



**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO**

*FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS
Y SOCIALES*

*PROBLEMAS QUE ENFRENTAN LOS PROFESORES
NOVATOS DE BACHILLERATO QUE PARTICIPAN EN
UN PROGRAMA DE FORMACIÓN INICIAL*

TESIS

*QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAESTRA EN
DOCENCIA EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
PRESENTA: LIC. PAOLA NÚÑEZ CASTILLO*

*DIRECTOR DE TESIS: DRA. FRIDA DÍAZ BARRIGA
ARCEO*

Noviembre, 2007



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Agradecimientos

A la Dra. Frida Díaz Barriga por todas sus enseñanzas, el apoyo, el ejemplo, la retroalimentación y la sensibilidad que hacen este trabajo posible.

A la Dra. Elsa Guevara y a los Drs. Edel Ojeda, Miguel Monroy y Miguel A. Martínez por su contribución a este trabajo, por cada una de sus observaciones, por haberlo enriquecido tanto.

Por la inclusión, la apertura, la disposición y la opinión que generan siempre un intercambio limpio y enriquecedor.

A todos y cada uno del profesionales que encuentran su pasión en la docencia, que comprenden y reflexionan la trascendencia de la tarea, la disfrutan y la respiran, especialmente a todos los profesores novatos.

Dedicatorias

A la memoria de las dos mujeres: Abi y Meche por haberme dado la lección más importante de mi vida: Dios.

Por ser los constructores de mis más grandes sueños y los magos de mí camino, por llenar mi vida de color, de sonidos, de luz pero sobre todo de amor. MIL GRACIAS PAPÁS.

A mi mejor amiga, a la más amorosa y extraordinaria de las mujeres que con su ejemplo y dedicación ha hecho de mí una mujer feliz, Gracias Má.

A mi héroe y compañero de equipo, a quien sin saberlo me ha enseñado más que si me lo hubiera dicho, por que nunca me cansare de decir que... ¡somos un buen equipo! Gracias Pá.

A Sandra y Alicia, por ser mis aliadas y compañeras, por que somos una compartiendo la magia del amor de nuestra familia, las amo.

A Pablo por ser el ángel que me enseña cada día que la vida es una historia que se construye con cada instante y por llenar los míos de tanta luz.

A Mariana, por tus ganas de venir para mucho compartir, por el ritmo y la fuerza con la que te entregas a vivir, por tú maravillosa e interminable sonrisa.

Al ser más extraordinario del mundo que comprende y comparte mis locuras, a quien se fuga conmigo para caminar un camino que sin duda hoy es nuestro, a quien trajo las mariposas, el color, el sabor, el olor y las texturas que había perdido. A Toto, por ser mi compañero y mi verdadero amor.

Por la solidaridad, el amor, la amistad y el disfrute de mirarnos a los ojos y compartir, gracias a:

May, Clau, Cho y Chino, (por estar ahí siempre)

Aleida y Marú, (por el chal, las barbies, los kens y las noches de desvelo)

Pupi, Mayis, Paty, y Lulusa, (por forjar, enseñar y acompañar a cada uno de nosotros)

Alicia, Beto, Pepé y Ricardo (por no callar, por sonreír, por no herir)

A mis amigos por todo lo que hemos compartido y por lo que nos falta que espero sea mucho, gracias:

Naye, Hylsita, Astro, Yess, Danzante, Jahir, Julio, Eiji, Temo y Gina.

A mi banda de la MADEMS que no pudo haber sido mejor, a José Luis y María Luisa, Chuy, Clau, Reyna y Arón, a Taña y por supuesto a Paolo, a los encuentros y desencuentros, a los videos, los cuadritos, las carreras listos...fuera!, a Comenio, las motos y sus cascos, al ratón gigante, al mata viejitas, a los ventiladores del salón y a cada momento que compartimos, por que no me había reído tanto como entonces....¡gracias!

A cada uno de los y las docentes del bachillerato de la UAG, con quienes aprendí de la sensibilidad, la pasión y la responsabilidad de compartir un aula.

INDICE

Resumen

Introducción i

Capítulo 1. Los docentes

- 1.1. *¿Quiénes son los docentes?* 1
- 1.2. *Planes y programas de estudio* 7
- 1.3. *El docente ante el currículum* 10
- 1.4. *Profesores novatos* 14

Capítulo 2. Programas de formación docente

- 2.1. *¿Qué son los programas de formación docente?* 20
- 2.2. *Enfoques de formación docente* 21
- 2.3. *Modelos de formación docente* 24
- 2.4. *Formación inicial* 27
- 2.5. *Características deseables de los programas de formación docente* 30
- 2.6. *Reflexiones sobre experiencias de formación docente* 33
- 2.7. *Métodos empleados para la formación docente* 35
 - 2.7.1. *La Microenseñanza* 36
 - 2.7.2. *El portafolios* 37
 - 2.7.3. *La mentoría* 38
- 2.8. *La enseñanza reflexiva* 40
 - 2.8.1. *Características de la enseñanza reflexiva* 41

2.8.2. <i>La formación reflexiva</i>	42
<i>Capítulo 3. Pensamiento pedagógico del docente.</i>	
3.1. <i>El pensamiento pedagógico del docente</i>	46
3.2. <i>¿Qué es el pensamiento pedagógico del docente?</i>	48
3.3. <i>¿Por qué es importante el estudio del pensamiento pedagógico del docente?</i>	50
3.4. <i>Investigaciones relacionadas con el pensamiento pedagógico del docente</i>	54
3.5. <i>Métodos de investigación empleados</i>	60
<i>Capítulo 4. La práctica educativa</i>	
4.1. <i>¿A qué nos referimos cuando hablamos de práctica educativa?</i>	66
4.2. <i>El análisis de la práctica educativa</i>	69
4.2.1. <i>Modelo proceso-producto o la enseñanza como actividad técnica</i>	70
4.2.2. <i>Modelo mediacional o la práctica como comprensión de significados</i>	71
4.2.3. <i>Modelo ecológico</i>	72
<i>Capítulo 5. Método</i>	
5.1. <i>Planteamiento del problema</i>	77
5.2. <i>Objetivo general</i>	80
5.2.1. <i>Objetivos específicos</i>	80
5.3. <i>Supuestos</i>	81
5.4. <i>Tipo de estudio</i>	81
5.5. <i>Participantes y contexto educativo bajo estudio</i>	82
5.6. <i>Instrumentos y materiales</i>	85
5.6.1. <i>Instrumentos de análisis de las planeaciones</i>	85
5.6.2. <i>Instrumentos de análisis de la práctica educativa</i>	87

<i>5.7. Procedimiento</i>	<i>88</i>
<i>Capítulo 6. Análisis y resultados</i>	
<i>6.1. Análisis de la entrevista</i>	<i>90</i>
<i>6.2. Análisis de las planeaciones</i>	<i>102</i>
<i>6.3. Análisis de la práctica educativa</i>	<i>108</i>
<i>6.4. Resultados</i>	
<i>6.4.1. Resultados de la observación de las videograbaciones</i>	<i>108</i>
<i>6.4.2. Condiciones físicas de las aulas de trabajo</i>	<i>118</i>
<i>6.5. Resultados generales</i>	<i>119</i>
<i>Capítulo 7. Conclusiones</i>	
<i>7.1. Conclusiones</i>	<i>129</i>
<i>7.2. Líneas generales para una propuesta de formación docente</i>	<i>135</i>
<i>7.3. Limitaciones y alcances del estudio</i>	<i>140</i>
<i>Anexos</i>	
<i>Anexo 1. MADEMS</i>	<i>142</i>
<i>Anexo 2. Instrumentos</i>	<i>146</i>
<i>Anexo 3. Condiciones físicas</i>	<i>162</i>
<i>Referencias</i>	<i>166</i>

Resumen

Se presentan los resultados de un estudio cualitativo de casos conducido con tres profesores novatos que estaban cursando la maestría en docencia en educación media superior (MADEMS) que imparte la UNAM. Se realizaron entrevistas sobre sus concepciones docentes, se analizaron sus planeaciones educativas, así como las video grabaciones de una secuencia didáctica impartida a estudiantes de bachillerato durante sus prácticas docentes.

El análisis de la información se realizó conjuntamente con los docentes con base en una estrategia de evaluación auténtica que incluyó instrumentos de reflexión sobre la práctica y autoevaluación mediante rúbricas. Los resultados muestran que aparecen las situaciones problema que enfrentan los docentes novatos conforme a lo reportado en la literatura: dificultades en el control del grupo y la disciplina, dificultades para centrar su actuación en el aprendizaje del alumnado, planeaciones didácticas poco flexibles y centradas en contenidos declarativos, dificultad para articular teoría y práctica e inconsistencias entre la concepción de aprendizaje que dicen poseer con la que llevan a la práctica.

Se observa la apropiación progresiva de una diversidad de estrategias didácticas y la carencia de estrategias de evaluación del aprendizaje efectivas, además aparecieron una serie de carencias en el proceso de tutoría y supervisión durante las prácticas docentes.

Introducción

Esta investigación tiene como objetivo indagar acerca de los problemas que enfrentan los profesores novatos de bachillerato que participan en un programa de formación docente, a partir de sus propios marcos referenciales, es decir su pensamiento pedagógico y práctica educativa. Puesto que la literatura reporta que los docentes novatos poseen características específicas se propone la profundización en el tema de tal forma que se puedan establecer sugerencias y directrices para los programas de formación docente que atiendan a estos profesores que se inician en la docencia.

El acercarse a cómo los docentes piensan su tarea, cómo comprenden el proceso enseñanza-aprendizaje y cómo implementan las especificaciones plasmadas en los programas de estudio, puede -sin lugar a dudas-, ayudar a una amplia comprensión del actuar docente, en tanto que la información proporcionada por estos -actores clave en el desarrollo de cualquier proyecto educativo-, es necesaria para entender el funcionamiento del currículum real o vivencial.

Dicho análisis de representaciones o prácticas constituye una vía de indagación importante para ajustar o diseñar programas de formación docente, tan relevantes en los últimos años debido a la necesidad de una formación y actualización docente continua.

Según afirma Remedi (2005, p. 38), “los profesores como agentes activos de este proceso, son mediadores decisivos entre el currículum establecido y los alumnos. Son sujetos activos en el desarrollo curricular, moldeando los contenidos que se imparten y los códigos que estructuran esos contenidos, condicionando con ello, toda la gama de experiencias de aprendizaje ofrecidas a los alumnos...los espacios escolares son lugares de reconstrucción del conocimiento donde el profesor tiene una posición activa en la concreción de los contenidos y de los significados de los currículos, moldeada a partir de su trayectoria y su cultura profesional”.

En las últimas líneas de lo que expresa Remedi (2005), se esboza ya la importancia de la experiencia en el marco de la configuración de una serie de modos de pensar y actuar la tarea docente, mismos que son de interés para la presente investigación.

Un canal de aproximación hacia los docentes, lo constituye precisamente la línea de investigación acerca del pensamiento pedagógico del docente, en la que se indaga acerca de aquellas creencias o marcos referenciales que determinan el ejercicio profesional de la docencia. Para Clark y Peterson (1990, p. 443), “los procesos de pensamiento de los maestros influyen sustancialmente en su conducta, incluso la determinan”.

La relevancia de esta investigación radica en que se ofrece al lector una cantidad de elementos que posibilitarían dar cuenta de cómo el programa de formación docente para la educación media superior (MADEMS-CS) incide en la formación profesional de docentes “novatos” a través de su pensamiento y acción educativa. Esto ofrece al programa de maestría (UNAM) el área de Ciencias Sociales y a la institución misma, la posibilidad de reflexionar acerca de la implementación del proyecto. Se aporta información respecto a bajo qué situaciones se opera, y también se podrán, si así se requiriera, implementar medidas de cambio o reforzamiento de los mecanismos de operación actuales.

De igual forma, este tipo de estudio se plantea como una alternativa para favorecer procedimientos de autocrítica y autoevaluación de la actividad docente.

La posibilidad de que el docente identifique el tipo de pensamiento que posee respecto a la actividad profesional de la docencia y cómo éste repercute en sus prácticas y a partir de una reflexión al respecto, le permite proponer cambios, y adecuaciones dentro de su abordaje docente.

Esta investigación pretende aportar al campo de la evaluación educativa -en concreto, al área de la evaluación curricular- elementos que ayuden a ampliar y promover el uso de la metodología cualitativa, como un canal de aproximación más integral hacia lo que ocurre en realidad cuando un programa institucional se operativiza (el currículum formal vs. el real), en tanto que en esta puesta en marcha confluyen un sinnúmero de variables que se relacionan continua y dinámicamente para determinarlo.

En el primer capítulo de esta investigación se da cuenta de la relevancia que toma la figura del docente en el escenario educativo, de cuáles son sus concepciones, funciones y su relación con los planes y programas de estudio, resaltando en todo momento el papel activo que debe tener el docente dentro de su ámbito profesional, además se aborda en específico al tema de los docentes novatos o bien los docentes que no tienen experiencia alguna en el ámbito de la docencia, por ser precisamente la característica principal de los docentes participantes en la presente investigación.

