por lo que reconoce que tiene limitaciones en el desarrollo de su trabajo, por ejemplo ella no se da cuenta en qué momento el salón se encuentra sucio, no logra mantener a sus alumnos callados, para ella es importante la interacción entre pares y con su profesora, le interesa saber qué hay detrás de las personas que asisten diario y con las cuales convive en el aula.

La maestra es una de las personas que se presenta constantemente a las actividades de actualización, los últimos cursos que tomó al momento de la entrevista fueron “La matemática y su Didáctica en la Educación Básica”, “Estrategias para la resolución de problemas” y “Desarrollo de habilidades de descubrimiento”.

La tabla 6 indica las etapas que han marcado su vida profesional.

Tabla 6. Datos cronológicos de Karla

Fecha	Evento
1976	Año de nacimiento
1996	Inició estudios de Normal Básica. Se encontraba estudiando Física en la UAM
2000	Empezó a dar clases
2008	Inició estudios de la maestría en Desarrollo educativo
2010	Terminó la maestría

Rosario

Esta profesora redactó en una cuartilla su autobiografía en la que describió de manera general cada una de sus etapas.

Hija única que desde chica deseó ser profesora de inglés, e inició sus estudios de inglés hecho que dejó de lado cuando fallece su madre y decidió ser maestra al concluir la secundaria, realizó el examen de admisión, revisó los resultados no fue aceptada, por lo que estudió en una escuela particular, al concluir sus estudios buscó tener una plaza en la SEP situación que no se dio, por lo que trabajó en escuelas privadas durante 15 años, que fueron decisivos en su formación, aprendió de sus compañeros de trabajo, especialmente de los que tenían más experiencia con un ritmo exigente de trabajo. Se encuentra agradecida con la institución en la que laboró por el aprendizaje obtenido y porque fue el lugar donde sus hijos estudiaron.

El divorcio la impulsó a buscar otra fuente de ingresos, teniendo la oportunidad de cubrir un interinato en la SEP, luego le dan la plaza y después tuvo una segunda oportunidad para cubrir otra plaza, actualmente labora en la SEP en ambos turnos con el mismo ritmo, compromiso y entusiasmo que lo hacía en la escuela privada. Se da cuenta de la apatía, falta de compromiso con la que viven sus compañeros,

lo cual la hace sentirse triste y enojada porque interfieren con su trabajo, cuando le toca trabajar con los demás grupos, algunos de ellos presentan lagunas en los contenidos y es necesario recordarlos nuevamente. En la actualidad, al parecer la maestra se encuentra en la etapa de “serenidad relacional” (Huberman, Op. cit.) porque se encuentra en una fase relajada y tranquila, además de que ella expresa que ahora tiene un mayor dominio en su práctica docente

Se siente satisfecha al ver que mejoran los aprendizajes de los alumnos, aunque no en todos los casos, observa que las escuelas privadas llegan a ganar los concursos porque los alumnos tienen un conocimiento más consolidado, sin tantas lagunas, además identifican cuál es la aplicabilidad que tienen los conocimientos, por lo que siente que las escuelas públicas se encuentran en desventaja en aspectos como contenido, didáctica, en la atención de los padres, dado que el apoyo de ellos es muy importante.

Consideró que en la SEP hay gente muy preparada que se pudiera aprovechar y que no estuvieran “sentados por los cinco puntos que me pueden servir para promoverme”, también sabe que desafortunadamente hay algunos compañeros que no modifican su forma de trabajo a pesar de que asistan a las actividades de actualización. Menciona que es importante actualizarse porque lo que aprendió hace 20 años no responde a las necesidades de la actual sociedad en la que se está ahora trabajando. Siente que el magisterio tiene una falta de compromiso con su trabajo y con la sociedad por parte de algunos maestros, el trabajo docente se ve reflejado dentro de la sociedad.

La profesora mencionó los dos últimos cursos a los que asistió hasta el momento de la entrevista: el Diplomado “La Ciencia en tu escuela” que tomó en la UNAM al cual se refirió como: “asistí con entusiasmo y encontré conocimientos nuevos, las actividades desarrolladas en el diplomado me permitieron saber que hay formas diferentes para modificar y construir conocimientos que se concretan en la realidad”. El otro curso fue “Desarrollo de la Inteligencia a través del arte” este lo

impartieron dos profesores con mucho dominio en el tema. La profesora describió que no pierde la oportunidad de prepararse constantemente a pesar de trabajar doble turno, consideró que sería favorable que hubiese cambios de raíz en la dinámica de enseñar, bien planeados.

En la tabla 7 se resumen los eventos que son importantes para la profesora y que marcan su vida personal y profesional.

Tabla 7. Datos cronológicos de Rosario

Fecha	Evento
1960	Año de nacimiento
1975	Inició estudios en una escuela Normal privada
1979	Terminó estudios de Normal Privada
1980	Empezó a trabajar en una Institución Privada
1981	Se casó
1982	Tuvo su primera hija
1990	Tuvo su segundo hijo
1991	Se divorció.
	Trabaja un segundo turno en una Institución pública
	Trabaja dos turnos en Escuela pública

Susana

Profesora que describió su autobiografía en dos cuartillas y media en la que relató detalladamente cada una de las situaciones que vivió antes de trabajar como docente en la SEP.

Originaria de Veracruz, nació en una familia numerosa, consideró que tuvo una infancia feliz a pesar de no contar con una posición económica desahogada, jamás le faltó nada. Estudió la primaria y la secundaria en el estado de Veracruz, al concluir la secundaria se fue a estudiar la Normal privada a Ciudad Madero,

Tamaulipas, ya que no fue admitida en la Normal de su estado. Expresó que “sí deseaba ser maestra”, por lo que, se va a estudiar a otro Estado de la República con la esperanza de obtener una plaza al concluir los estudios, cuando finalizó sus estudios ya no existía la opción de otorgarle una plaza en la SEP de ese Estado. Por esta razón se va a la Ciudad de México a buscar trabajo en la SEP, pero es engañada por una persona que según trabajaba en dicha institución; le pedía regalos para que le dieran la plaza. Empezó a trabajar en una papelería para poder llevar los regalos que le solicitaban, ahí trabajó durante 15 años y no obtuvo una plaza.

Describió que deseó ser profesora desde que estudiaba el tercer año de primaria, sin embargo, con el paso del tiempo fue considerando ser detective privado, esta última profesión no fue aceptada por su madre, situación que le causó confusión al momento de decidir qué estudiar, pero finalmente eligió ser maestra. Lo que más le gusta de su profesión es la convivencia con los niños porque el trabajo con los ellos la mantiene “activa y joven”.

Llegó la oportunidad que esperó, la cual le generó muchas dudas porque se encontraba estable en su trabajo (papelería) y la opción que le ofrecían era para cubrir un interinato por cierto tiempo, lo que significaba un desequilibrio en su vida personal y profesional, posteriormente aceptó el interinato que le representó volver a empezar y a su vez realizar el sueño de ser docente, lo que le ilusionaba.

Finalmente su familia la animó, cubrió el interinato, después le dan la plaza y al momento de la entrevista llevaba 8 años de servicio, detalló que cada día que pasa se convence más, que ser profesora es su vocación y que eligió bien, espera disfrutar más años de este trabajo tan hermoso, que conlleva una gran responsabilidad pero también tiene grandes satisfacciones, como el cariño de los niños, ver sus caritas felices e inquietas con un enorme interés por descubrir el mundo que les rodea.

La profesora asiste frecuentemente a las actividades de actualización, cree que a través de esas actividades pueden llegar a mejorar en su trabajo. Los últimos cursos que tomó al momento de la entrevista fueron: “Orientación para el manejo de los problemas de conducta en el aula”; “Enciclomedía inicial” y el Diplomado “La Ciencia en tu Escuela”. El primer curso fue muy importante para su actividad docente porque incide en saber qué hacer con los problemas de conducta, cómo actuar en situaciones que se vinculan con este tema; el segundo también fue un curso enriquecedor al igual que el tercero, este último era motivador, además se dio cuenta de que hay contenidos que se modifican con el tiempo y que ella seguía enseñando lo mismo de la misma forma con la que aprendió, actualmente sabe que hay contenidos que tienen una manera diferente de enseñar como sucede con las ciencias naturales.