En el capítulo dos, el tema de la formación docente es visto como el elemento principal para poder entender los procesos y retos que implica la formación inicial o bien la formación de docentes novatos, de tal forma que se ofrece al lector un panorama general acerca de las concepciones sobre la formación docente, sus enfoques y modelos, así como las características deseables de los programas de formación docente, incluyendo en este apartado el tema de la importancia de la formación en la reflexión como un elemento clave para la profesionalización de la docencia que supera las visiones que entienden a la formación como una capacitación la cual exige un papel pasivo del docente.

En el tercer apartado de esta investigación el tema que se desarrolla es el del pensamiento pedagógico del docente, en este capítulo se busca una comprensión general y holística acerca de lo que es el pensamiento pedagógico del docente,

sobre cuál es su relevancia para la educación y su incidencia directa en los programas de formación docente cuya base es la reflexión, así como los métodos empleados para investigarlo; El cuarto capítulo, trata el tema de la práctica educativa, a fin de ir estableciendo el posible vínculo entre el pensamiento pedagógico del docente y las prácticas educativas; en este apartado, se revisa qué se entiende por práctica educativa, así como los distintos modelos surgidos de la literatura científica para analizarlas. En estos dos últimos capítulos se da cuenta de dos de las dimensiones de análisis de la investigación.

En el capítulo cinco se encuentra el método de investigación, en el que se precisa la forma en la que la investigación fue llevada a cabo, a partir de la definición de sus elementos constitutivos y se describe el procedimiento utilizado.

El capítulo 6 recupera, los resultados obtenidos por cada uno de los profesores participantes, para cada uno de los elementos a analizar; hacia el final del, capítulo se establece un análisis integrado de cada uno de los casos para así, de este modo, en el capítulo 7, establecer las conclusiones, que dan pie al planteamiento de una propuesta de lineamientos generales para los programas de formación docente, en la última sección se establecen las limitaciones y alcances de la investigación.

En la sección final se anexan varios documentos; el primero de ellos, es el Anexo 1. MADEMS en el que se detalla el programa de formación docente para la educación media superior y que sirve como contexto para la comprensión de las actividades realizadas y analizadas en la investigación, el siguiente es el Anexo 2. Instrumentos, en éste se incluyen los instrumentos con los que se llevó a cabo el abordaje y análisis de las dimensiones de estudio y el último Anexo 3. Condiciones físicas, ofrece al lector imágenes que describen las aulas en las que se llevaron a cabo las prácticas docentes de cada uno de los profesores participantes.

Capítulo 1

Los docentes

“Antes que nada, nosotros, profesores, somos personas, tenemos que rescatarnos como tal, alimentar nuestro fuego, vivir plenamente, explotar nuestras posibilidades, ser plenamente seres vivos. Solamente un ser vivo puede ser un profesor sagaz”.

Ma. Teresa Nidelcoff

1.1. ¿Quiénes son los docentes?

Dentro del ámbito de la educación, la escuela como institución encargada de la educación formal, se constituye a partir de diferentes elementos; generalmente todas las escuelas están conformadas por un cuerpo directivo, uno administrativo, la comunidad estudiantil y el de mayor relevancia para este trabajo: el académico o docente.

Para Latapí (2002), la docencia es una profesión de tipo intelectual, que indaga sobre la naturaleza del conocimiento así como su difusión y apropiación. La figura del docente o profesor, puede ser abordada desde diferentes perspectivas teóricas; una de ellas, la de la teoría crítica de la educación. Para esta teoría los docentes son sujetos sociales y por lo tanto miembros de una comunidad educativa, de manera que conocer a los docentes permite identificar sus significados y prácticas en el aula.

A propósito, Mitchel y Kerchner (1983; citado en Imbernón, 1999), plantean una clasificación de los docentes -según su modo de acción o la concepción que tienen de la docencia:

- *Trabajador: Asume la directividad impuesta desde la institución (separa actividades de concepción y planificación de las de ejecución).*

- *Artesano: Privilegia la implementación de estrategias; sin embargo carece de referentes teóricos y actividades reflexivas.*
- *Artista: Enfatiza la creatividad personal, lo que concede cierta autonomía al docente.*
- *Profesional: Se trata de un docente autorreflexivo y analítico con respecto a su actividad y las necesidades de sus alumnos, asume responsabilidades y toma de decisiones a nivel curricular.*

De la clasificación anterior, la caracterización del docente como un profesional es la que desde nuestra perspectiva resulta apropiada para hacer frente al contexto educativo moderno, pues compartimos con ésta la necesidad de contar con docentes activos y responsables con su actividad y desarrollo, capaz de tomar decisiones y hacer frente a los constantes cambios a los que nos enfrentamos como contexto global.

Mercado (1991, citado en Rodríguez J. 1995), nos dice al respecto del oficio de maestro y de su apropiación que es un proceso diversificado y colectivo que involucra historia de vida, relación con compañeros y alumnos; personal directivo; administrativo y con la comunidad y se articula en la práctica docente. En relación con esto Pozo (2000, p. 8), plantea que “la labor de educar se sustenta en ciertas concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza que son producto de la cultura educativa en que dichos profesores y alumnos se han formado, a través de sus prácticas cotidianas en los centros” lugar en el que el conocimiento profesional es concretizado, tal y como veremos en el capítulo 4 de este trabajo.

Para Porlán y Carr; (1992; citados en Benegas, Martín y Rivas; p. <http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/h4.htm>), el docente profesional deja de ser un mediador pasivo entre teoría y práctica, para convertirse en un mediador activo

que desde la práctica reconstruye críticamente su propia teoría; y participa, así en el desarrollo significativo del conocimiento y la práctica profesional”.

Con relación a lo anterior, resulta claro que el ejercicio docente, no se reduce ni limita a simples ejecuciones técnicas o pedagógicas, sino que requiere la implicación total de los sujetos que lo llevan a cabo, por lo tanto es necesario hablar en términos de competencias docentes, esto quiere decir que tendríamos que comprender la tarea docente como la suma de conocimientos, habilidades y actitudes que son puestas en práctica en contextos determinados.

En este terreno, Cooper (1999, citado en Díaz Barriga y Hernández; 2002), plantea como principales competencias docentes, las siguientes:

- 1. Conocimiento teórico acerca del aprendizaje, desarrollo y comportamiento humano.*
- 2. Valores y actitudes que fomenten el aprendizaje y las relaciones humanas.*
- 3. Dominio de contenidos propios de la disciplina que enseña.*
- 4. Control de estrategias de enseñanza flexibles y diversificadas.*
- 5. Conocimiento personal práctico sobre la enseñanza.*

Por otro lado, Perrenoud, (2004), plantea que en contextos de modernidad como los nuestros -dónde aparecen como protagonistas la sociedad del conocimiento y la incertidumbre propiciada por acelerados cambios en todos los ámbitos de actuación humana- el docente se ve obligado a decidir en la incertidumbre y a actuar en la urgencia.

Para él, las competencias, movilizan e integran conocimientos conceptuales, procedimentales, y actitudinales en determinadas situaciones de aprendizaje, para

lo cual resulta necesario sostenerse en esquemas de pensamiento que permitan dar sentido a la acción.

En este sentido, plantea las siguientes diez competencias de referencia para desarrollar en los docentes:

- 1) Organizar y animar situaciones de aprendizaje.*
- 2) Gestionar la progresión de los aprendizajes.*
- 3) Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.*
- 4) Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo.*
- 5) Trabajar en equipo.*
- 6) Participar en la gestión de la escuela.*
- 7) Informar e implicar a los padres.*
- 8) Utilizar las nuevas tecnologías.*
- 9) Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.*
- 10) Organizar la propia formación continua.*

Es así como el asunto de la profesionalización o el desempeño profesional del docente se vuelve cada vez más un tema relevante; al respecto resulta ser que ante los rápidos y continuos cambios en el orden mundial, se ha ido conformando una figura y un determinado desempeño docente, a partir de lo que acontece en ese “universo” que es la escuela.

Al respecto, sería bueno comenzar por decir que, durante la década de los cincuenta, y como resultado del nuevo orden mundial; además de la ya muy anterior conformación de los estados nacionales –a cuyo cargo queda cumplimentar el derecho de los ciudadanos a acceder a la educación-, se comienzan a generar (sobre todo en los Estados Unidos de Norteamérica) diferentes propuestas en el terreno educativo orientadas hacia el empleo, bajo el

rubro de pedagogía pragmática, misma que es trasladada a Latinoamérica con el rótulo de pedagogía científica.

Esta configuración y orientación de la escuela hacia el empleo, ha ido poco a poco disminuyendo el papel del docente como intelectual y se ha ido privilegiando su función de ejecutor de disposiciones planteadas por la institución educativa.

A la par de estos “nuevos” desarrollos educativos parece ser que lejos de hacer de éste un espacio del docente, éste se aleja cada vez más para convertirse en un ejecutor de prescripciones.

Ángel Díaz Barriga (2005), plantea al respecto que otro de los factores que ha permitido que se desdibuje su papel como agente activo de la tarea educativa, es la desenfrenada pretensión de “encajar” o engranar los proyectos educativos con una teoría pedagógica, sea ésta del tipo que sea. Además, plantea que la conjunción de los siguientes factores también ha contribuido en gran medida al abandono de funciones por parte del docente.

- 1. El crecimiento exponencial del sistema educativo que ha conducido a dirigir el trabajo docente (precisión de contenidos, metodologías y evaluación)*
- 2. “El docente no siempre tiene conciencia de lo que implica la profesión docente” (op. cit; p. 156), y lo interpreta como una falta de sentido de la profesión*
- 3. La implementación de políticas de calidad a manera de evaluaciones masivas.*

Por lo que el autor apela a un momento que permita tomar al docente de nuevo, las riendas de su ejercicio profesional, implicándose en esta tarea con toda la responsabilidad que ello implica. Sin embargo, resulta imposible dejar de considerar elementos políticos y económicos que desde hace décadas han

configurado cierto estilo de vida de la sociedad y de las plantas docentes de las escuelas públicas.

Sin embargo, siendo un problema por demás importante -si se piensa en el avance educativo y por ende social-, tendríamos que estar replanteando a ese docente ejecutor como un docente autónomo y profesional; capaz de incidir directamente en su realidad mediata e inmediata a partir de su contexto educativo.

Según Ángel Díaz Barriga (1995), en el discurso, la actividad docente sigue siendo muy importante para la sociedad, contrariamente, en los hechos, las políticas educativas neoliberales desconfían del maestro, lo subestiman y lo consideran a lo sumo como un subprofesional.

Con relación a esto, Contreras (1997), plantea que existen una serie de análisis del docente como profesional. Al respecto, el análisis de la problematización del profesorado, que se basa en el análisis marxista de las condiciones de trabajo del modo de producción capitalista, producto del cual el docente se convierte en dependiente de procesos de racionalización y control de la gestión administrativa de la “empresa-escuela” y del conocimiento técnico-científico de los “expertos”.

En cuanto a lo que él define como racionalización, existen claves para lo desarrollado en este trabajo: la primera es la que se refiere a la separación entre concepción y ejecución (el trabajador es ejecutor), la segunda la constituye la descualificación (pérdida de conocimientos y habilidades para planificar, comprender y actuar sobre la producción) y por último, la pérdida de control sobre su propio trabajo.

Con relación a esto Zabala (1995; p. 13), dice que “esto nos ha impedido dotarnos de medios necesarios para movernos en una cultura profesional basada en el pensamiento estratégico por encima del simple aplicador de fórmulas heredadas de la tradición o la última moda”. La respuesta ante este panorama ha sido la

apuesta por la profesionalización de la docencia; sin embargo pareciera ser que hoy en día no existe con claridad el rumbo y las directrices de esta tan “codiciada” profesionalización de la docencia. A pesar de ello, según Contreras (op. cit), el estado de la cuestión acerca de la profesión docente sufre una continua y progresiva descualificación, de tal suerte que comienzan a desdibujarse funciones que antes les correspondían a los profesores. Una de ellas es la relacionada con el currículo.

En este sentido, Díaz Barriga, F (1998; p. 71), plantea que “en nuestro medio la mayor parte de los esfuerzos institucionales por apoyar la labor de los enseñantes toman muy poco en cuenta el pensamiento del docente, la realidad de su práctica y sus propias aportaciones didácticas”.

En el ámbito de la ejecución de la tarea educativa, los planes y programas han ido moldeando la vida académica de un gran número de centros educativos. El currículo es la expresión de los fines educativos y de una toma de postura respecto al aquí y cómo de lo que se aprende y se enseña y el docente ha ido quedando al margen del proceso de elaboración y toma de decisiones respecto al currículo. Por las razones anteriores en las siguientes líneas se abordarán estos dos componentes del currículum: los planes y los programas de estudio y su relación y relevancia para el docente.

1.2. Planes y programas de estudio y papel del docente

Como ya se ha anotado antes, los planes y programas de estudio se constituyen, como uno de los componentes esenciales del currículum. Dado que éste es un concepto con múltiples acepciones y que no es propósito de este trabajo ahondar en el tema, diremos que el currículum “es concebido como una forma de organización de la vida escolar, en tanto en él se definen los contenidos, el orden y la secuencia, la forma de transmisión y de evaluación de conocimientos,

habilidades y actitudes prevalecientes o legitimados por el grupo que lo formula” (Núñez, 2004; p. 16).

En la definición anterior se establece como uno de los componentes del currículum al plan de estudios. Para Morán (1986; p. 140), “cada plan de estudios contempla, en alguna medida, estrategias específicas de instrumentación didáctica: cursos, talleres, seminarios, laboratorios, etc; así como la forma de hacer operantes estas unidades didácticas”.

En la definición anterior, es posible ir vislumbrando la concepción o el rol asignado a los docentes a través de la institución educativa, o sea, el del ejecutor de dichas formulaciones. Sin embargo, el mismo Morán (1986.), resalta la idea de la necesidad de que los grupos involucrados en éste unan sus esfuerzos en cuanto a la constitución y construcción a nivel curricular..

Al respecto Ángel Díaz Barriga, (1995; p. 35), afirma que “el plan de estudios, es concebido como un espacio propio del educador, espacio que define a partir de su concepción ampliada del mundo, de la sociedad y de su desarrollo intelectual”.

Los componentes de éstos son los programas de estudios y éstos a su vez están conformados, en términos generales, por: objetivos generales y específicos, precisiones acerca de los contenidos, organización de las unidades temáticas y bibliografía. Dentro de las funciones de éstos se plantea que coadyuvan a la explicitación y síntesis de la propuesta institucional en su conjunto, razón por la cual el docente, como agente activo en este proceso no debe ser ignorado, cuando de programaciones se trata, pues es a partir de los programas de estudio –contenidos o desagregados de un determinado plan de estudios- que se concretan las concepciones teóricas e ideológicas que sobre el acto educativo poseen los integrantes de determinada institución educativa.

En este sentido, hemos hecho especial énfasis en el aspecto ideológico, en tanto que uno de los objetivos de esta investigación es precisamente dar cuenta del componente cognitivo y de cómo éste incide en las prácticas docentes. Para Aguirre (citado en Morán; 1986; p. 140-141), “es a través del profesor y en su gran mayoría del profesor-hora-clase donde toma cuerpo y se concreta la educación escolar, es él, en su relación con el grupo, el que en primera y última instancia escolariza al alumno, el que al construir la infraestructura que habrá de instrumentar los cambios curriculares, se convierte en elemento facilitador o retardador de los mismos”.

Por su parte, Pansza (1986; p. 15), define los programas de estudio como “una formulación hipotética de los aprendizajes, que se pretenden lograr en una unidad didáctica de las que componen el plan de estudios, documento éste que marca las líneas generales que orientan la formulación de los programas de las unidades que lo componen”. De esta forma, se establece que los planes y programas de estudio, se convierten en el formulario de los docentes, no perdiendo de vista que dependiendo de la concepción o visión que éstos tengan en relación con la educación y lo que ella implica, o mejor dicho, les implica; así como las restricciones o facilidades que plantea la institución misma los docentes instrumentan su acción.

Ángel Díaz Barriga, 1995; p. 43), asegura que “sin espacios en los planes y programas de estudios que permitan que cada docente exprese sus inquietudes intelectuales, académicas y sociales, se propone un plan de estudios llamado a convertirse en un escenario de lucha por la pequeña diferencia, dónde la pérdida del horizonte colectivo impide ver las coincidencias que pueden alcanzarse”. Razón por la cual, es interesante pensar en primer lugar, en el papel que desempeña el docente, en segundo lugar, cómo hace suyas las formulaciones institucionales, y por último, cómo concibe su papel ante procesos de reforma curricular, -a propósito vigentes en estos tiempos posmodernos-. En este sentido

resalta el papel que juegan las ideas y concepciones de los docentes en relación con su propio quehacer educativo.

Alfredo Furlán afirma que “modificar un plan de estudios es una tarea que va mucho más allá de la realización de una tecnología. Se trata de un proceso de transformación social en el seno de una institución en la que estallan múltiples conflictos más o menos explícitos; en el que se confrontan concepciones filosóficas, científicas, pedagógicas y políticas, y donde las nuevas estructuras diseñadas modifican las relaciones de poder entre los grupos que actúan en la institución. En general, todo este proceso está dominado por el conflicto entre lo viejo y lo nuevo, y su resolución no se decreta administrativamente” (citado en Morán 1986; p. 144).

Como hemos podido notar, la marginalidad en la que se ha mantenido a los docentes con relación al ejercicio de su profesión a tenido un fuerte impacto en el debilitamiento de la profesión docente, pues si se asume el papel de ejecutor, pensamos que pronto se puede derivar en ejecuciones desanimadas, carentes de crítica y de reflexión que permitan a los sistemas educativos renovarse, repensarse y resignificarse continuamente.

En el siguiente apartado se desarrolla con mayor detalle el papel del docente ante procesos de cambio, curricular, con la finalidad de resaltar el papel activo que debe tener ante su ejercicio profesional.

1.3. El docente ante el curriculum

Cuando nos referimos al ámbito curricular, en realidad estamos aduciendo a las formulaciones efectuadas desde la institución a los planes y programas de estudio y no nos referimos a la extensión de acepciones que el término “currículum” implica.

Es así que, a propósito de lo anterior y de la figura del docente como un ejecutor de planes y programas de estudio, se han venido realizando variadas aportaciones teóricas a este campo. Por ejemplo, Posner (2004; p. 211), afirma que “un currículo oficial no tiene sentido a menos que los profesores lo traduzcan a un currículo operativo”.

Esteve (1999; p. 144), ilustra de una manera muy fina lo que parece ocurrir en el terreno educativo. Este autor establece una analogía entre el docente y un actor que representa una pieza de teatro clásico, en una sala, y dice: “el actor vestido con largos ropajes, recita en verso una pieza trágica, con el escenario a media luz; sin previo aviso, le cambian el decorado con un telón de fondo posmoderno y fluorescente y le colocan en el escenario un inodoro y un maniquí con el pelo naranja y verde. La conclusión afirma que no es posible seguir representando el mismo papel si te han cambiado el decorado. El actor y el profesor harían el ridículo si siguen representando el mismo papel, sin darse cuenta de que ha cambiado el entorno; y si no son capaces de entender cómo ha cambiado el entorno, reaccionarían con un fuerte sentimiento de desconcierto...ya no entienden nada...Yo vivía feliz y ahora, no entiendo lo que ocurre en mi profesión”.

Sin lugar a dudas, esta analogía de Esteve (op. cit.), resulta casi como un retrato de lo planteado antes o después por otros investigadores, con maestría da cuenta de cómo el papel del docente en ninguna forma puede ser pasado por alto en materia curricular, pues los ejecutores de esos planteamientos son precisamente ellos y al pasar por alto su actividad en este ámbito, se estima una baja probabilidad de éxito para tales planteamientos.

De la misma manera, afirma Ferreres (1999; p. 10), “sin la participación del profesorado, cualquier proceso de innovación puede convertirse en una ficción o un espejismo en el que se pueden reflejar procesos imaginarios o simplemente un mero cambio técnico o terminológico, desde arriba”.

Pero el problema es que el docente no siempre asume un papel activo. Cordero y Señorino (2005; p: <http://contexto-educativo.com.ar/2005/nota-06.htm>.), afirman con relación al papel pasivo de los docentes que “con la pérdida de la autonomía en el desempeño de la tarea los docentes se sienten víctimas de una nueva forma de gerencialismo que desplaza liderazgos e instaura una cultura organizacional verticalista y jerárquica”. Doyle y Ponder (1977-78, citados en Posner; 2004, p. 219), afirman al respecto, que “las creencias de los docentes acerca de los asuntos como la formalidad de su función con los niños, cómo aprenden los niños, el manejo del salón de clases, la naturaleza del conocimiento, las razones para aprender su materia y su función en la toma de decisiones sobre el currículo determinan el grado en que el currículo nuevo se ‘ajusta’ en el salón de clases de un profesor específico. En casos extremos, los profesores rechazan por completo un currículo nuevo que no coincide y aceptan uno que coincide totalmente con sus creencias. Sin embargo, es más común que los profesores adapten el nuevo currículo a sus creencias; esto es, los profesores adaptan los currículos. Cualquier currículo que los docentes no puedan adaptar con facilidad, lo consideran impráctico”.

Como ya se ha anotado antes, al hablar de la docencia estamos dando cuenta de una actividad esencialmente humana; que puede ser individual o colectiva, pero al fin y al cabo humana. Por lo tanto, reducir o minimizar las potencialidades y susceptibilidades del docente, al parecer resulta ser un grave riesgo.

Sikes (1992; p. 46), plantea que: “parece que hay coincidencia entre los diferentes autores respecto a que los procesos de cambio han de atender, necesariamente, a lo que hemos venido denominando la dimensión personal del cambio, es decir, la atención al impacto que la propuesta de innovación tiene o puede tener en la persona del profesor: sus creencias, valores, sentimientos” (citado en Ferreres, 1999). Cuando Remedi (2005; p. 37), habla, de la educación media superior en México, plantea que en muchos casos los docentes conocen los nombres de sus materias, una propuesta mínima del programa, pero no sus fundamentos, perfiles,

líneas y fases curriculares. Y afirma: “los profesores cuando desarrollan y ejercen sus prácticas, cuando realizan sus diseños de intervención en el aula o las programaciones de sus asignaturas, tienen dos referentes inmediatos: los medios que les presenta el currículo prescrito como marco con algún grado de elaboración para llevarlo a la práctica y las condiciones inmediatas de su contexto de actuación, a lo que se le agrega un tercer elemento, la referencia a sus experiencias obtenidas de sus propias trayectorias personales, académicas, que actúan como encuadre para interpretar la propuesta curricular y las condiciones de actuación.

Al respecto, también nos dice que “los profesores como ‘agentes activos’ de este proceso, son mediadores decisivos entre el currículo establecido y los alumnos. Son sujetos activos en el desarrollo curricular, moldeando los contenidos que se importen y los códigos que estructuran esos contenidos, condicionando con ello, toda la gama de experiencias de aprendizaje ofrecidas a los alumnos...los espacios escolares son lugares de reconstrucción del conocimiento donde el profesor tiene una posición activa en la concreción de los contenidos y de los significados de los currículos, moldeada a partir de su trayectoria y su cultura profesional” (op. cit; p. 38).

En este sentido, es impostergable que las instituciones educativas tomen en cuenta e integren dentro de sus programas de trabajo la participación docente, como uno de los ejes para la instrumentación de cualquier proyecto educativo y, que además, se indague al respecto de cómo viven éstos los nuevos planteamientos y los instrumentan en las aulas. Lo anterior se desprende de lo que asegura Díaz Barriga, F (1998; p. 68), “sólo si se desarrolla en el profesor la capacidad de reflexión crítica y de autodirección, éste podrá repensar su teoría implícita sobre la enseñanza, sus actitudes hacia la docencia y hacia sus estudiantes, lo que facilitará una reconstrucción de su visión y eventual actuación en el aula”.

Parece ser que uno de los problemas latentes dentro del ámbito de la educación: es en primer lugar, el de la definición de las funciones y el papel que debiera desempeñar el docente como parte de su ejercicio profesional, pues como ya se ha dicho, los vertiginosos cambios socio culturales que enfrenta el mundo moderno han orillado a determinadas prácticas escolares, que, sin lugar a dudas van construyendo una cultura escolar.

Muchas veces, cuando se formulan propuestas o mejor dicho se extrapolan propuestas de otras latitudes, esta situación ha sido ignorada y es por eso que se presentan problemas estructurales en el terreno práctico, pues los docentes enfrentan importantes problemas que les impiden hacer suyos los nuevos planteamientos y por lo tanto, operativizar con éxito los “nuevos” planteamientos educativos.

Dentro de este marco institucional en el que se circunscriben las prácticas educativas de los docentes, y con relación a lo planteado por Remedi (2005.), acerca de la importancia de la experiencia en la configuración de la práctica educativa, surge una interrogante ¿qué sucede con los profesores novatos o bien con aquellos profesores que inician su labor docente? ¿cómo conciben al currículo, a sus prácticas y sus alumnos? ¿qué caracteriza su enfoque de enseñanza? ¿qué dilemas enfrentan? En las siguientes líneas ofrecemos una caracterización al respecto de este tipo de figura docente.

1.4. Profesores novatos

Para Fernández (1994; p. 23), los profesores en formación inicial son los “futuros profesionales de la enseñanza que, sobre la base de cualquier otro tipo de formación previa, se preparan específicamente para la profesión de enseñar y precisamente en su componente pedagógico”.