Consideró que es importante actualizarse en diferentes áreas, de lo contrario el docente se encuentra en desventaja porque los niños adquieren habilidades y conocimientos rápidamente. Se encuentra con la disposición de cambiar, modificar, renovar, reformular o aplicar nuevas estrategias o formas de trabajo; describió que se siente más segura conforme va teniendo más experiencias laborales; al parecer esto indica que la profesora se ubica en la fase de “experimentación” de acuerdo al ciclo de vida del profesor de Huberman (Ob.cit.). Está convencida de que es su vocación, está contenta y comprometida con su trabajo.

La tabla 8 presenta los sucesos significativos en la trayectoria docente de la profesora.

Tabla 8. Datos cronológicos de Susana

Fecha	Evento
1964	Año de nacimiento
1977	Terminó la primaria
1980	Inició estudios en la Normal privada en Ciudad Madero

1984	Terminó estudios en la Normal
1984	Trabajó como administrativo en una papelería
2000	Empezó a trabajar en la SEP

Mauricio

Este profesor relató su historia de vida de manera superficial en una cuartilla.

Nació en Michoacán, en medio de una familia numerosa y con muchas carencias económicas, por lo que decidieron sus padres viajar a la Ciudad de México, con las expectativas de tener mejores condiciones de vida para su familia. El profesor recuerda que vivió una infancia feliz a pesar de las carencias que tuvieron.

Decidió ser profesor por influencia de su madre que le sugería que estudiara para maestro, para que no realice los mismos trabajos que su padre y además pudiera contribuir a la economía familiar en un corto tiempo, aunado a esto, tuvo un accidente a los 11 años, una moto le atropelló causándole varias fracturas, este evento reafirmó la idea de su madre, la cual insistió en varios momentos.

Al terminar de estudiar la secundaria su madre insistió más hasta que lo convenció diciéndole “la carrera de maestro es una carrera corta ya que en tres o cuatro años, se percibe un salario seguro y fijo” y realizó sus estudios en la Normal, lo que implicó para su familia mucho trabajo y un gran esfuerzo económico; cabe mencionar que el profesor deseaba estudiar historia en la UNAM, pero no lo podía llevar a cabo porque implicaba un mayor gasto familiar a largo plazo y sus 10 hermanos también se encontraban estudiando.

Cuando empezó a trabajar como profesor, decidió iniciar sus estudios en la carrera de Historia en la UNAM, la cual estudió por la mañana, mientras trabajaba por la tarde. La historia es un tema que le gusta mucho, lo cual relaciona con su actividad docente y su participación generando propuestas en diferentes ámbitos educativos.

Al parecer este profesor se encuentra en la etapa del ciclo de vida de Huberman (1992) de “serenidad relacional”, porque describió sentirse cansado al realizar su labor docente, por lo que la realiza de forma relajada y tranquila; sintiéndose con un mayor dominio de su actividad y por lo tanto más seguro al desempeñar su trabajo. Comentó que desea mejorar su práctica docente, expresó tener disposición para realizarlo, desea que el sistema educativo en el que labora tenga una nueva perspectiva de la educación que incida en el aprendizaje.

Finalmente expresó que este trabajo le gusta y ha encontrado satisfacciones así como desencantos, dice sentir que tiene el compromiso de esmerarse más cada día para ofrecer una educación de calidad formando personas críticas y reflexivas que piensen siempre en ser mejores.

Este profesor asiste frecuentemente a las actividades de actualización, el último curso que reporta al momento de la entrevista fue: “Enciclomedía” decide tomarlo porque tiene que desarrollar actividades con esta herramienta en la escuela, además, de trabajar con quinto año. Finalmente, manifestó que hay autoridades que quieren o pretenden realizar las actividades de actualización como recetas que hay que cumplir para obtener éxito, sin considerar los conocimientos previos, actitudes y necesidades específicas de cada alumno o región.

La tabla 9 presenta los eventos y fechas de las situaciones significativas que relató el docente.

Tabla 9. Datos cronológicos del docente Mauricio

Fecha	Evento
1964	Año de nacimiento
1970	Inició estudios en la primaria en Michoacán
1971	Estudió segundo año de primaria en el D.F.
1975	Tuvo accidente
1979	Inició los estudios en la Normal Básica

1983 Empezó a dar clases
E inició sus estudios en historia en la UNAM

Janet

Esta profesora reseñó en tres cuartillas su historia de vida describiendo su vida escolar y cómo logró llegar a ser docente.

La profesora nació en el Estado de México de padres campesinos, cuando cursó la primaria siempre soñó con llegar a ser maestra, al estudiar la secundaria se presentaron dificultades económicas que le impedían concluir sus estudios, lo cual significaba mucho esfuerzo y sacrificio de parte de sus padres; su madre vendía en la cooperativa en la misma escuela a la que asistía la profesora; al paso del tiempo decidió no continuar con sus estudios por la misma situación económica, además no era la única que estudiaba ya que eran 4 hermanos más, lo que hacía más complicada la situación para sus padres.

Un día uno de sus maestros fue a su casa a platicar con su madre y con ella para convencerlos de que continuara estudiando, ya que el profesor los apoyaría con un techo y comida ya que la escuela quedaba a 30 minutos en autobús ó de 2 a 3 horas caminando; el profesor argumentó que la profesora tenía un buen desempeño y le gustaba mucho estudiar, por lo que terminó la secundaria; y así estudio el siguiente ciclo. Asistió a la preparatoria, hubo momentos muy amargos según refiere ella, porque pasó hambre, fríos, sed, sin suficiente dinero, pero finalmente concluyó sus estudios, después sus padres le preguntaron “¿*qué quieres estudiar?*” ella contestó “*quiero ser maestra*” y llegó a la Ciudad de México a presentar el examen, que aprobó, fue aceptada. Ella describió que sus padres la apoyaron considerando que no tuvieron estudios y que ha sido muy difícil para ellos darles estudios a sus hijos. Además en un pueblo la mujer no tiene derecho a estudiar.

En el D. F. se encontraban sus dos hermanos y ella estudiando, rentaron un cuarto muy pequeño, sus hermanos trabajaban sábados y domingos además de estudiar, pasaron días muy difíciles, días en los que no probaban alimentos, visitaban a sus padres sólo en vacaciones y la profesora tenía ganas de ya no regresar a la escuela; así pasaron los años y ella obtuvo una beca en la escuela, hizo grandes amigos que le ayudaron, finalmente llegó a la meta, se graduó como Licenciada en Educación Primaria, un sueño hecho realidad.

La profesora pone énfasis en la enseñanza de español y matemáticas, se describió interesada en la aplicación de actividades complementarias, en las juntas de coordinación realiza propuestas para trabajar de manera coordinada con sus compañeros, se encuentra motivada y participa activamente en el centro educativo, lo que indica que se ubica en la etapa de “experimentación o actividad” (Huberman, 1992).

La profesora mencionó la importancia de actualizarse para mejorar en el trabajo desempeñado, refirió que existen muchos obstáculos que librar por parte de los alumnos, las familias, de los mismos profesores porque las autoridades le piden que se actualice para cambiar la forma de enseñar, pero no le dicen cómo, no hay información sobre el proceso, no les informan el modo de hacerlo, lo cual genera malestar dentro del gremio. Piensan que no hay un apoyo, no nos escuchan y no nos ven las autoridades. En contraposición e independientemente de estas dificultades la profesora se siente orgullosa de ser maestra, le gusta su profesión y se siente comprometida con su labor docente, ella se encuentra dispuesta a realizar cambios en la forma de enseñar siempre y cuando sea claro el cómo se hace.

Los cursos que tomó hasta el momento de la entrevista fueron: “La hiperactividad para detectar en el aula problemas de aprendizaje”, “Radio teatro en el aula” ambos fueron aplicados en clase.

La tabla 10 muestra las situaciones significativas que vivió la profesora para llegar a ser docente.

Tabla 10. Datos cronológicos de la profesora Janet

Fecha	Evento
1976	Año de nacimiento
1994	Terminó la preparatoria
1994	Inició estudios en la Normal
1998	Empezó a dar clases

Alejandra

Esta profesora describió en una cuartilla y media su autobiografía centrándose en los primeros años de vida laboral.