En este sentido merece la pena citar el trabajo de Feiman (1983), en el que plantea diversas fases de la formación docente:

- ❖ *De preentrenamiento: Alude a las experiencias previas en el ámbito de la educación, mismas que impactan de manera importante a lo que el docente piensa o hace en el terreno educativo.*
- ❖ *De preservicio: En esta etapa los futuros docentes reciben una preparación tanto teórica como práctica para la enseñanza.*
- ❖ *De inducción: Es esta una fase considerada como crítica, e incluso denominada como de “shock de la realidad” en la que el docente inicia su aprendizaje sobre cómo enseñar.*
- ❖ *De servicio: En esta fase se establecen actividades dirigidas al desarrollo profesional y al perfeccionamiento de la enseñanza. (citado en Rodríguez, J; 1995).*

*Los **docentes novatos**, se ubican entonces, en una transición entre la fase de preservicio y la fase de inducción, este asunto de ubicación cobra especial relevancia para la comprensión misma de lo que es estudiado en esta investigación; los profesores participantes en ésta se encuentran también ubicados en el tránsito entre estas dos fases.*

Para Valliant y Marcelo “los profesores principiantes se encuentran con ciertos problemas específicos de su estatus profesional: imitación acrítica de conductas observadas en otros profesores, aislamiento de sus compañeros, dificultad para transmitir el conocimiento adquirido en su etapa de formación y desarrollan una concepción técnica de la enseñanza”. (Citado en Rodríguez, E; 2003, p: <http://contexto-educativo.com.ar/2003/4/nota-08.htm>). A propósito de esto, Rodríguez, E (op.cit) afirma que “el profesorado cuando responde a las múltiples y complejas demandas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en su práctica áulica, responde con esquemas asociados a su visión implícita de la enseñanza, como resultado de su experiencia como alumno y a los modelos pedagógicos que internalizó en su pasado escolar”.

A propósito de esto, Ghilardi (1992), plantea que no existen espacios de análisis y reflexión de la práctica y función docente. Para este autor “la mayoría de las instituciones de educación superior no tienen programas de inducción y seguimiento de esos nuevos profesores” (citado en García Garduño, 2004; p. 174).

Un reconocido investigador en el tema de la iniciación a la docencia, Bullough (1987), plantea el escaso conocimiento que se tiene acerca de lo que ocurre durante lo que él llama “fase de supervivencia de la enseñanza” que ocurre durante el primer año de la profesión docente. Para él, este período se caracteriza por tener dos opciones de actuación docente, la primera construir y la segunda mantener un sitio dentro de la docencia, o bien ser rebasado por la profesión. En términos generales, esta fase se caracteriza por ser una etapa de transición entre la formación docente y el dominio del rol de profesor o bien la transición de docente novato a “experto”. Plantea también la relevancia de estudiar tanto teórica como técnicamente este período, puesto que ayudaría a entender los procesos involucrados en la formación docente. Desde nuestra perspectiva entender los problemas que enfrentan los “nuevos docentes” puede ayudar a diseñar mejores programas de formación docente así como a repensar la vida institucional en las escuelas y la actuación de los formadores de docentes.

Por otro lado, este autor ha investigado las diferencias entre docentes principiantes y expertos. A propósito, afirma: “sabemos que hay diferencias significativas entre cómo piensan los maestros principiantes y los maestros expertos, y cómo se comportan en el aula, sabemos que hay diferencias dramáticas entre los maestros especialistas y los inexpertos, sobre cómo éstos responden a los constreñimientos institucionales.” (Bullough, 1987; p. 225).

Para Bullough, (op. cit;), el profesor novato presenta las siguientes características: una falta de manejo de la disciplina y el control del grupo, aislamiento, falta de

apoyo y retroalimentación de otros profesores, se sienten presionados por actividades de supervisión externa, se desenvuelven con un enfoque intuitivo, presentan conflictos con la institución escolar, rigidez en la planeación y en relación con ésta la centran en cumplir el programa.

En cuanto a las cosas que los docentes novatos hacen para enfrentar estos problemas, enumera los siguientes: realizan una especie de simplificación ambiental, reaccionan como con cierta superficialidad ante éstos, reestructuran el contenido, se comprometen, mejoran sus habilidades y en consecuencia van disminuyendo los niveles de estrés que produce la tarea de enseñar.

Kilburg (2004), analiza el libro editado por Roehring, Presley y Talotta titulado "Stories of beginning teachers: first year challenges and beyond " y resalta la idea planteada por Martín, Chiodo y Chang en el 2001; de que para muchos nuevos maestros, ese comienzo se acompaña de estrés, sobre todo durante los primeros tres años y que el entrenamiento o formación docente tiene que hacer frente a las problemáticas o diferencias que se configuran entre profesores experimentados y no experimentados.

A propósito, para Leinhart (citado en Elizalde, 2002), cuando se inicia la labor docente se acompaña de ansiedad; en la siguiente fase se busca la competencia docente, y por último el docente ya pasado el tiempo, es capaz de experimentar y dar respuesta a sus intereses profesionales.

El primer año de formación o las primeras experiencias en la docencia de candidatos a docentes suelen ser increíblemente complejas. Estas primeras experiencias incluyen el conocimiento de las características de los alumnos, participar en observaciones, asistencia del maestro titular, manejo del pizarrón y medios didácticos, asentar calificaciones, el trabajo con pequeños grupos de estudiantes, en fin una serie de eventos multivariados y multideterminados también. Si a esto agregamos las nuevas demandas; manejo de las tecnologías,

educación en valores, tutoría académica, enseñar a pensar y aprender, etc. Las demandas son crecientes y en ocasiones inabordables desde la perspectiva del profesor.

Todas estas herramientas se aprenden en los contextos de actuación, sin embargo en la mayoría de la investigaciones al respecto se concluye que se necesita más tiempo para observar y participar en un grupo siendo tutorado o asistido por un maestro más experimentado y con un perfil específico que le permita tutorar al docente novato.

Bergemann y Reed (2001), reportan una investigación en la que se preguntó a maestros de secundaria sobre sus experiencias durante su formación; los maestros respondieron que ni siquiera habían podido trabajar con alumnos durante su preparación para la docencia. Es decir que el componente práctico dentro sus programas de formación fue nulo. El poco acercamiento a espacios de práctica en escenarios reales es una situación común. Pero también cuando este último se propicia, no siempre se dan los apoyos debidos y las prácticas no cumplen su cometido formativo.

Por lo tanto, si se apunta hacia la relevancia del conocimiento práctico en la formación docente estaríamos pensando que se debieran considerar estos modelos de formación, así como sus alcances y resultados deberán analizarse y reflexionarse a favor de programas eficaces de formación docente.

La Nacional Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) una agencia norteamericana de formación de docentes, sugiere que no sólo la cantidad de horas es importante, que la experiencia debe ser sistemática y ofrecer oportunidades de pre-servicio a los maestros para que observen, planeen y practiquen sus herramientas en contextos culturales diferentes y con poblaciones especiales; sin quitar importancia a la retroalimentación que pudieran dar las instituciones educativas y los estudiantes o los compañeros de formación. Por lo

tanto, los programas de formación docente debieran dedicar buena parte de su diseño y planeación a la consideración de aspectos como los anteriores.

*La importancia de la reflexión en el proceso de formación docente, apunta a que nada es más importante que una buena realimentación durante las primeras experiencias como docente por los efectos positivos o negativos que puede tener sobre el proceso mismo. Las experiencias tempranas en la docencia deben ser bien organizadas o planeadas y en un segundo momento, **reflexionadas**. Qué mejor que los mismos programas de formación sean capaces de dotar de esos espacios de reflexión y mejora de la práctica educativa. En el siguiente capítulo se dibuja un panorama acerca de lo que han sido los programas de formación de docentes y el papel que han otorgado a los aspectos antes discutidos.*

Capítulo 2

Programas de formación docente

“La escuela tradicional obligaba a beber al caballo que no tenía sed”

Freinet.

2.1. ¿Qué son los programas de formación docente?

En estricto sentido pedagógico, la formación es una herramienta para dotar al docente o futuro docente de una serie de competencias que estarían apostando al mejoramiento de la enseñanza o bien de las prácticas educativas de éstos.

A continuación se mencionan definiciones que han sido influyentes en el campo de la formación docente:

Para Villar (1990), un programa de formación docente se refiere al aprendizaje de cómo enseñar.

Para Benegas, Martín y Rivas (<http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/h4.htm>), la formación docente es un “proceso de construcción de competencias básicas generales y específicas que permiten ejercer una práctica reflexiva que genera nuevos marcos de referencia y nuevas formas de entender y actuar frente a la realidad. Consiste en la preparación de profesionales que reflexionan sobre la práctica cotidiana para comprender tanto las características específicas de los procesos de enseñanza y aprendizaje, como del contexto en que ésta tiene lugar para intervenir en ella”.

En particular, la propuesta de Marcelo (1989), integra elementos importantes, en los cuales plantea que la formación docente se refiere a “el 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” (citado en Díaz Barriga F, 1998; p. 64).

Por otro lado, Cabello y Silva (1990), plantean que tratar de construir una conceptualización o definición de lo que es formación docente resulta complicado al advertir la gran cantidad de propuestas al respecto. Afirman “se pueden entender aquellas acciones formales (institucionales) encaminadas a propiciar la reflexión de los profesores sobre su práctica educativa. Tales acciones pueden apuntar hacia el análisis de la práctica con fines de revisión y replanteamiento o hacia un proceso que relacione la práctica educativa con problemas disciplinarios específicos” (op. cit; p. 91).

En las primeras definiciones que se anotan al inicio de este capítulo surge un elemento clave: la reflexión, pues en cada uno de ellos aparece como una fortaleza que permite que el docente dimensione y reinvente su actuar docente de forma razonada y crítica, ajustada a los contextos de acción. Por otro lado, es congruente con la idea del docente como agente activo e intelectual por derecho propio en su espacio docente.

Este elemento de la reflexión, como elemento sustancial de la formación docente podría resultar útil para superar esa docencia de sentido común o poco profesional que enumeran Gil (1991), y será mencionada en el siguiente capítulo.

2.2. Enfoques de formación docente

La formación docente como un proceso educativo, ha estado determinada a lo largo del tiempo por las ideas o corrientes educativas que imperan al momento en que cristalizan diversas propuestas, como veremos a continuación, los enfoques de la formación docente han sido variados y controvertidos.

Ferry (1991), plantea 4 enfoques de formación (citado en Rodríguez, 1995; y en Díaz Barriga F, 1998):

1.- Funcionalista: *Éste parte de la deducción de un análisis de funciones de la escuela en relación con la sociedad, se orientan a detectar y transformar la práctica docente y problemas relacionados con ésta.*

2.- Científico: *Se basa en el supuesto del avance científico, para dar respuesta a las inquietudes que le surjan al profesor en la práctica, se exige al docente que traslade los desarrollos pedagógicos a sus aulas. Según Imbernón (1994), en este enfoque el docente se analizaba con objetividad, de manera empírica y cuantitativa, su idea básica era que a partir de la transmisión de conocimientos se solucionan los problemas educativos.*

3.- Tecnológico: *Encuentra su fundamento en la modernización de condiciones de aprendizaje y de un aumento en el rendimiento a fin de operativizarlos, además de acompañar esto con la introducción de medios audiovisuales o de computadoras, bajo el pretexto de modernizar la enseñanza.*

4.- Situacional: *Ésta se desarrolla con base en problemas que el docente enfrenta en el ámbito educativo, esto es la formación docente como cualquier otro producto humano cobra forma e incorpora elementos contextuales, según el momento de que se trate.*

Díaz Barriga, F. (1998), afirma que durante la década de los ochenta se da paso al surgimiento de la visión constructivista de la enseñanza, durante esta época la formación docente, también modifica sus perspectivas y concibe a este proceso como aquel en el que se establecen estrategias y habilidades de pensamiento y toma de decisiones, por lo tanto el docente es asumido como un agente activo por medio del cual se ven mediados los procesos educativos o de enseñanza.

En la década de los noventa se gana terreno en esta visión y se asume la figura del docente como un profesional, a partir de un enfoque crítico en el que se presta mayor atención a lo que ocurre en las aulas, la investigación se torna de tipo cualitativo y el profesor es visto como un agente-activo, además de crítico ante la educación. Es precisamente en esta perspectiva que se enmarcan propuestas de formación que se proponen como meta la formación de docentes investigadores y algunos otros los proponen como críticos-reflexivos.

Mignorance (1993), citado en Rodríguez, J. (op. cit.), presenta 6 perspectivas sobre formación del profesorado:

- 1. Academicista: Tiene una racionalidad lógica, concibe a la escuela como transmisora, al profesor como un especialista y a la reflexión como teórica.*
- 2. Técnica: Su racionalidad es técnica, la escuela es concebida como eficaz, el profesor y la reflexión comparten un carácter técnico.*
- 3. Práctica: De racionalidad y reflexión práctica, la escuela entonces se convierte en un campo experiencial y el profesor es un profesional práctico.*
- 4. Personal: De racionalidad ética, la escuela es una agencia personalizadora, el profesor es un orientador y el proceso de reflexión entonces en un proceso individualizado (autorreflexión).*
- 5. Crítica: Su racionalidad es emancipatoria, la escuela es a la vez social que democrática, el profesor es un transformador social y su reflexión es de tipo ético-político.*

En sexto lugar enumera la propuesta más interesante desde nuestra perspectiva:

- 6. Colaborativa: Su racionalidad es comunicativa, la escuela es una instancia cultural, el profesor es un agente de cambio y su reflexión es crítica.*

2.3. Modelos de formación docente

Producto de estas visiones o enfoques desde los que se proponen los programas de formación, encontramos distintos modelos que a su vez, y como producto de los primeros, se centran en aspectos específicos del quehacer docente para formular sus objetivos de formación.

En función de lo planteado por Ferry (1991), existen tres modelos de formación docente. El primero de ellos es el que se centra en las adquisiciones y lo orienta la competencia, esto es los docentes deben cumplir con una serie de formulaciones o habilidades específicas, sin importar que las comprenda o analice. El segundo se centra, a diferencia del primero, en los procesos de tal forma que la experiencia cobra un papel fundamental en estos programas. Por último el tercer modelo se centra en el análisis de las representaciones que tengan los participantes en el programa de formación como un elemento fundamental para su formación. En la figura 1 se representan dichos modelos.

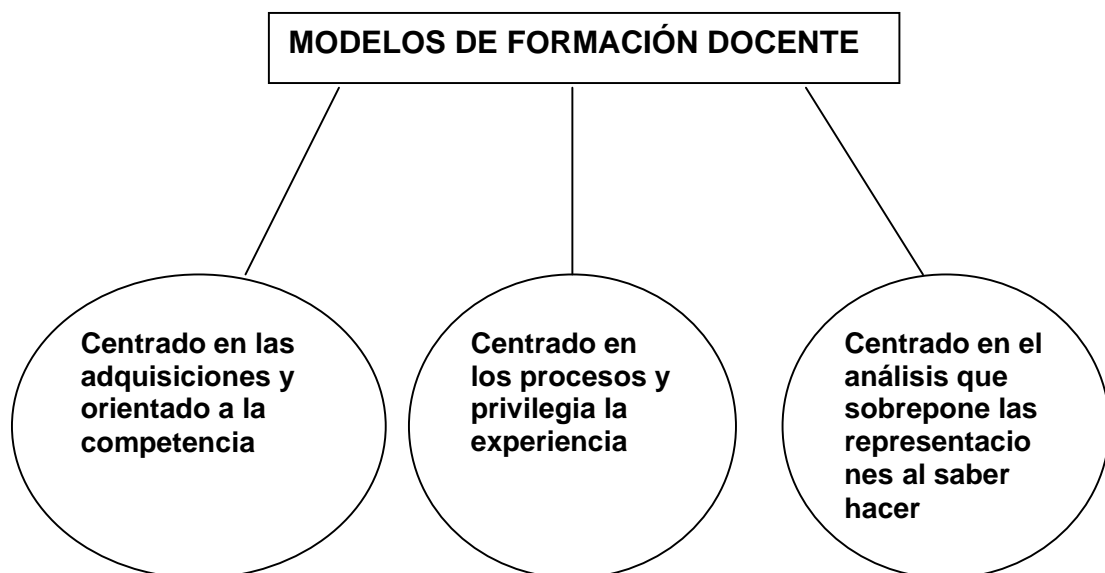


Fig. 1. Modelos de formación docente propuestos por Ferry (1991).

Por su parte Zeichner (1993), plantea cuatro modelos tradicionales de formación de profesores en Estados Unidos de Norte América y Canadá:

- a) De tradición académica: Enfatiza el rol del profesor como especialista de una asignatura.*
- b) De eficiencia social: Enfatiza la adquisición de habilidades de enseñanza específicas y observables.*
- c) De tradición evolutiva: Se basa en la idea de que a partir del desarrollo evolutivo de los alumnos se determina lo que se debe enseñar tanto a los alumnos como a los maestros.*
- d) De reconocimiento social: Acentúa el carácter de la escuela como elemento de progreso y reconstrucción social.*

Con base en estos enfoques y modelos de formación docente se han emprendido esfuerzos desde distintas instituciones educativas de los referidos países para formar a sus plantas docentes. A continuación se presenta un breve recorrido por distintas experiencias de formación en distintas latitudes.

Rodríguez, J (1995), con relación a los programas de formación de la comunidad Andaluza enumera cuatro modelos de formación. El primero de ellos ubica las prácticas educativas en el último año, primero se accede a la teoría y después a la práctica, trabajan con un tutor y en ocasiones reciben otro tipo de visitas de observación al aula en las que la retroalimentación es nula. El segundo modelo es igual al primero con la diferencia de que se incluye un período extra de prácticas educativas. El tercero tiene períodos de prácticas en cada curso que aumenta gradualmente su complejidad y duración y en el último se cuenta con la responsabilidad total de una clase y los alumnos cuentan con un tutor. Este último modelo se asemeja a la lógica seguida en la Maestría de formación de docentes de educación media superior de la UNAM.

Valliant (2005), plantea un panorama sobre la formación docente en Australia, un caso especialmente relevante, en el sentido que en ese país se enfrentan graves problemas para retener a sus docentes. La formación inicial de éstos está a cargo de las Universidades. Los programas de formación constan de cuatro años. Esta formación es cuestionada en términos de la relación teórico-práctica y al equilibrio entre contenidos disciplinares y pedagógicos. En un primer momento, los docentes enfrentan un período de prueba llamado de inducción a la docencia y tras la evaluación del director de cada centro educativo es que se avanza o no en la carrera docente. Este período es obligatorio y se realiza a través de un profesor experimentado que ayuda al aprendiz a configurar su actuación además de inducirlo a la comunidad escolar.

En la experiencia australiana, el proceso de formación consta de la asignación de un mentor, la observación de clases, reuniones de desarrollo profesional apoyadas en instancias formadoras de docentes y por último de la presentación de un portafolio en situaciones de evaluación formativa.

En el caso de nuestro país para los niveles en Educación Media Superior – EMS- y Superior el panorama no es alentador a pesar de la reciente apertura de espacios para la formación docente. Tradicionalmente se ha formado al docente universitario a través de cursos cortos, poco vinculados a su práctica y sin supervisión in situ.

Para el caso de la Educación Media Superior, de especial interés para la presente investigación, la Universidad Nacional Autónoma de México –UNAM- ha diseñado un programa de formación docente para los dos subsistemas de bachillerato, cuyo fin último es la profesionalización de las plantas docentes de ambos subsistemas. Su objetivo es “brindar de manera sólida y rigurosa, con un carácter innovador, multidisciplinario y flexible, profesionales en educación a nivel de Maestría, para un ejercicio docente adecuado a las necesidades de la EMS”. Consta de cuatro semestres, sus ejes de formación son el didáctico

pedagógico, el socio-ético-educativo y el de integración, donde se instrumentan prácticas docentes desde el segundo semestre, con períodos breves de intervención frente a grupo, con el apoyo de un tutor y un supervisor de la práctica docente. (Para mayor detalle de este programa ver Anexo 1. MADEMS). En esta experiencia se busca conjugar elementos antes mencionados: formación en la práctica, mentoría o supervisión y acercamiento creciente a los escenarios reales.

En este apartado se ha pretendido dibujar un panorama general acerca de las definiciones, modelos y enfoques de la formación docente, además de experiencias en diferentes países en cuanto a su operación, lo cual nos lleva a la reflexión acerca de la importancia sobre la consideración de los fundamentos teóricos y operativos que es necesario considerar para hacer eficiente una propuesta de formación de profesores.

Podemos concluir esta sección con la reflexión de que para ser docente “no basta con saber la asignatura” que el proceso formativo es complejo y gradual y se requiere un esquema de profesionalización y educación continua.

2.4. Formación inicial

Cobra especial interés para esta investigación centrarnos en lo que se denomina formación inicial, es decir la inducción del participante en programas de formación docente.

La formación inicial se constituye según Mignorance (1993), como la etapa en la que se permite a los futuros profesionales disponer de los elementos necesarios para su consolidación como profesionales (citado en Rodríguez J; 1995).

Katz (1981), afirma al respecto que dicha etapa comprende una serie de actividades orientadas a ayudar a los futuros docentes en la adquisición de habilidades, disposiciones, conocimientos, hábitos, actitudes, valores y normas que lo capaciten como docente (citado en Rodríguez J, 1995).

Para Tedesco (1997; p. 47), “en esta fase, los diagnósticos indican que el problema más significativo es la enorme separación que existe entre la formación recibida y las exigencias de un desempeño eficaz e innovador”.

But Raymond (1989), analizó 50 autobiografías de profesores, en las que encontró que la significatividad de su proceso de formación inicial es muy baja con respecto a la influencia de éstas en su formación. Esto quiere decir que el proceso de formación inicial tuvo un muy reducido impacto sobre la docencia de esos profesores (citado en Rodríguez J; op. cit.).

Tomando en cuenta los resultados de estudios como los anteriores según Rodríguez, J. (op. cit.), los componentes de un programa de formación inicial deben incluir:

- o El conocimiento del contenido: Conocimiento y comprensión de la materia –qué y cómo-.*
- o El conocimiento didáctico del contenido: Se compone por pedagogía y contenido disciplinar –conocimiento pedagógico/didáctico-.*
- o Conocimiento pedagógico general: Conocimiento de destrezas en el uso de materiales de enseñanza y otras estrategias pedagógicas.*

Con relación a estos componentes Tedesco (1997. p. 47; 49), plantea dos cuestiones por demás interesantes. La primera nos dice “los programas de formación inicial suelen estar muy alejados de los problemas reales que un educador debe resolver en su trabajo”. La segunda es “esta disociación entre la formación inicial y las exigencias para el desempeño es una de las

características más típicas de la actividad docente". Este autor atribuye las causas de lo anterior por un lado, a la autonomía de las instituciones responsables de la formación docente y por el otro, a la teoría pedagógica que domina la formación. Por último, nos habla del bajo nivel de responsabilidad que el docente asume acerca de su profesión y plantea algunas dicotomías y problemas de la formación docente:

- 1. Formación científica vs. formación pedagógica.*
- 2. Formación de competencias técnicas vs. características de personalidad*
- 3. Prioridad entre la formación inicial vs. la formación en servicio.*

En cuanto a los problemas, nos dice que son cuatro:

- 1. Acceso a los primeros puestos de trabajo*
- 2. Individualismo y aislamiento en el que los docentes se desempeñan*
- 3. La carrera profesional de los docentes y*
- 4. La escasa participación de los docentes en las decisiones educativas.*

Para Latapí (2002), las limitaciones de la formación inicial se dan en el sentido del especial interés que se ha prestado al asunto de la vocación, en segundo lugar el desfase entre currículo formal y real y por último la endogamia de la formación docente, que tiene como consecuencia una especie de blindaje o resistencia hacia los nuevos aprendizajes, en tanto que aleja al maestro del establecimiento de pautas de seguridad o rutinas en la práctica educativa que garantizan ejecuciones validadas en otros momentos.

En el siguiente apartado se presentan las propuestas formuladas hacia los programas de formación docente, sobre todo los elementos teóricos surgidos en el contexto de las perspectivas en las que el docente es concebido como un profesional reflexivo y crítico.

2.5. Características deseables de los programas de formación

En concordancia con el apartado anterior y siguiendo a Ferry (op. cit), al respecto de las características específicas de la formación de profesores:

- ✓ *Es una formación doble en cuanto que incluye contenidos académicos y pedagógicos (académico-pedagógica).*
- ✓ *Es profesional, por lo tanto contempla las necesidades sociales que le dan sentido (profesional y contextualizado).*
- ✓ *Es entendida como formación de formadores, toda vez que estos últimos ejercen una influencia importante en relación con el modelo educativo que difundan (de formadores, caracterizada por un modelo educativo).*

El reconocido investigador español Daniel Gil y sus colaboradores (1991), proponen que los programas de formación en primer lugar deben partir de las necesidades o problemáticas y de la reflexión sobre éstas. Plantean que existen dos factores decisivos para la formación de profesores. El primero, una comprensión deficiente de la materia a enseñar, que es vista como un obstáculo para la innovación de la práctica educativa. El segundo de éstos y quizá el de mayor relevancia para la investigación, es aquel que se refiere a la cuestión de las preconcepciones que el docente tiene acerca de la educación en general y sobre el proceso enseñanza-aprendizaje; adquiridas dentro del período en el que fueron estudiantes. Éstas también en algunas ocasiones se convierten en obstáculos para la innovación y la profesionalización de la docencia, en tanto que prefiguran un determinado tipo de práctica. En un apartado subsecuente, se revisarán algunos estudios sobre el particular.

En esta misma línea Díaz Barriga F (1998; 2002), propone preguntas críticas para la formación docente desde la perspectiva constructivista, a saber:

- ✓ *¿Cómo concibe el docente el conocimiento que enseña?*

- ✓ *¿Qué papel se concede a sí mismo en relación con la experiencia del que aprende?*
- ✓ *¿Cómo se representa al alumno, qué recursos le concede y qué limitaciones ha identificado en éste?*
- ✓ *¿Cómo planifica, organiza y transmite el conocimiento propio del campo disciplinar específico?*
- ✓ *¿Hace ajustes a la ayuda pedagógica que presta a los alumnos en función de sus necesidades y del contexto?*
- ✓ *¿Asume siempre el control de los aprendizajes o los deposita gradualmente en los estudiantes?*
- ✓ *¿Cómo comprueba la posesión y significatividad del conocimiento de sus alumnos?*

La autora plantea que es muy importante la reflexión sobre lo que se hace, el por qué y el cómo por que dicho componente reflexivo es a la vez objetivo y contenido de la formación del profesor. Esto lo corroboramos, como podrá verlo el lector, en el proceso de indagación con los profesores de MADEMS.