La profesora eligió ser docente porque quiere influir en las personas que la rodean a través de la educación, por lo que se considera idealista, desea un ambiente de igualdad de derechos para todos. Lo que más le gusta de su trabajo es compartir lo que sabe. Observa en sus compañeros que les es difícil reconocer que están equivocados o que fallan en algo y en ocasiones se justifican con cosas poco reales; por lo que no le gusta interactuar con más docentes y prefiere hacerlo con gente de otras áreas porque tienen un punto de vista diferente que la enriquece.

Esta profesora tiene muy presente las primeras experiencias laborales porque éstas han influido en su estado de salud físico y emocional. La escuela que le fue asignada por primera vez se encuentra ubicada en un área con un clima muy frío, un pueblo al sur de la Ciudad de México, esto impacta fuertemente su estado de salud; además se sintió muy insegura de sí misma cuando conoce las características de la población con la que va a trabajar, ya que ella se encuentra preparada para trabajar en condiciones diferentes; el grupo que le asignaron se constituía de 42 alumnos, situación que durante su formación inicial no se presentó y no sabía cómo trabajar con estas condiciones, su principal

problemática fue la falta de control de grupo, no sabía cómo organizarse para realizar las actividades y atender las diferentes necesidades educativas que presentaban los niños. Intentó varias formas de llamar la atención de los niños pero parecía que ninguna resultaba eficaz, aunado a esto las madres de familia exigían mucho más de ella.

Por otra parte, la directora se mostraba estricta y cuestionaba todas las actividades que realizaba la profesora, como lo eran los exámenes, entraba a observar la clase, esto le generaba mucha angustia e inseguridad, tuvo enfrentamientos con la directora; la profesora se sentía evidenciada por la directora delante de sus compañeros en las juntas. La profesora esperaba que la directora la orientara sobre el trabajo a realizar, se sentía sola con un referente que no representaba la realidad que en ese momento vivía.

Para el siguiente ciclo escolar le asignaron un grupo donde la mayoría de sus alumnos requería de atención especializada por lo que fue un año sumamente difícil para ella, porque invertía más tiempo en controlar a los niños con problemas de conducta que era la mayoría, que generar actividades de enseñanza; esto la hizo pensar que no se encontraba preparada para enfrentar de la mejor manera los problemas de conducta que presentaban los alumnos, es decir no tenía un referente que le permitiera tener herramientas para manejar la situación; además, tenía madres poco cooperadoras y seguían las diferencias con la directora. Esto dio como consecuencia que la profesora cambiará de escuela para el siguiente ciclo escolar.

En la nueva escuela se encontró con un ambiente laboral más agradable, pero se dio cuenta que los niños eran más inquietos y violentos. El grupo asignado presentó muchas resistencias para adaptarse a la forma de trabajo de la profesora, para lograrlo la directora influyó mucho, porque la apoyaba y la motivaba a continuar con su forma de trabajo, la profesora sintió que su trabajo fue

valorado, lo que hizo que su autoestima subiera, los padres ayudaron mucho porque respetaban y valoraban el trabajo que realizaba la profesora.

La profesora se encontraba a la defensiva y estresada por las agresiones que vivió anteriormente por lo que fue muy estricta, ella observó que sus alumnos le tenían miedo pero se cumplieron los objetivos y los resultados fueron muy buenos y estuvo satisfecha con su trabajo. Todas estas situaciones iniciales en su vida laboral, dan cuenta de la primera etapa que Huberman (1992) identifica como “supervivencia y descubrimiento”. Cabe mencionar que la profesora presentó las siguientes características no tener control de grupo, tener dificultades en la atención a la diversidad y variedad de tareas, es decir, dificultad para adaptarse al ritmo de trabajo así como para identificar las estrategias más adecuadas para conseguir los objetivos planteados. El papel de los directores puede hacer la diferencia para que el docente se sienta con la confianza de experimentar o sentirse devaluado al realizar su trabajo.

En el siguiente ciclo escolar tuvo un grupo que tenía un buen desempeño, uno de sus integrantes era un niño diagnosticado como psicótico, él era muy violento y no permitía dar clases, lo que repercutió en problemas de aprovechamiento y rendimiento, esta situación era muy desgastante para la profesora por lo que tuvo un deterioro en su estado de salud, se enfermó de manera crónica, situación que la motivó a pedir su cambio a la primera escuela en donde impartió clases.

Al regresar a la primera escuela tuvo un grupo con el cual no pudo trabajar como lo venía haciendo porque los padres cuestionaban todo y no seguían indicaciones, la profesora hizo lo que pudo durante ese ciclo, ya que se encontraba desilusionada, triste, describió que tenía baja su autoestima y que su rendimiento también lo era; esta profesora se sobrepuso a su sentir y trabajo más para resolver los problemas que podía; en los demás grupos que tuvo los resultados fueron los que ella esperaba y de los cuales se siente satisfecha. Las situaciones adversas que tuvo anteriormente le dieron herramientas para prever y enfrentar de

mejor forma las situaciones. Todas esas experiencias la fortalecieron con el paso del tiempo, porque se sentía más segura al desarrollar su labor y logra reconocer las diversas estrategias docentes para realizar su función mejor, en este momento establece relaciones cordiales con sus autoridades y compañeros, es reconocida por su desempeño y compromiso en su trabajo. Por lo que la profesora se ubica en la etapa de “estabilidad” según Huberman (1992)

La profesora se encuentra con el ánimo de desarrollar nuevas estrategias en la enseñanza con sus alumnos, ella manifestó que se encuentra dispuesta a cambiar, modificar o generar nuevas estrategias de trabajo, de hecho manifiesta que asiste a las actividades de actualización por esa razón, además de que no quiere llegar a tener la misma actitud que los compañeros con los que ha convivido, que en ocasiones se muestran desinteresados, poco comprometidos, desmotivados, donde su interés se centra en un incremento salarial, dejando de la lado el proceso de enseñanza, por sólo cubrir o aparentar que se trabaja, repercutiendo en los conocimientos de los alumnos y en el trabajo de los demás compañeros, ya que cuando otro docente trabaja con ese grupo se enfrenta al desconocimiento de muchos de los contenidos básicos de parte de los alumnos, por lo que es necesario repasar los contenidos de ciclos anteriores y además retomar los contenidos asignados en el ciclo actual. Con base en lo descrito anteriormente parece que la profesora se ubica en la etapa de “experimentación” (Huberman, 1992).

En la tabla 11 se muestran los eventos significativos que refirió la profesora en la descripción de su autobiografía.

Tabla 11. Datos cronológicos de la maestra Alejandra

Fecha	Evento
1978	Año de nacimiento
1995	Inició estudios en la Normal
1999	Empezó a dar clases

- 2000 Cambió de escuela porque la convivencia es complicada
 - 2002 Regresó a la primera escuela asignada
-

Con base en los datos autobiográficos obtenidos y según las etapas de Huberman (1992) de acuerdo a lo relatado por cada profesor se puede decir, que cada uno de ellos se encontraría en las etapas marcadas en la tabla 12, éstas fueron descritas anteriormente.

Tabla 12. Etapa del ciclo de vida.

Casos	Seudónimo	Años de docencia	Etapas
1	Fabiola	26	Serenidad relacional
2	Ana	25	Serenidad relacional
3	Elena	28	Serenidad relacional
4	Victoria	28	Serenidad relacional
5	Karla	8	Experimentación
6	Rosario	26	Serenidad relacional
7	Susana	8	Experimentación
8	Mauricio	20	Serenidad relacional
9	Janet	8	Experimentación
10	Alejandra	9	Experimentación

Comentarios finales de las autobiografías

Al analizar las autobiografías se encontraron algunos otros aspectos dignos de ser resaltados. A continuación se comentarán algunos de ellos de forma un tanto descriptiva y exploratoria.

Problemas laborales

En relación con este tema, se pueden observar que los docentes experimentan ciertos desajustes en la escuela dentro de sus labores docentes. Voy a presentar aquí algunos de ellos. Como puede constatarse en los casos Fabiola, Elena y Alejandra, los profesores manifestaron haber tenido problemas con los padres de familia de los alumnos; los problemas consistieron en no querer mostrar

colaboración para llevar a cabo las actividades propuestas por los docentes con los alumnos, además, de que admitieron que en ocasiones tuvieron que soportar exigencias y críticas de los padres a su forma de trabajo. Todo esto generó en los docentes una gran preocupación porque no entendían los puntos de vista y no contaban con las habilidades para relacionarse de la mejor forma con los padres.