Rodrigo recomienda al respecto de los programas de formación incluir la reflexión socio-epistémica en los planes de formación inicial y permanente del profesorado para favorecer la evolución de su saber docente a través de las dimensiones implícito/explicito, simple/complejo y realismo/perspectivismo (citado en Hernández, A; 1998. p. 81).

Por su parte Tedesco (1997), propone que se atienda al asunto de que los primeros años de ejercicio de la práctica sean ejercidos en otros escenarios que no tengan que ver con la atención de zonas marginales o sectores desfavorecidos. En segundo lugar, que se implementen medidas destinadas a la atención de la formación docente a través de procesos de acompañamiento como la tutoría.

Rodríguez E (2003), plantea como elementos necesarios en la socialización dentro del ámbito de la formación docente, los siguientes:

- ✓ *Es necesario reflexionar crítica y permanentemente sobre la práctica educativa*
- ✓ *Considerar la forma de aprender de los futuros docentes, así como que para enseñar no basta con tener conocimientos sobre la asignatura*
- ✓ *Los formadores debieran consensuar, negociar e investigar sobre la formación docente.*

Fernández A (2004), plantea que un programa debe cumplir dos condiciones:

1. *Isomorfismo entre las estrategias y los objetivos alcanzar y*
2. *Contextualización, a partir de la problematización de situaciones que facilite la reflexión y análisis de éstas como apuesta hacia el cambio.*

De lo anterior se desprenden también algunos planteamientos en los que se atribuye la efectividad de programas de formación a diferentes elementos que los constituyen, como veremos a continuación.

Saroyan y Amudsen (1994), plantean que el éxito de programas de formación docente se da en función de permitir a los docentes pensar y actuar críticamente sobre lo pedagógico de sus disciplinas a partir de actividades individuales y grupales. Por el contrario, la poca efectividad de los programas se debe a rutinas o inercias administrativas o institucionales en las que se disponen de pocas oportunidades para proponer soluciones o formas de afrontamiento para problemas específicos del hecho educativo (citado en Díaz Barriga F, 1998).

Joyce y Showers (1980), atribuyen la efectividad de los programas de formación docente a:

- ✓ *La presentación de un abordaje teórico y la descripción de habilidades estratégicas.*
- ✓ *La existencia de un contexto de modelamiento y práctica educativa.*
- ✓ *La retroalimentación sistemática y supervisión continua en la actuación docente.*

Frederick y King (en Bergeman y Reed. op. cit.), reportan que las primeras experiencias en programas de formación deberían de dotar a los futuros maestros de la oportunidad para entender la complejidad de la tarea de enseñar, reflexionar sobre su crecimiento personal, desarrollar habilidades de autoconocimiento y clarificar los aciertos en la práctica educativa.

Fosnot (1989), señala que “un maestro plenamente capacitado es alguien que toma decisiones reflexivas, que encuentra placer en aprender e investigar acerca del proceso enseñanza-aprendizaje y que considera el aprendizaje como una construcción y la enseñanza como un proceso que facilita, estimula y enriquece el desarrollo” (en Case, et. al; op. cit. p. 37).

Todas estas propuestas, demuestran que existe interés por este tópico, mismo que para ser desarrollado, ha sido investigado desde diferentes posturas y países, a continuación se ofrece al lector una breve revisión al respecto.

2.6. Reflexiones sobre experiencias de formación docente

En este apartado se ofrece al lector una serie de reflexiones sobre investigaciones o aproximaciones teóricas en relación con las experiencias sobre la formación docente.

Wasserman, (citado en Bergeman y Reed. op. cit.), tras una investigación sobre formación docente, concluye que hacer medidas acerca de la experiencia puede resultar más complicado de lo que parece. La historia de desarrollo, las creencias y los valores y percepciones formadas, así como factores como el tiempo del día, el estado físico y emocional, y el rol del mentor pueden influenciar en la manera en la que se significan las experiencias de formación docente.

Van Manen (1977), afirma que el crecimiento de maestro principiante a experto se acompaña de distintos niveles de reflexión. Primero se exige sólo la aplicación correcta de habilidades y conocimientos de tipo técnico; después se reflexiona sobre teorías subyacentes o concepciones a la práctica así como sus consecuencias (toma de decisiones independiente) y por último se reflexiona de manera crítica, se ocupa de cuestionar criterios morales, éticos y normativos relacionados directa o indirectamente con el aula (citado en Case, op. cit.).

La diferencia entre docentes novatos y docentes con experiencia, en cuanto a procesos de reflexión, indica que estos últimos toman en cuenta otros factores para reflexionar o repensar su labor docente, pues tienen lo que Green (1985), ha denominado “conciencia del oficio”.

Altava y Ríos (1998), reportan una investigación de formación docente mediante la escritura de una “carta a los Reyes Magos” en niños, de enseñanza primaria. Las fases de formación eran en primer lugar una fundamentación teórica (aspectos psicopedagógicos) y la segunda la deducción de principios de actuación práctica y lingüística. El componente central era la reflexión sobre la práctica educativa y concluyen tras la experiencia práctica que lo importante de que se sepa lo que se va a enseñar y la reflexión en el aula sobre lo que se va aprendiendo es posible sólo si los contenidos a enseñar son claros. En la formación docente es clave dotar de sentido la práctica escolar y hacer

entender al profesor que la preparación de una clase es una guía susceptible de ser modificada en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Trufant (2005), (refiere que en la quinta sección del libro “Quick hits for new faculty by award-successful strategies winning teachers” -editado en 2004 por de Cordell, Lucal, Morgan, Hamilton y Orr-) se plantea como idea central la necesidad del apoyo a los profesores, en cuestiones tales como: el establecimiento de organizaciones profesionales, la promoción de la asistencia a conferencias, el fomento y optimización del uso de los recursos web, por mencionar algunas. Además, se describen técnicas como la mentoría como estrategia de formación mediante la cual se pretende el ajuste de los papeles en el aula.

Para que un docente alcance este nivel de formación son necesarios, sin lugar a dudas, espacios de inclusión, práctica y reflexión en cualquier programa de formación docente. A propósito de ello, como se advirtió en líneas anteriores, la mentoría resulta desde nuestra perspectiva una apuesta interesante y atractiva a propósito de los programas de formación docente.

Estos espacios a lo largo de la historia de la formación docente y en general el desarrollo de ideas educativas se han ido proponiendo diversos métodos para ser empleados en los procesos de formación docente. A continuación se presenta una breve revisión de éstos.

2.7. Métodos empleados para la formación docente

Díaz Barriga, F. (1998), enumera una serie de métodos para la formación docente:

- ❖ *Análisis de casos*
- ❖ *Observaciones en el aula (registros o videos)*

- ❖ *Entrevistas (semiestructuradas a profundidad)*
- ❖ *Coaching (supervisión de pares)*
- ❖ *Seminario de trabajo en equipos de profesores*
- ❖ *Modelamiento con retroalimentación*
- ❖ *Redacción de diarios*
- ❖ *Análisis del discurso de enseñanza*
- ❖ *Análisis de metáforas y anécdotas personales*
- ❖ *Elaboración de escritos y ensayos*
- ❖ *Enseñanza simulada y microenseñanza*
- ❖ *Planteamiento y solución de dilemas*
- ❖ *Conducción de proyectos de investigación-acción*
- ❖ *Construcción de mapas cognitivos que representan las creencias epistemológicas de los profesores*
- ❖ *Análisis de la estructura y contenido de la enseñanza y del pensamiento pedagógico docente*

En los apartados anteriores de este capítulo se han ido mencionando ya algunos de estos métodos, a continuación se enumerarán y analizan algunos, de ellos, respondiendo siempre al objetivo de esta investigación.

2.7.1. La microenseñanza

Este método surge en la Universidad de Stanford en 1963, y su objetivo es dotar de realidad el principio de formación docente a fin de superar la idea de que para enseñar sólo era necesario saber la materia. Entre sus beneficios están que simplifica la complejidad del proceso de enseñanza, durante ésta se enseña, economiza tiempo, apuesta a la superación de modelos internalizados, es flexible y de carácter activo (observación más experiencia directa). Su finalidad última es contribuir a la práctica reflexiva por, para y durante la acción educativa; a partir de esta década ha ayudado a diferentes centros sobre todo

los de investigación educativa a estudiar las prácticas educativas de los y las docentes.

2.7.2. El portafolios

Fernández A (2004; p. 129), reporta que en 1999 en Bolonia; se da desde Europa un impulso a un cambio paradigmático en cuanto a la formación docente en las instituciones universitarias. Plantea una idea por demás importante en cuanto a la formación docente y es: el aspecto ético, como un espacio fundamental de este contexto. “supone recuperar el sentido de compromiso y responsabilidad con el trabajo que hacemos, lo que significa intentar hacer lo mejor posible las cosas que como profesionales nos corresponde hacer”.

En este contexto se apuesta a la figura de un docente como “un profesional autónomo y responsable, capaz de participar activamente en la evaluación de su propia función docente y del conjunto de componentes y elementos que configuran su actuación y, como consecuencia de todo ello, participar en la mejora de la calidad educativa” (p.130). Y se propone al portafolios como un instrumento valioso para la formación y reflexión docente. Sus características son:

Contiene una selección de actividades relacionadas con la enseñanza del profesor en los que se esclarece su efectividad. Intenta establecer un equilibrio entre las distintas fuentes de información para la observación de un mismo aspecto docente. El portafolios sirve para recoger y presentar evidencias sobre la efectividad de la enseñanza, para reflexionar sobre aquellos aspectos para mejorar dentro de la práctica educativa, identificar la evaluación de la práctica de enseñar, preparar materiales de apoyo, según los resultados obtenidos, socializar las experiencias docentes con las academias, retroalimentar a otros

profesores, como instrumento testigo para la obtención de reconocimientos, y legar sus desarrollos docentes a otros docentes o departamentos académicos.

El último de los métodos que se revisan en este apartado es la mentoría

2.7. 3. La mentoría

La mentoría es una estrategia empleada en instituciones universitarias, y su objetivo es aminorar el fenómeno del aislamiento académico y social del cuerpo académico.

Chao (1997), la define como “una intensa relación de trabajo entre un miembro experimentado y otro joven. El mentor tiene experiencia y poder en la organización y personalmente orienta, aconseja, asesora y promueve el desarrollo profesional del protegido. La promoción de la carrera profesional del protegido puede ocurrir directamente gracias a la influencia y el poder del mentor sobre otros miembros de la organización” (citado en García Garduño, 2004; p. 177).

La investigación a este respecto reporta que la mentoría contribuye a la consecución de carreras exitosas dentro de las organizaciones, a la movilidad laboral, el arraigo, así como a la satisfacción laboral y social.

Según Tharp and Gallimore (1988), los maestros como estudiantes, tienen zonas de desarrollo próximo, ellos también requieren asistencia en su actuación (citado en Freiman-Nemser y Beasley, 1997).

Para Freiman-Nemser y Beasley (1997. p. 9), la mentoría puede promover en docentes principiantes competencias docentes, ayudándolos a tener una actuación más compleja que éstos pueden hacer suya. “Ofrece un apoyo teórico acerca de cómo aprenden los novicios, a través de la interacción social

y las actividades de cooperación”. De manera que el novicio o docente novato (Ver Capítulo 1) aprende a partir de la observación y la interacción, internalizando gradualmente formas de pensamiento y actuación.

Ballantyne, Hansford y Packer (1995, citado en Díaz Barriga, F. 1998) realizaron una investigación con profesores principiantes los cuales tenían como mentores a profesores experimentados. El proceso tutorial se dio en el siguiente orden: un apoyo personal y emocional, la asistencia directa y asesoría acerca de la tarea, supervisión directa y apoyo relacionado con la solución de problemas y reflexión crítica y retroalimentación sobre la práctica.

Para García Garduño (2004; p. 183), “la mentoría en educación superior constituye una alternativa eficiente y relativamente barata, en comparación con otras estrategias para el desarrollo profesional de los nuevos académicos”.

Freiman-Nemser y Beasley (1997. p. 10), trabajan con mentorías en la modalidad de co-planeación y co-enseñanza; utilizando como definición para ello que la mentoría es “una forma en la que el mentor introduce al docente en el trabajo intelectual del docente”. En este sentido, el mentor puede modelar cómo planear, hacer explícitos los pensamientos y la toma de decisiones, ayudar en el conocimiento práctico sobre los estudiantes, el tema y la enseñanza.

Estos tipos de mentoría, como su nombre lo indica requieren de un acompañamiento del futuro docente en procesos de planificación y práctica educativa. “A través de la co-planeación y la co-enseñanza, los mentores pueden asistir a los novatos en el aprendizaje intelectual y práctico de la enseñanza” (op. cit; p. 125).

Gil et. al. (1994), reportan que 70% de los profesores universitarios, ya sean de instituciones públicas o privadas, no han tenido oportunidad de recibir

capacitación durante el primer año de trabajo. De ahí se deriva la tesis de la importancia del acompañamiento al nuevo docente con el fin de aproximarlo a la cultura escolar en la que se inscribe o inscribirá su práctica (citado en García Garduño; 2004.)