Relacionarse con alumnos que presentaron problemas de “salud mental” fue otra limitante manifestada por Alejandra, que tuvo como consecuencia confrontarse en varias ocasiones con los padres de familia, lo que incluso llegó a influir en la valoración de su trabajo, así como en su propio estado de salud.

Es importante mencionar que con el paso del tiempo al reflexionar sobre las experiencias vividas, los profesores encuentran diferentes formas de enfrentar, resolverlos y hasta prevenir los problemas a futuro.

Pero quizás uno de los aspectos más mencionados por los profesores (Fabiola, Victoria, Karla, Janet y Alejandra) fue la falta de reconocimiento sentida por la comunidad escolar en donde participaron. La falta de reconocimiento a su trabajo, muchas veces provenía incluso de las mismas autoridades y también de la comunidad educativa, situación que por su puesto afectaba su estado laboral y emocional/personal.

Movilidad de planteles

En este rubro se encuentran los casos Elena, Victoria y Alejandra los cuales manifiestan haber tenido varios cambios de plantel en un corto tiempo. Las razones que expresaron los profesores para cambiar de escuela fueron, entre otras: ambiente hostil y poco cooperativo en donde fue más desgastante sobrevivir a los ataques de los directivos, compañeros y/o padres de familia que impartir clase.

Otras razones que produjeron esta movilidad se debieron a la lejanía del domicilio del docente con respecto a los planteles de trabajo, lo cual admitieron se volvía a largo plazo, algo muy desgastante. Igualmente cuando se compagina la vida personal y profesional, es decir, cuando las maestras son madres se presentan situaciones dilemáticas, puesto que para ellas es importante cuidar de sus hijos lo que muchas veces entraba en contrapunteo con la atención y/o preparación de las labores escolares, especialmente cuando sus hijos se encontraban en las primeras etapas de vida, lo que provoca la necesidad de buscar un mejor lugar de trabajo y moverse de plantel.

Formación continua

Al hacer una revisión de las descripciones realizadas por los profesores sobre este punto, se encuentran dos características principales relacionadas, la asistencia o elusión a los cursos de actualización arguyendo diversas razones. Por ejemplo, Elena describió la asistencia a pocas actividades de este tipo, en contraposición, una mayoría manifiesta tener continuo interés por asistir a cursos, diplomados, etc.

Dentro de las razones expuestas por quienes dijeron participar en los cursos se encuentran: interés por mejorar su práctica y el aprendizaje de los alumnos (Fabiola, Ana, Victoria, Karla, Rosario, Susana, Mauricio, Janet y Alejandra); el caso 6 trabaja doble turno y asiste a las actividades de actualización los días sábados, también se encuentra otra razón que no es la principal, refieren ellos, la cual es avanzar en los distintos niveles de Carrera Magisterial.

Influencia de las problemáticas personales docentes en su ejercicio profesional

Los docentes viven circunstancias familiares que enfrentan en su ciclo de vida y que influyen en el desarrollo de sus actividades laborales. Mencionaré algunas de las más representativas.

Elena, por ejemplo, expuso que tuvo un divorcio que desestabilizó su situación laboral de modo importante, le requirió tiempo para lograr asimilarlo y poder retomar el ritmo con el que realizaba sus actividades. En la misma situación de separación de su cónyuge, ocurrió con Rosario; esta profesora, de hecho, buscó enfocarse en su trabajo como medio para sobrellevar las circunstancias, por lo que incluso buscó ¡trabajar dos turnos! La situación de esta profesora se agravó, porque además se encontraba en un momento difícil económicamente hablando.

Formación en otra carrera, diplomados o maestría

Varios de los profesores entrevistados estudiaron otras carreras. Por ejemplo, Elena mencionó haber cursado una Licenciatura en Educación Primaria en la UPN, en palabras de la profesora: *“estudí por saber las diferencias y similitudes en comparación con la Normal”*. Al momento de la entrevista refirió, sentir mucha satisfacción por haber terminado la Licenciatura.

Por lo que respecta a Victoria, ella admitió haber concluido la Licenciatura en Matemáticas en la normal Superior; desafortunadamente no la ejerce porque considera que es un gran desgaste el trabajar doble turno (*“me gustan mucho las matemáticas y me siento muy satisfecha por haber estudiado la Licenciatura”*).

Karla señaló haber concluido la Maestría en Desarrollo Educativo en el Instituto Politécnico Nacional, ella comentó que se encontraba muy contenta por las actividades que realizaba en sus estudios, puesto que tenía oportunidades de aprender casos diferentes (como estudiar inglés), y reconoció haberse sentido muy a gusto y tener una satisfacción personal (*“te pagan por estudiar y no hay pretexto para no hacerlo, te dan todas las herramientas para llevarlo a cabo de la mejor forma, tengo un muy buen sabor de boca”*).

Por último, Mauricio, externo que si bien siempre quiso estudiar Historia, después de ser docente se inscribió en dicha carrera aunque no la terminó (*“la historia es*

un tema que me apasiona, que desde chico pensé en estudiar, pero por razones económicas y familiares no lo realice de joven”).

De los 10 casos entrevistados sólo el caso 9 no cursó el Diplomado “La ciencia en tu escuela” la mayoría de los casos refirió que a partir de él conocieron otras formas de trabajar los contenidos de matemáticas y ciencias, es decir identificaron nuevas actividades y cómo realizarlas para construir conocimientos más “aterizados” en lo cotidiano; también comprendieron que los contenidos sufren modificaciones a partir de las investigaciones realizadas y que esto repercute en los cambios curriculares y en los nuevos planteamientos didácticos

Satisfacción en su profesión

Los profesores se sienten satisfechos y orgullosos de ser docentes (ver, especialmente Victoria y Janet), aunque consideran que no es fácil serlo, ya que es necesario desarrollar ciertas habilidades para enfrentar las situaciones adversas que se llegan a presentar. Este sentimiento se presenta cuando se experimentan aprendizajes en los alumnos debido a las actividades planeadas y cuando hay avances en su proceso de desarrollo de los alumnos.

Manifestaron varios de los profesores (casos Fabiola, Karla, Rosario, Susana y Alejandra) tener goce por disfrutar la interacción, las charlas, los juegos, deseos o sueños que comparten con los alumnos, la curiosidad que ellos tienen y el gusto por entender qué es lo que viven para identificar la mejor manera de relacionarse con ellos. Quizás este sea uno de los móviles más fuertes que inspiran el trabajo de los profesores.

Comentarios para autocalificarse como profesor

Algunos docentes dejan entrever como valoran el trabajo que desarrollan. Ana, por ejemplo, siente haber progresado con el paso del tiempo, en el dominio de los

contenidos a enseñar. Karla y Janet expresan sentirse comprometidos con la enseñanza que imparten y confirman que su profesión es una auténtica vocación. Karla además, reconoce que tiene deficiencias con la enseñanza de la historia porque no le gusta esta materia, sin embargo busca actualizarse para impartirla de forma atractiva, cabe mencionar que le apasiona la enseñanza de las matemáticas y ciencias naturales.

Mauricio se encuentra comprometido en enseñar de manera reflexiva, crítica y se preocupa por progresar cada día esforzándose por ello; a él le gusta mucho la Historia y considera que su forma de enseñarle es buena.

Elena se siente orgulloso cuando su trabajo es reconocido y valorado, lo que le hace sentir que lo desempeña de la mejor forma. Finalmente, Susana asume su profesión con gran responsabilidad, ya que considera que lo que ella desarrolle se verá reflejado en la sociedad.

Capítulo 6. Discusión y conclusiones

En este trabajo se abordó el estudio de la formación continua como uno de los principales medios para mejorar la calidad de la educación que se brinda a los profesores de nivel primaria.

A pesar de todo lo relevante que pueden ser las acciones de formación continua para el profesorado, se sabe que algunos de los principales problemas reportados sobre este tipo de actividades se refieren a la calidad, pertinencia y suficiencia de las mismas.

Es por esta razón que se consideró oportuno realizar el presente estudio exploratorio y descriptivo, para indagar, en una muestra de casos, con la finalidad de contar con información relevante en nuestro contexto. Los aspectos analizados se relacionan directamente con el tema en que los profesores, desde su entorno social perciben las acciones de formación con la intención de conocer su perspectiva que muchas veces no es considerada por quienes diseñan, planifican o imparten las actividades de actualización.

La formación continúa es un tema complejo porque no sólo consiste en desarrollar actividades puntuales para influir en la mejora del proceso de enseñanza que realizan los profesores, sino es analizar ciertos factores o elementos que afectan en su quehacer docente. Entre otros factores, es necesario identificar los objetivos por los que asisten, conocer o reconocer cuáles son sus necesidades o áreas de oportunidad que es importante fortalecer, igualmente es necesario reconocer las condiciones laborales en las que se desenvuelven y saber escuchar, retroalimentar y acompañar a los docentes en el proceso de integración de las propuestas impartidas en la actualización, entre otras.

Uno de los objetivos de esta investigación fue conocer la percepción de los profesores acerca de la formación continua, que se realiza en el D. F., por lo que se concluyen varios aspectos que resumo en los siguientes rubros:

Concepto de formación continúa

Los datos encontrados indican que la mayoría de los profesores disponen de un pensamiento poco elaborado acerca de lo qué es la actualización docente. Pareciera que, estas concepciones además de ser ingenuas, son hasta cierto punto poco conscientes, explícitas y poco coherentes, es decir, son implícitas porque no alcanzan a dimensionar o tener conciencia de las acciones que se llevan a cabo. Estas ideas en muchos de los casos no guían sus actividades y llegan a ser superficiales y poco trascendentes.

Razones por la que asisten a las actividades de actualización

Las razones por las que asisten los docentes se encuentran relacionadas con dos grandes aspectos que se interrelacionan, el primero, obtener un incremento salarial. En relación con este rubro García (1997) refiere que no existe un proyecto de desarrollo profesional, de tal modo que cobra interés la obtención de puntuaciones que les permitan ciertos beneficios económicos, por lo que algunos docentes asisten a cursos de diversos temas, tengan o no relevancia con el proceso de enseñanza. Para los maestros que logran calificar en carrera magisterial y obtener un incremento salarial, parece que se comprometen más con el desarrollo de su labor docente; pero alrededor de esta lógica, existe mucho malestar e inconformidades.

El segundo, se refiere a la necesidad de conocer nuevas herramientas que fortalezcan el proceso educativo ya que se sienten comprometidos con éste, es decir, buscar retomar elementos prácticos, útiles o aplicables a las necesidades y realidades que viven (este último rubro se presentará a detalle más adelante); sin

dejar de lado la remuneración económica que también es importante y legítima, para que puedan sentirse satisfechos con lo que realizan día a día.

Esta postura, se vincula con lo expuesto por García (1997) la formación docente es la respuesta a los cambios sociales, las realidades que no se producen por sí solas, éstas actividades serán el resultado del trabajo de los docentes y directivos, modificando las prácticas y creencias, de tal forma que se generan cambios en el hacer y pensar del maestro, lo que supone el aprendizaje de algo nuevo. Además de esto el trabajo docente se ve influenciado por una serie de factores que se involucran en el desempeño del mismo, entre ellos se encuentra el compromiso e interés en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Fullan y Hargreaves, 2006)

Impartición de los cursos: calidad

Los docentes reconocen que las actividades de actualización propuestas se realizan de diversas formas y con calidad variable, por las distintas personas que las imparten (personas con diferentes conocimientos y preparación), esto se relaciona con el conocimiento adecuado y profundo de la disciplina, además del conocimiento didáctico del contenido, que lo define Veal y Ma-Kingter (1999, en Garriz y Trinidad-Velasco 2004) como la habilidad para traducir el contenido temático a un grupo diferente de estudiantes, lo que implica la reconstrucción, adaptación, reorganización del contenido, usando estrategias, métodos de evaluación, tomando en cuenta las limitaciones contextuales, culturales y sociales en el ambiente de aprendizaje. Ellos comentaron al respecto, que algunos de los ponentes no tiene dominio de la materia o contenidos a impartir haciendo sólo actividades superficiales de formación como “*leer el manual, exponerlo de forma verbal*” en el mejor de los casos.

Esta variedad de maneras de transmitir los contenidos podría vincularse con aspectos relacionados con el conocimiento práctico directamente con el contenido de la asignatura, de la currícula, de la instrucción y del conocimiento que tiene el

profesor de sí mismo para impartir la materia (Elbaz, 1983 en Martínez, 1989), además de involucrar al conocimiento didáctico del contenido que lo define Veal, Ma-Kingter (1999 en Garritz y Trinidad-Velasco, 2004) como la habilidad para traducir el contenido temático a un grupo diferente de estudiantes, lo que implica la reconstrucción, adaptación, reorganización del contenido; usando estrategias, métodos de instrucción, evaluación múltiple, tomado en cuenta las limitaciones contextuales, culturales y sociales en el ambiente de aprendizaje.

Además, los docentes consideran que la “regular calidad” de los cursos también se debe a que se realizan en tiempo insuficiente, lo que muchas veces impide profundizar en los contenidos de manera apropiada. Igualmente, en los cursos, los materiales o recursos provistos son insuficientes para llevar a cabo las actividades planteadas, por lo que en algunos casos, los docentes cubren los costos; también mencionan que las fechas en las que se imparten los cursos se realizan fuera del horario de trabajo y suelen modificarse un tanto arbitrariamente. Con base en toda esta problemática, se concluye que los cursos llegan a ser de “dudosa o poca calidad” de modo que los docentes pocas veces logran satisfacer sus expectativas de formación.

Impacto de los cursos en su práctica

Las actividades de actualización son impartidas a los docentes sin tener presente cómo o de qué manera éstas podrían integrarlas, adaptarlas y/o aplicarlas al desarrollo de su actividad didáctica, es decir, no hay un seguimiento o evaluación de qué, cómo y cuándo aplican o adaptan dichas propuestas. Tampoco los cursos parten de sus necesidades de formación, de modo que hay un desfase antes, durante y después de los cursos de formación. En todo momento el docente se encuentra en solitario y distante desde la perspectiva de los que diseñan las actividades de formación.

Fullan refiere que la ineficiencia de la formación continua se debe a que: el apoyo posterior para las ideas y las prácticas que se han introducido en los programas se producen sólo en muy pocos casos (seguimiento a los programas de formación raras veces se centran en las necesidades y preocupaciones de los profesores (Fullan, 1991 en Marchesí y Martín, 1998).

Pero, a pesar de estos resultados los docentes admiten que las actividades de actualización ¡sí les sirven para enriquecer su forma de enseñar!. Esta situación resulta contradictoria porque, como ya se decía anteriormente, no hay condiciones necesarias u óptimas para desarrollarlas, ni en el caso de los ponentes de los cursos, ni en los contenidos impartidos, tampoco en los tiempos y horarios establecidos o en los materiales preparados y utilizados en los cursos. Mucho menos en el aseguramiento de si resultaron o no efectivos en su actividad como profesores, después de su impartición.

Por otra parte, es interesante observar que ellos no explican cómo les ayudan los cursos impartidos, lo que deja claro, es que cada uno de ellos actúa de forma individual y no expresan con sus compañeros el modo en que les resultó efectiva la actividad de formación.

Esto permite reflexionar que los mismos docentes, no tiene “la disposición cognitiva” para valorar si los cursos son apropiados a su actividad magisterial. No han logrado rebasar la idea de que es posible una formación diferente y verdaderamente innovadoras a la que ellos reciben, porque quizás nunca la han tenido.

Falta de adecuación de la formación continua a los docentes y a los centros escolares

Al no dar seguimiento a los cursos que se ofrecen se suma un aspecto más, no son consideradas las condiciones de los centros educativos al impartir los cursos.

Es entendible que hay características generales en las escuelas, pero, también las hay específicas o locales, cada sector tiene sus particularidades como lo son los espacios, las condiciones o necesidades de la población y de la institución; tan sólo la circunstancia de disponer o no de un material o libro para trabajar cierta temática, influye en la forma de enseñar. Cabe mencionar, por ejemplo, que se sabe que hay importantes diferencias entre un turno y otro en la misma escuela.