El diálogo entre teoría y práctica nos ayuda a explorar el potencial sociocultural visto para formar prácticas de mentoría y entender la necesidad de desarrollar grandes teorías de aprendizaje por mentoría que tomen en cuenta los contextos y las prácticas de enseñanza así como los cambios de ese aprendizaje.

En lo que se anota en este apartado, queda claro que la finalidad de estos métodos es el desarrollo de reflexión docente como piedra angular de un ejercicio profesional, pero; ¿a qué se refiere la reflexión en la formación docente? En el último apartado de este capítulo se detalla este asunto.

2.8. La enseñanza reflexiva

Partimos de la idea que los formadores de docentes debieran crear programas que favorezcan la reflexión a la vez que el aprendizaje del conocimiento y habilidades de la práctica reflexiva. Comenzaremos por decir que para Dewey (1933) el pensamiento reflexivo “es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que atiende” (citado en Rodríguez J, 1995. p. 42).

Según Goodman, Zeichner y Liston (1987) y Grimmett (1990), la reflexión “es una forma de pensamiento acerca de las materias educativas, que implica la habilidad de hacer elecciones racionales y asumirlas responsablemente” (citados en Rodríguez, J. 1995. p. 42).

En relación con la forma en la que se relacionan la formación docente y la reflexión, según Díaz Barriga, F. (1998), ayuda a deliberar sobre lo que se hace y cómo se hace en la enseñanza, a dirigir esta última positivamente –pues la reflexión es vista como una mediación instrumental–así como también es útil para transformar la práctica educativa. En el siguiente apartado se aborda el tema de las características de la enseñanza reflexiva.

2.8.1. Características de la enseñanza reflexiva

Para Polland y Tann (1989), la enseñanza reflexiva tiene cuatro características esenciales:

- *Preocupación activa sobre propósitos y consecuencias, su eficacia es técnica y significativa.*
- *Habilidades de indagación, más actitud de apertura, de responsabilidad y de entusiasmo.*
- *Proceso circular en el que se observa, evalúa y revisa la práctica educativa.*
- *Basada en los juicios de los profesores a partir de la autorreflexión y las intuiciones de diferentes disciplinas educativas. (citado en Rodríguez J, 1995).*

Díaz Barriga, F. (1998), plantea como características las siguientes:

- *Atiende el desarrollo pleno de las capacidades personales.*
- *Promueve capacidades críticas en relación con el análisis de contenidos y prácticas curriculares.*
- *Desarrolla competencias como razonamiento lógico , juicios ponderados y actitud de apertura.*
- *Privilegia la reflexión.*

- *Presta especial atención a la comprensión de intereses, valores y contradicciones del fenómeno educativo.*

2.8.2. La formación reflexiva

Valli (1991), explora la cuestión de la reflexividad en los contenidos y objetivos que según cumplen siete programas de formación de profesores en Estados Unidos de Norteamérica y concluye que la perspectiva técnica de los problemas y el problema de la relación entre la teoría y la práctica son aspectos que dominan en estos programas. Sin embargo, la ausencia significativa que encuentra es la relacionada con las actitudes reflexivas (citado en Rodríguez J, 1995).

Para Díaz Barriga, F. (1998, p. 84), “el llegar a comprender el pensamiento, el discurso y la acción de los profesores en contextos educativos singulares, constituye una estrategia formativa muy potente, que les permite elevar tanto el entendimiento de su labor profesional como modificar los esquemas conceptuales con que enfocan su práctica en el aula”.

En este sentido, parece que la comunicación y la colaboración intensifican la actividad reflexiva, los programas que promueven el pensamiento reflexivo, entonces debieran diseñarse sobre escenarios reales y con problemáticas reales.

Para Rodríguez J (1995), muchos de los programas de formación de profesores se dirigen hacia la promoción de la reflexión crítica, sin embargo, la literatura ofrece evidencias a favor de la implementación de la reflexión técnica y no crítica.

Ahora la formación docente desde esta perspectiva, exige la actividad o práctica profesional de los futuros docentes, para Schön resulta de singular

relevancia la experiencia dentro del proceso de actuación y por otro lado la tutoría desarrollada por los formadores.

Y encuentra cuatro constantes de la reflexión práctica:

1. Los medios, lenguajes y repertorios con los que se describe la realidad para su activación docente, empleados por ellos.
2. Los sistemas de apreciación que emplean para centrar los problemas, evaluar y para la conversación reflexiva.
3. Las teorías generales que aplican a los fenómenos de interés.
4. Los roles asumidos.

En cuanto a la formación docente como reflexión, Osorio (1995), nos dice que “la práctica reflexiva debe llevarnos a formar educadores capaces y competentes para articular la racionalidad técnica propia de nuestro campo con una ética transformadora, que promueva más autonomía y libertades creadoras en los mismos educadores” (citado en Díaz Barriga, F. 1998. p 82-83).

Para Killion y Todnen (1991), los elementos de la reflexión profesional son:

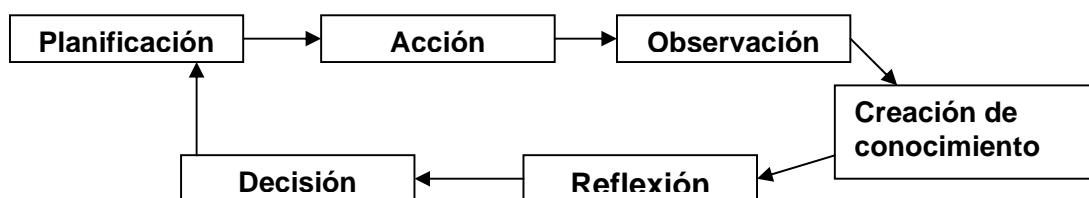


Figura 2. Elementos de la reflexión profesional Killion y Torden, 1991.

Smith (1989), plantea cuatro formas de acción reflexiva de los profesores: La descripción, la información, la confrontación y la reconstrucción (citado en Díaz Barriga, F. 1998.)

Griffins y Tann (1992), plantean que se ha presentado insuficiente atención a los métodos para descubrir las teorías personales y que éstas son a menudo, expresadas como imágenes y metáforas y que aunado a las prácticas pueden configurar diferentes niveles de reflexión. Al respecto de esto también Inés Rovegno (1992), señala la importancia de las creencias sobre el conocimiento y el aprendizaje en la mediatización de la reflexión al describir las interpretaciones de un estudiante para profesor a través de las discusiones con un formador de profesores, donde a pesar de los esfuerzos de ambos, se aprecian cambios poco significativos en torno a los procesos de reflexión.

En este capítulo hemos argumentado que la docencia requiere un proceso de formación profesional continua, permanente, prolongado e intenso. Asimismo, un proceso cualificado en cuanto que debe acercar al profesor principiante a la didáctica de su especialidad.

En esta concepción de los niveles de la formación docente, resalta que es una condición necesaria pero no suficiente el dominio de la disciplina o materia a enseñar. También es indispensable, a partir de un análisis crítico del propio pensamiento y práctica docente y de plantear las situaciones problema y necesidades del propio espacio de enseñanza construir nuevas configuraciones.

Esto quiere decir que es importante apropiarse de marcos de referencia didácticos y psicológicos que puedan dar sustento a la propia docencia, pero esta conceptualización no puede lograrse simplemente por la vía de la recepción de la información sobre temas de didáctica y métodos educativos.

El docente así como el alumno, requiere participar de forma activa y propositiva, en procesos de reflexión, en y sobre su quehacer docente y en dichos contextos re-construir los saberes provenientes de las teorías educativas. Tal como hemos planteado en esta revisión, el análisis del pensamiento pedagógico docente y su articulación con la práctica educativa son elementos clave para un programa de formación docente.

En los dos capítulos siguientes, se abordarán ambos aspectos, el estudio del pensamiento y la práctica docente.

Capítulo 3

Pensamiento pedagógico del docente

“Conocer es resolver”

José Martí.

3.1. El estudio del pensamiento pedagógico del docente

En la década de los setenta, cuando la psicología cognitiva cobra fuerza en el campo de la educación -asumiendo la existencia de procesos internos en el comportamiento-, a partir de este momento se da un importante avance en los estudios relacionados con el pensamiento del docente, ejemplo de ello son los trabajos de (Shavelson, 1976; Yinger, 1978; Pope, 1991; Elbaz, Day, Tabachnick y Séller, 1985; Halkes y Olson, 1994; citados en Monroy y Díaz, 2004).

Es a finales de los sesenta, que se sienta precedente con el primer texto referente al pensamiento docente a cargo de Philip Jackson (1968), que lleva como título “La vida en las aulas”, en el que se concibe al estudio del pensamiento docente como una vía para comprender los procesos que se llevan a cabo en el aula.

En el texto, el autor trata de comprender y explicar la vida mental de los profesores a partir de sus actividades en el aula, puesto que se entiende al pensamiento docente como el motor de la intencionalidad del comportamiento de éste (Citado en Clark y Peterson, 1990; Elizalde, 2002).

Dentro de esta publicación se encuentran datos que revelan información acerca de la complejidad del pensamiento docente; encontrando que en

términos generales, los docentes con los que se trabajó mostraban un pensamiento simple en relación con la enseñanza.

Según Jackson (op. cit;) el pensamiento docente se caracteriza por ser de tipo intuitivo más que racional, carente de abstracciones al elaborar definiciones, de actitud dogmática en relación con su práctica docente, sin autocrítica ni reflexión, tendiente a la improvisación y al uso de desarrollos o propuestas pedagógicas basadas únicamente en su experiencia. Este trabajo resulta importante porque es un estudio pionero que abre una interrogante respecto a la formación pedagógica y disciplinaria de los docentes en formación y la forma en la que asumen la enseñanza en las aulas.

En las siguientes líneas se enumera una serie de eventos que han posibilitado el impulso a las investigaciones relacionadas con el pensamiento docente y sus implicaciones.

En Estados Unidos en 1974, la Sexta Comisión sobre la Enseñanza como Tratamiento Clínico de la Información de la Conferencia Nacional de Estudios sobre la Enseñanza; convocada por el National Institute of Education; propone el desarrollo de la investigación sobre el pensamiento docente, pues la concibe como “necesaria para comprender, qué es lo que hace que el proceso de la enseñanza sea específicamente humano” (en Clark y Peterson, 1990; p. 445).

En 1976, se funda en Michigan un Instituto de Investigación de la Enseñanza y también en éste se dio impulso a investigaciones de este tipo. Para 1983 se da paso a la conformación de la Asociación Internacional para el Estudio del Pensamiento del Profesor. Factores como éstos impulsaron esta línea de investigación, autores como Pope (1991; en Monroy y Díaz; op. cit), plantea el siguiente listado en relación con el desarrollo de esta línea de investigación - con esto se pretende resaltar la idea de la diversidad de conceptos respecto al pensamiento docente-.

- *Munby define al pensamiento pedagógico como conocimiento práctico*
- *Elbaz, como intenciones personales*
- *Day, como concepciones del profesor*
- *Larson, Tabachnick y Zeichner, (op. cit.), como perspectivas del profesor, y*
- *Halkes y Olson (1994), como constructos del profesor.*

Este tipo de denominaciones hacen alusión al conjunto de ideas, creencias, expectativas y/o pensamientos que el profesor tiene respecto de los elementos constitutivos de la práctica educativa. Cabe señalar que no hay un acuerdo o un constructo único para referirse al pensamiento docente, más bien, coexisten diversas interpretaciones y líneas de investigación.

Desde nuestro punto de vista, se da cuenta de la importancia de la actividad cognitiva de quién enseña, en relación con la actividad docente, -con el aprendizaje, con las estrategias de enseñanza, con la evaluación, la planeación, la comunicación, los recursos didácticos-. El estudio del pensamiento del profesor ha contribuido en gran medida para; concederle al docente un papel de gran importancia en el ámbito de la educación, así como para tratar de entender y explicar por qué o cómo es que se configuran determinadas prácticas educativas en función de los pensamientos que subyacen a éstas. En las siguientes líneas nos detendremos a considerar de qué hablamos cuando nos referimos al pensamiento pedagógico del docente.

3.2. ¿Qué es el pensamiento pedagógico del docente?

Como hemos podido anotar antes, esta línea de investigación ha generado una gran cantidad de trabajos al respecto. Pareciera ser que al interesarse por investigaciones acerca de lo que piensa, cree o concibe el docente, se está

mirando a éste como un verdadero agente activo del proceso educativo, papel que por cierto hemos resaltado en el capítulo uno.

Al respecto Monroy y Díaz (2001; p. 140), afirman que “una de las premisas fundamentales de este enfoque es que el docente es un sujeto que reflexiona, emite juicios, toma decisiones e imprime un sentido a su práctica educativa de acuerdo con sus teorías implícitas, creencias y valores”.

A continuación se dibujan planteamientos que rescatan, este papel fundamental del docente y sus prácticas educativas, a partir de su actividad cognitiva.

Monroy y Díaz (op. cit; p.136), afirman que: “el pensamiento pedagógico del docente es un marco de referencia que integra un conjunto de teorías implícitas, creencias, expectativas, nociones y valores mediante los cuales el profesor significa, interpreta, decide y actúa en sus actividades educativas”.