Los profesores que asisten a las actividades de actualización provienen de diferentes condiciones y lugares, tienen distintas necesidades, intereses y problemáticas y la idea que se mantiene en los cursos de formación es que las actividades que en ellos se proponen, puedan dar respuesta a todas estas variadas condiciones y realidades que los profesores viven; sin embargo, se sabe que no es así, las actividades de formación continua son muy generales y escasamente se adaptan o parten del contexto de cada uno de ellos.

Fullan y Hargreaves (2006) refieren diferentes factores que replantean constantemente la labor docente como la sobrecarga laboral, el aislamiento, el individualismo, la dificultad del trabajo en equipo, el aspecto personal del docente

Factores que posibilitan o dificultan la actualización docente

Los elementos que posibilitan la participación en las actividades de actualización son casi siempre por iniciativa personal, aunque con distintas motivaciones. A veces se trata del interés que los mismos docentes tienen por mejorar su trabajo. Los profesores que piensan así, son los que buscan información sobre sus dudas, investigan tanto en libros como en otros materiales; de hecho expresaron con sentimiento y mucha convicción, reconocer que pueden mejorar su desempeño. Otras veces pareciera que los inclina el deseo legítimo de ser mejor remunerados, aunque esto difícilmente sucede como consecuencia de su formación y se quedan sólo con la satisfacción de que se esfuerzan cada día más en las aulas.

Por último, otra motivación para asistir a las actividades de actualización surge de querer saber cómo dar solución a sus necesidades, problemáticas e intereses y con ello tratar de ubicarse en un status de mayor confort o seguridad.

Por otra parte, hay docentes que en este trabajo expresaron desolación, desilusión porque sienten que no hay interés por parte de las autoridades educativas en los procesos escolares o en su propio desarrollo como profesionales de la educación, aunado a que existen factores que dificultan la actualización de los docentes como la falta de tiempo y la carga de trabajo.

La falta de tiempo muchas veces está relacionada directamente con la necesidad de tener un ingreso mayor, por lo tanto hay profesores que trabajan doble turno; además se debe considerar que dentro de la jornada laboral los tiempos no parecen ser suficientes para las actividades extras como planear, capacitarse, elaborar exámenes, participar en concursos, asistir a juntas y reuniones con los compañeros, directivos y padres de familia, etc., lo que les impide concentrarse en el trabajo.

Algunos docentes admitieron no asisten a capacitarse por motivos personales, hay otros que no tienen la disposición, es decir, se mostraron poco entusiastas con este proceso porque no hay un seguimiento de las actividades realizadas, además de que la información sobre los cursos no siempre es accesible.

Relación con los otros en su ambiente laboral

Varios aspectos relevantes surgieron de sus autobiografías escritas. Comentaremos de forma conclusiva, lo que nos parezca más relevante.

Los profesores presentan resistencias para trabajar en grupo. Es complicado que acepten observaciones del trabajo realizado, ya sea por sus compañeros o personas ajenas a este medio, porque en la mayoría de los casos consideran los

comentarios como “crítica personal” y a veces no saben separar el aspecto laboral del personal.

Para varios de los profesores ser docente no era una profesión que deseaban, la decisión de serlo se relaciona con las circunstancias familiares y económicas que se vivían, dejando de lado sus intereses en otros estudios. Esta decisión se vincula con el relativo compromiso que en algunos momentos de su trayectoria los maestros asumieron al realizar su actividad.

Sin embargo, los profesores señalaron que a pesar de duras experiencias y situaciones adversas que les ocurrieron, lograron consolidar su desempeño y labor, hasta llegar a sentir orgullo por ser maestra/o.

En los escritos elaborados por los docentes se refleja la importancia que le dan a dejar una buena impresión de su trabajo. Muchas veces detallan más este tipo de cuestiones que las situaciones conflictivas que enfrentaron; también, hay que mencionar que fueron muy superficiales al escribir sobre sus miedos como profesores y, en cambio, demostraron tener un cierto temor a ser observados al realizar su trabajo

Por último, vale la pena señalar que en las entrevistas y las autobiografías de los docentes se hizo poco énfasis en los siguientes temas:

- En general poco hablaron de la Carrera Magisterial; cuando lo hicieron consideraron que hay pocas oportunidades para efectuar las actividades propuestas en ellas; señalaron que es muy complicado ingresar o pasar de un nivel a otro, porque se tiene que asistir a un curso de actualización para obtener los 5 puntos requeridos y preparar un examen; es decir, asistir a asesorías o estudiar por su cuenta, finalmente esto se realiza fuera del horario de trabajo, además de someterse a una evaluación de

conocimientos del grupo con el que se encuentre trabajando, lo que manifiesta la calidad de la enseñanza que desarrolla.

- En lo general, lo más común fue que los docentes hablaran de sí mismos; predomina en su discurso que se ubiquen de forma individual, en solitario y escasamente lo hicieron como un gremio. Entre ellos, no parece haber una red de apoyo que los permita experimentar situaciones relacionadas con su trabajo de manera compartida.
- Finalmente, pocos docentes hablaron de la dimensión política del gremio. Casi nadie alzó su voz sobre temas tan discutidos como el SNTE, su dirigente (la profesora Elba Esther Gordillo) o el partido político que se asocia con ella (el PANAL). Así mismo no se refirieron a la problemática de la “evaluación del desempeño docente”. Quizás se debió a que estos temas, en los momentos de la recogida de datos, no estaban tan presentes o porque tampoco se abordó mucho sobre estos temas en las dos estrategias utilizadas. No obstante, esta falta de comentarios puede ser indicativo de que los maestros están más centrados en su problemática personal que escolar o gremial.

Limitaciones

El presente estudio se caracteriza por utilizar instrumentos como la entrevista semi-estructurada y la autobiografía para conocer las condiciones, procesos y necesidades de las actividades de formación continua de los docentes de Educación Primaria, que inciden en la forma de enseñar. Estos instrumentos aunque proporcionaron suficiente información presentan algunas limitaciones para la obtención y la profundización de los datos autobiográficos de los docentes.

Es importante mencionar que este trabajo es un estudio de tipo exploratorio descriptivo, que puede ser ampliado en su muestra para tener una mayor

representatividad del gremio magisterial. Puede realizarse un muestreo más extenso que permita identificar más elementos en diferentes condiciones y lugares.

Sugerencias para próximos trabajos

Dentro de las cuestiones metodológicas, se tenía como propósito que el formato de la autobiografía fuera de escritura libre para que el docente se sintiera con la confianza de describir de manera detallada situaciones, personajes y sentimientos de su trayectoria de vida, lo cual no fue así; por lo que se recomienda para el uso futuro de dicho instrumento se enfoque más a través de una entrevista a profundidad en todos los casos y los resultados puedan ser ampliamente analizados.

Por otra parte, se considera relevante realizar ulteriores investigaciones que se centren en evaluar la forma de enseñar, evaluar cómo o de qué manera impactan las actividades de actualización al proceso de enseñanza, identificar los contenidos consolidados y la forma de enseñarlos, todo esto desde el punto de vista de los profesores contrastándolo con los objetivos planteados por las Instituciones Educativas.

REFERENCIAS

- Álvarez-Gayou, J. L., (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.
- Arias, M. D. (2000). Un programa innovador para la formación permanente del profesorado de educación primaria en servicio. *Educación*, 24, 91 –97.
- Barrientos, R. M. (2001). La formación docente y la perspectiva de género. *Magistralis*, 20, 9-37.
- Castorena, M. H. (1996). *Programa de actualización integral para docentes de tercer grado de educación primaria*. Tesis de Licenciatura. México, D. F: Facultad de Psicología. UNAM.
- Clark, C.; Peterson, P. (1987). Procesos de pensamiento de los docentes. En Wittrock (Ed.). *La investigación en la enseñanza II*. Barcelona: Paidós.
- Cruz, D., Gallo, E., Vázquez, P. Díaz, E. (2000). Formación docente desde el centro de trabajo. *Educación Especial*, 0 (3), 25-34.
- Díaz, A., Inclán E. C. (2001). La formación de los profesores de educación primaria en Iberoamérica. *Perspectivas*, 25, 29 – 58.
- Ducoing, P. (1996). *Sujetos de la educación y formación docente*. México: UNAM – CESU.
- Domingo, J. y Fernández, M. (1999). *Técnicas para el desarrollo personal y formación del profesorado*. Cuaderno monográfico del ICE. Núm. 10. Bilbao: Universidad de Deusto.

- Feldman, D. (2004). *El pensamiento del profesor*. Posgrado en Constructivismo y Educación. Buenos Aires: FLACSO-Argentina.
- Feldman, D. (1999). *¿Nuevos fundamentos para la práctica educativa y el curriculum? El caso de los estudios sobre "el pensamiento del profesor"*. Recuperado de www.anped.org.br/reuniones/24/T1231539791658.doc
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Paidós.
- Flick, V. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata
- Fullan, M., Hargreaves, A. (2006). *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu.
- García, J. (1997). *Evaluación de la formación*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Garriz A. y Trinidad-Velasco R., (2004). *El conocimiento pedagógico del contenido*. Educación Química. 15, 2. Recuperado de <http://www.mail.fq.edu.uy/~dec./icc/11.pdf>
- González, L. (1999). La sistematización y el análisis de los datos cualitativos. En R. Mejía y Sandoval, S. A. (Coord.) *Tras las vetas de la investigación cualitativa*. Tlaquepaque: ITESO.
- Gudmundsdóttir S. y Shulman L. (2005). Conocimiento didáctico en ciencias sociales. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 9, 2. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/rectpro/Rev92ART5.pdf>
- Guevara, M. R. (2004). *Atraer, formar y retener profesorado de calidad*. México: OCDE. (Versión en español). Recuperado de <http://www.oecd.org/dataoecd/52/62/32023694.pdf>.

- Hernández, M. (1998). *Conocimiento pedagógico y práctica reflexiva. Un instrumento del conocimiento del profesor en la enseñanza*. Cap. 2. El desarrollo del conocimiento del profesor y su representación. Recuperado de www.ub.edu/obipd/templates/docs/El_profesor_experto.pdf
- Ibáñez, C. G. (2004). Nuestra práctica educativa: una mirada desde las dimensiones personal y grupal. *Educar*, 31, 43 – 49.
- Ilvento, M. (2003). Las representaciones sociales en la investigación de la práctica educativa: el desafío de investigar a partir de un concepto de contornos poco delimitados. *Revista Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 7, 58 – 66.
www.pedagogia.fcep.urv.es/departament/publicacions/article07.pdf
- Imbernón, F. (1994). *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Latapí, P. (2004). *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004)*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lombardi, G. y Abrile, M. (2009). La formación docente como sistema: de la formación inicial al desarrollo profesional. Reflexiones a partir de la experiencia argentina. En Vélaz, C. y Vaillant, D. (Coords.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente (Colecciones Metas Educativas 2021)*, Madrid: Fundación Santillana-OEI
- López, J. (1999). *Conocimiento docente y práctica educativa. El cambio hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje*. Aljibe: Málaga.
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. CEAC: Barcelona.

- Marchesi, A. (2008). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1998). *Calidad de la educación en épocas de cambio*. Madrid: Alianza.
- Martín, E. y Cervi, J. (2006). Modelos de formación docente para el cambio de concepciones en los profesores. En J. I. Pozo y otros. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Martínez, J. (1989). *Renovación pedagógica y emancipación profesional*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Martínez, A. (2009). El desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela. En Vélaz, C. y Vaillant, D. (Coords.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente (Colecciones Metas Educativas 2021)*, Madrid: Fundación Santillana-OEI
- Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En M. J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero (EDS). *Las teorías implícitas una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Montero, L. (2002). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Buenos Aires: Homo sapiens.
- Monroy, (1998). *El pensamiento didáctico del profesor*. Tesis de Maestría en Psicología Educativa. México, D. F: Facultad de Psicología. UNAM.
- Núñez, I. (1999). La formación permanente de profesores en el centro de trabajo. *Revista Enfoques Educativos*, 2, 1. P.p.1–15. Recuperado de

<http://portal.rmm.cl/biblio/doc/200411261307560.200409271525420.La%20Formacion%20Permanente%20de%20Profesores%20en%20el%20Centro%20de%20Trabajo.doc>

OEI, (1997). *Sistemas educativos nacionales*. México. Madrid: Ministerio de Educación México.

Órnelas, C. (1995). *El sistema educativo mexicano*. México. FCE.

Ojanen, J., (2002). *La educación en Finlandia*. Helsinki: Libris Oy.

Ortega, S. y Castañeda, M. (2009). El formador de formadores: entre la escuela y la academia. En Vélaz, C. y Vaillant, D. (Coords.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente (Colecciones Metas Educativas 2021)*, Madrid: Fundación Santillana-OEI

Pasilla, M. A. (2004). Práctica docente, ¿espacio cotidiano de formación?. *Educar*, 31, 50 - 60

Pérez, G., (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Métodos*. Madrid: La Muralla.

Quiles, M; Quiles, L; Valdez, S; Luna, J. (1999). *Carrera magisterial. Primera vertiente. Primer ciclo. Planes y programas de estudio, factor preparación profesional*. Materiales de estudio. México: SEP.

Rodríguez, J. (1995). *Formación de profesores y prácticas de enseñanza. Un estudio de caso*. Huelva: Universidad de Huelva.

Ruiz, E. (2004). La formación en la interacción. Ser maestro en los albores del siglo XXI. *Educar*, 31, 9 – 24.

- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- SEP, (2003). *Situación actual de los servicios de formación y desarrollo profesional de los maestros de educación básica en el Distrito Federal*. México, D. F: SEP.
- SEP (2007). *Programa Nacional de Educación 2001 – 2006. Subprogramas sectoriales*. Recuperado de <http://steverd2.webs.com/planEducacion.pdf>
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva Reforma. Profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado* 9, 2. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/rectpro/Rev92ART1.pdf>
- Shulman, L.; Grossman, L.; Wilson, M. (2005). Profesores de sustancia: el conocimiento de la material para la enseñanza. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*. 9, 2. <http://www.ugr.es/local/rectpro/Rev92ART2.pdf>
- Tatto, M. T., (2004). *La educación magisterial. Su alcance en la era de la globalización*. México, D. F: Santillana.
- Wittrock, C. (1989). *La investigación de la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- Vaillant, D. (2009). Políticas para un desarrollo profesional docente efectivo. En Vélaz, C. y Vaillant, D. (Coords.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente (Colecciones Metas Educativas 2021)*, Madrid: Fundación Santillana-OEI.

Valdespino, D. (2005). *La formación docente a nivel superior apoyada en nuevas tecnologías de la información*. Tesis de Licenciatura. México, D. F: Facultad de Psicología. UNAM.

Viau, M., (2007). La formación de formadores de docentes en Francia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, X II, 33, 581 – 614.

ANEXOS

1. Lineamientos de carrera magisterial

1. - OBJETIVO

- Elevar la calidad de la educación Nacional por medio del reconocimiento e impulso a la profesionalización del magisterio.

2. - INSTANCIAS.

- Comisión Nacional SEP- SNTE.
 - a) Es el máximo órgano de gobierno.
 - b) Único facultado para emitir normas.
 - c) Está presidido por un coordinador de la SEP y uno del CEN del SNTE.
 - d) Cada instancia aporta un secretario de relatoría.

- Comisión paritaria estatal.

- a) Integrada por catorce ministros.
- b) Siete miembros de la SEP y siete miembros del SNTE.
- c) Dos secretarios de relatoría.

- Órgano de evaluación.

- a) Opera y difunde el programa y sus documentos complementarios en los centros de trabajo.
- Primera vertiente: Profesores del Consejo Técnico Escolar y un representante del SNTE, presiden el director de la escuela.
- Segunda vertiente: Personal de la misma categoría directiva o del área de supervisión y un representante del SNTE.
- Tercera vertiente: Docentes de cada grupo (Asesoría, proyectos, etc.) y un representante del SNTE, preside autoridad inmediata superior.

3. - PARTICIPANTES.

- Todos los profesores de Educación Básica cuya categoría este registrada en el catalogo aprobado por el programa
- Profesores que cuenten con alta definitiva o interinato ilimitado sin titular.
- Que cubran con la antigüedad en el servicio docente y cumplan el grado académico.

4. - NIVELES.

- Carrera Magisterial es un sistema de promoción horizontal integrado por cinco niveles: A, B, C, D Y E.

5. - VERTIENTES.

- Primera
 - a) Docentes frente a grupo que interactúen directamente con los alumnos.

- Segunda

- a) Personal directivo y de supervisión que tienen tareas de conducción y dirección de servicios educativos.

- Tercera.

- a) Personal docente que realice actividades pedagógicas y técnicas; se clasifica en:

- Asesoría: Docentes que realizan actividades de organización e interpretación de planes y programas educativos.
- Elaboración de materiales educativos: Personal que produce material pedagógico y didáctico.
- Proyectos educativos: Personal adscrito a los programas educativos institucionales de la SEP.

6. - SISTEMAS DE EVALUACIÓN.

Se consideran seis factores por cada vertiente.

PUNTAJES MAXIMOS			
FACTORES	PRIMERA	SEGUNDA	TERCERA
Antigüedad	10	10	10
Grado académico	15	15	15
Preparación Profesional	28	28	28
Curso de Actualización y Superación Profesional	17	17	17
Desempeño profesional	10	10	10
Aprovechamiento Escolar	20	—	—
Desempeño escolar	—	20	—
Apoyo educativo	—	—	20
Total	100	100	100

7. - FACTORES

- Antigüedad.
 - a) Se refiere a los años desempeñados en el servicio docente en Educación Básica.
- Grado académico.
 - b) Grados académicos acreditados en la formulación profesional.
- Preparación Profesional
 - c) Son los conocimientos que requiere el docente para desarrollar su función.
 - d) El docente enfrenta un examen objetivizado.
 - e) Se aplica cada año durante el mes de marzo.
 - Cursos de actualización y superación profesional.
 - f) Son los cursos nacionales y estatales.
 - g) Al no cubrir con un curso se registra cero.
 - Desempeño Profesional
 - h) Acciones cotidianas que realizan los docentes en el desempeño de sus funciones.
 - i) Evalúa el órgano de evaluación.
 - Aprovechamiento escolar.
 - j) Se evalúan los aprendizajes que los alumnos han obtenido en su grado y asignaturas.
 - k) Es un examen que se aplica a los alumnos de los maestros participantes.
 - l) Segunda y tercera vertiente no operan.
 - Desempeño escolar.
 - m) Se aplica en segunda vertiente.
 - n) Son acciones que inciden en el aprovechamiento de sus alumnos y en la preparación profesional de los docentes.
 - Apoyo educativo.
 - o) Opera para la tercera vertiente.
 - p) Son acciones de investigación, actualización y elaboración de materiales que contribuyen al mejoramiento de los procesos enseñanza-aprendizaje.

8. - DICTAMINACIÓN.

- Proceso mediante el cual las comisiones paritarias determinan qué docente debe ser incorporado o promovido en el programa.

9. - INCIDENCIAS.

- Todos los docentes con doble plaza deben participar por cada una.
- Si los cambios de adscripción son entre septiembre y diciembre de un ciclo escolar, pueden participar en la evaluación global.

10. - TRANSITORIOS.

- Son validos par a la novena etapa.

Se abrogan todos los lineamientos, normas, disposiciones, acuerdos y alcances relativos al Programa Nacional de Carrera Magisterial emitidos con antelación.

Tomado de Quiles, M; Quiles, L; Valdez, S; Luna, J. (1999). Carrera magisterial. Primera vertiente. Primer ciclo. Planes y programas de estudio, factor preparación profesional. Materiales de estudio. México: SEP.

2. Autobiografía

Nombre: _____
Edad: _____ Género: F M Años de docencia _____
Delegación en la que labora _____

Instrucciones:

Redacte una autobiografía en la que cuente quién es y cómo ha llegado a serlo, incluya descripciones del contexto, personajes, tiempos, fechas, circunstancias en el que se desarrolla su historia, es importante que describa su sentir y pensar; así como los lugares de trabajo y los principales momentos, dificultades y periodos de crisis por los que haya pasado a lo largo de su vida y profesión; o de las fases y etapas trascendentes para usted.

3. Guión entrevista

Fecha: _____

Rapport.

Saludos cordiales.

*Lugar: _____

Temas relacionados con su actividad. Por ejemplo: ¿Cómo le va en su escuela?

Introducción.

El propósito de esta entrevista es para fines de investigación relacionados con el estudio de la formación continua.

Garantizar el anonimato, cambio de nombre. No hay repuestas correctas o incorrectas. No es un examen. Los datos que se obtenga de esta entrevista serán utilizados sólo para los fines de esta investigación (uso académico, uso de datos).

Características de la entrevista.

Usted forma parte de esta investigación, en la cual los datos que usted proporcione se encontrarán bajo anonimato, es decir no se revelará su identidad por ningún motivo. (Confidencialidad).

Tiempo aproximado. Esta entrevista no dura más de...

I. Datos generales

Nombre: _____

Edad: _____

Género: F M

Carrera Magisterial: SI NO

Nivel: A B C D

Años de docencia _____

Delegación en la que labora _____

Escuela en la que labora: _____

II. Concepción de educación continua

1. ¿Para usted qué es la actualización docente?
2. ¿Considera usted necesario actualizarse en temas vinculados con su desempeño docente?
¿Por qué?
3. ¿Podría decirme cuales son los propósitos, objetivos o finalidades de la actualización docente?
4. ¿Qué espera que ofrezca un programa de actualización?

III. Tipos de cursos

5. Después de estudiar la licenciatura ¿Qué ha hecho para actualizarse? Especifique.
6. ¿Cuáles son sus expectativas al asistir a cursos de actualización?
7. ¿Qué temáticas se han abordado en los cursos que usted ha asistido?
8. ¿Quién organiza las actividades de formación en las que ha participado?
9. Si tuviera la oportunidad de proponer temas para las actividades de actualización ¿Cuáles serían?
10. ¿La institución en la que usted trabaja promueve su actualización?
11. ¿Considera que los cursos, seminarios, conferencias que ofrecen los programas de formación continua abordan las necesidades que usted ha experimentado a lo largo de su trayectoria docente?

IV. Dinámica del curso

12. ¿Quiénes son los que imparte los cursos que usted ha tomado? (Profesores, directores, psicólogos educativos, etc.)
13. ¿Existe un seguimiento o evaluación de las prácticas o ideas propuestas dentro de los cursos de actualización? ¿De qué tipo?
14. ¿Cómo considera la calidad de los cursos de actualización?
15. ¿Después de participar en cursos de actualización existen actividades de apoyo, supervisión que den seguimiento a lo aprendido?

16. ¿En los cursos de actualización que ha participado existen actividades de evaluación o planificación?
17. ¿Qué temáticas son las que más se trabajan en los cursos de actualización? ¿Qué temáticas no se trabajan?
18. ¿Dentro de los cursos en los que ha participado, se consideraron las diferentes condiciones de los centros educativos en los que laboran?

V. Incentivos profesionales

19. ¿Existe alguna razón por la cuál, usted, decide participar en los programas de actualización? ¿Cuál o cuáles?
20. *¿Realiza actividades de investigación? Si/No ¿Por qué?
21. ¿La asistencia a los diferentes cursos de formación continua influye en su salario? ¿De qué forma?
22. ¿Recibe por parte de la institución educativa en la que labora algún reconocimiento al participar en los cursos de actualización? ¿Qué tipo de reconocimientos? ¿En qué consisten?

VI. Utilidad / aplicación

23. Los cursos de actualización que ha recibido ha modificado su forma de enseñar; ¿en qué aspecto? Por ejemplo.
24. ¿En los cursos de actualización que ha participado existen actividades de práctica o de reflexión?
25. ¿Las condiciones (espacios, materiales, número de alumnos, tiempo disponible, convivencia con compañeros, directivos y líderes) de trabajo en las que labora le permiten aplicar los conocimientos aprendidos en los cursos de actualización docente?
26. ¿Los cursos que ha tomado le han permitido elabora alguna(s) propuesta(s) para trabajar temas?
27. ¿Cuáles son los factores que han posibilitado o dificultado su actualización?
28. ¿Cuáles serían las necesidades o carencias que usted ha vivido en su práctica docente?

Observaciones:

Agradecimiento e insistir en la confidencialidad y la posibilidad de participaciones futuras.