Otros autores, lo conciben como paradigma personal, para ellos “intenta acercarse al estudio de las dificultades que el profesor encuentra en la práctica real de la enseñanza, estudiando cómo le afectan en primer lugar, a él como persona, y en segundo término a la calidad del trabajo que desarrolla” (Esteve, 1999; p. 133).

Para Clarck y Peterson (1990; p. 518), “la finalidad de la investigación sobre las teorías implícitas de los docentes es convertir en explícitos y visibles los marcos de referencia por medio de los cuales cada docente percibe y procesa la información”.

Es así, que la aproximación hacia la actividad cognitiva del docente, plantea una veta de posibilidades de intervención educativa. Esta línea de investigación, aporta una metodología encargada o encaminada a la

evaluación de lo que constituyen los motivos y significaciones de los profesores.

En este sentido, su incidencia en el ámbito de la educación varía según el enfoque que se le da a estas indagaciones; ya que puede incidir en diferentes áreas como: el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje, en cuestiones específicas del rendimiento académico, la calidad de la enseñanza, el mejoramiento en la planeación, mejoramiento en la implementación de estrategias de enseñanza y evaluación; hasta la indagación acerca de la operatividad de las reformas curriculares y como en el caso de esta investigación, en el diseño y estructuración de programas de formación docente.

Como veremos a continuación, según el enfoque que se da a la conceptualización del pensamiento docente es que se estima su incidencia.

3.3. ¿Por qué es importante el estudio del pensamiento pedagógico del docente?

Según, señalan Monroy y Díaz, (2001; p. 138) “a partir de los estudios sobre pensamiento pedagógico del docente interesa conocer de qué forma explica el profesor y cómo comprende los procesos de enseñanza y de aprendizaje”.

Para Torres (1998) la importancia de estudiar el pensamiento pedagógico radica en la idea de que la mejora de la enseñanza pasa por hacer conscientes a los profesores de las teorías que guían su práctica. Esto sobre todo si lo relacionamos con la superación de lo que Gil (1991) denomina “docencia de sentido común”.

Para de Gil (1991), esta docencia de sentido común en el ámbito de la enseñanza de las Ciencias, se caracteriza por:

- *Una visión simplista del conocimiento disciplinar.*
- *La creencia de que el aprendizaje se da en términos de conocimientos y sólo en algunas ocasiones de destrezas.*
- *Obligación por cubrir el programa o trabajar el libro de texto.*
- *Atribución de “naturalidad” al problema de la reprobación en materias científicas.*
- *Atribución de factores negativos a cuestiones externas.*
- *Falta de comprensión y conciencia en relación al cómo se aprende.*
- *La idea de que enseñar es cuestión de experiencia, sentido común o de recetas, que imposibilitan la reflexión, la crítica y la articulación teórico-práctica en la docencia.*

Y contribuye a que el profesor actúe en consecuencia.

Laplanche (1997), indica que las creencias de los profesores son importantes pues revelan y ayudan a comprender cómo es que los docentes enseñan y en consecuencia cómo aprenden los alumnos, además en su opinión, las creencias se relacionan o correlacionan con las estrategias de enseñanza.

Para Durán (2005; p. 22), “las teorías personales del profesor o teorías de la práctica, muestran continuamente los modelos interpretativos que utilizan en su trabajo didáctico y que a la vez representan la experiencia escolar cotidiana del docente... Dichos modelos teóricos son construidos al recurrir a un gran caudal individual de elementos organizados sistemáticamente por el mismo maestro o, en su defecto, cuando apela a un conjunto de convicciones y orientaciones completamente subjetivas que ejercen una influencia importante en los criterios didácticos adoptados en cada ocasión por el profesor. Entiéndase por cada ocasión, cada clase, cada grupo, cada turno, cada alumno; cada una de ellas y todas juntas a la vez”.

En las siguientes líneas se enumeraran cinco propuestas teóricas en las que se resalta la utilidad o bondad de este tipo de investigación.

- ✓ *Para Clark y Peterson (1990; p. 443), resulta interesante evaluar el papel de las representaciones que articulan la práctica docente, como su concepto de enseñanza y aprendizaje, así como el sentido y significación con respecto a su profesión. Ya que, según ellos “los procesos de pensamiento de los maestros influyen sustancialmente en su conducta e incluso la determinan”.*
- ✓ *Para Pope (1991, citado en Monroy y Díaz, 2001), las investigaciones en este sentido orientan el análisis de la actividad docente según sus relaciones, intenciones y definición de situaciones.*
- ✓ *Rodrigo, Rodríguez y Marrero 1993 (citados en Elizalde, 2002), afirman que este término se refiere a las teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos elaborados históricamente y transmitidos por procesos de enseñanza así como de formación.*
- ✓ *Para Halkes y Olson (op. cit.), al igual que para Monroy y Díaz (2001.), permiten conocer de qué forma explica el profesor y cómo comprende los procesos de enseñanza y de aprendizaje.*
- ✓ *Borko, Shavelson y Stern (1981; p.144), afirman que “la evaluación del pensamiento docente es una oportunidad para hacer explícitas las creencias docentes por medio del diálogo y la reflexión sobre la vigencia de ciertas representaciones educativas”.*

Existen también otros planteamientos, que basados en las ideas de Vigotsky acerca de que el pensamiento guía la acción, y enfocándose principalmente en el asunto de la evaluación de la docencia; admiten la importancia de que el docente conozca y reflexione sobre su práctica, para abrir camino hacia el mejoramiento de la actividad docente, lo que Mitchel y Kerchner, (op. cit.) denominan el docente profesional.

Al respecto, Imbernón (1999, p. 30), afirma que “el conocimiento pedagógico está, por tanto estrechamente unido a la acción, de ahí que una parte de ese conocimiento pedagógico sea un conocimiento práctico, a partir de una experiencia que suministra de información que se procesa en la actividad cotidiana profesional”.

Hernández (1998, p. 69-70.), reporta que durante los años setenta se sustenta la idea de que “el pensamiento que el profesor desarrolla, antes, durante y después de ejercer su enseñanza, determina linealmente su práctica; y la más reciente, que acepta la mediación cognitiva de la práctica docente, pero cuestiona la existencia de una relación unicausal entre el pensamiento del profesor y su actividad en el aula”.

De tal suerte que el autor sugiere una relación multidimensional entre pensamiento y práctica docente en el que cobran relevancia asuntos como los relacionados con los contextos y su influencia en la conformación epistemológica, en las dimensiones de cambio, porque constituye un modelo que subraya el carácter desigual del avance de los diversos componentes del saber profesional del docente.

En este sentido, tiene cabida la importante apuesta de este tipo de investigaciones en las que al resaltar la figura del docente -como uno de los actores principales del hecho educativo-, se incentiva también la vida

institucional en conjunto, de manera que la coordinación entre todas las instancias involucradas redunde en la mejora de los procesos educativos.

Con relación a la importancia del docente, resulta interesante señalar que muchas de estas líneas de investigación resaltan la necesidad de contar con docentes reflexivos y profesionales capaces de proponer y reflexionar acerca de su tarea en el aula y en la institución educativa, capaces de diseñar situaciones de enseñanza y en términos generales de incidir positiva, crítica y propositivamente en el ámbito educativo. En este sentido la investigación acerca del pensamiento pedagógico del docente puede ofrecer datos interesantes encaminados al avance y mejora de las prácticas educativas en todos sus niveles.

Así, el tránsito por esta línea de investigación cobra diversos matices; en las siguientes líneas se enumeran algunas de las investigaciones realizadas en este ámbito.

3.4. Investigaciones relacionadas con el pensamiento pedagógico del docente

Monroy y Díaz (2001), ofrecen un listado de desarrollos teóricos al respecto, fundamentados en la investigación con profesores:

** Taylor (1970), a partir de que observó que los profesores no concebían los objetivos de enseñanza como su principal preocupación, se interesó por investigar acerca de los intereses y las actitudes de los alumnos y los contenidos que se enseñan.*

** Tillema (1984), bajo la misma óptica de Taylor (op.cit), concluye que los docentes basan su planeación en el diagnóstico que realizan y no en los objetivos formales de enseñanza.*

De estas dos investigaciones, se reportan los siguientes cuestionamientos: ¿Basta que las instituciones entreguen los planes de estudio para que los docentes los apliquen de manera puntual? ¿Los cambios hacia un nuevo programa funcionan a manera de decreto o habrá que desarrollar profesionalmente al docente? ¿Los docentes son considerados como personas profesionales que cuentan con sugerencias propias, alternativas para su práctica y que pueden tomar decisiones inteligentes sobre su quehacer?

Todas estas cuestiones cobran gran importancia para el desarrollo educativo de cualquier país, debido al importante papel que juega la acción mediadora y modelica del profesor en el aprendizaje y desarrollo de los alumnos y las alumnas.

** Borko, Shavelson y Stern (1981), reportan que los docentes tradicionales o con pensamientos tradicionales, pasan la mayor parte del tiempo disciplinando, más que enseñando; a diferencia de los que tienen ideas con orientación progresista, que dan más importancia a los aspectos socio- emocionales del aprendizaje.*

** Good (1983), Investigó los tipos de expectativas de los docentes y las maneras como se forman y comunican en el salón de clases. Encontró que las expectativas acerca del rendimiento de sus alumnos determina el tipo de interacciones que suceden entre ellos.*

** Pérez (1987), plantea que las investigaciones acerca del pensamiento del profesor, deben centrarse en un modelo ecológico que pueda dar cuenta de los múltiples factores significantes que enmarcan, modifican o posibilitan determinadas creencias, con el fin de tratar de dar cuenta sobre cómo ellos aprenden de la práctica y cómo modifican o no sus esquemas de pensamiento y acción.*

** Clark y Peterson (1990; p. 518), afirman que la “finalidad de la investigación sobre las teorías implícitas de los docentes es convertir en explícitos y visibles los marcos de referencia por medio de los cuales cada docente percibe y procesa la información”.*

** Rodrigo, et. al, (1993; citado en Elizalde, 2002), realizaron una investigación acerca del grado de consistencia con que los profesores sostienen y asumen teorías como la:*

- Dependiente: La enseñanza se concibe como guiada y dirigida por el profesor y tiene un ritmo de aprendizaje.*
- Productiva: Busca la eficacia del proceso enseñanza-aprendizaje.*
- Interpretativa: Pedagogía centrada en el alumno que privilegia los procesos sobre los productos y destaca los aspectos comunicativos de la docencia.*
- Emancipatoria: Necesita de los contextos para situar objetivos y contenidos de enseñanza.*

De esta investigación concluyen que los docentes se autoatribuyen un conjunto de teorías de carácter sociocultural, las cuales presiden sus prácticas. Para Rodrigo (op cit), las teorías de los profesores se componen por elementos culturales y experienciales de anclaje cognitivo que les favorecen la planificación, desarrollo y actuación educativa.

** Coll y Miras (1993), concluyeron que las expectativas sobre el rendimiento del alumno, pueden afectar significativamente su rendimiento efectivo.*

** Lemke (1997), plantea que a la luz de alguna modificación de los programas de estudio, estrategias y evaluación, no debe pasarse por alto lo que piensan*

los profesores, puesto que los cambios educativos no pueden darse por decreto sin considerar el papel de los actores.

** Monroy (1998), se interesó por el pensamiento didáctico de profesores de - Historia en Educación Media Superior- indagando acerca de diferentes significados asignados a su función docente; y plantea que este tipo de estudios podría ayudar a enriquecer, modificar y diversificar los marcos explicativos de los docentes para analizar, interpretar y fundamentar sus decisiones.*

** Crispín, Romay y Monroy (2000), realizaron estudios que admiten lo importante de la toma de decisiones encaminadas al cambio para mejorar la calidad docente. Diseñaron un taller que incluía fases de contextualización, experiencia y reflexión-acción, que puso de manifiesto la importancia de vincular el pensamiento docente con las acciones de formación y profesionalización de los enseñantes.*

** Figueroa (2000), trabajó con el conocimiento práctico del profesor, que permite según sus palabras, conocer la perspectiva de la enseñanza que los docentes tienen. Este tipo de investigaciones se interesa en el proceso personal de construcción de significados a partir de reglas, prácticas e imágenes, y se centran en cómo se lleva a cabo el currículo -dándole al docente el carácter de protagonista en éste-.*

La exploración de esta línea de investigación acerca del pensamiento pedagógico del docente ha sido blanco de algunas críticas que giran en torno al asunto de las discrepancias o más bien a la falta de consistencia entre lo que se dice y lo que se hace. Es por ello que Clark y Peterson (1990), se propusieron relacionar la investigación del pensamiento pedagógico del docente y sus conductas o efectos en los alumnos.

De esta manera se pone en tela de juicio una relación causal directa y simple entre pensamiento y práctica docente.

** Díaz Barriga, F. y Rigo (2000), analizaron la práctica educativa como instrumento de reflexión; en el ámbito de la formación docente y lo hacen mediante cuatro ejes: la conceptualización del enseñante como profesional reflexivo y mediador, el análisis del pensamiento didáctico del profesor, el estudio de los procesos de enseñanza y la construcción conjunta del conocimiento, tal como ocurre en el aula y el empleo del análisis de la práctica educativa como elemento de revisión crítica y transformación de ésta, en el marco del asesoramiento pedagógico. Condujeron un proceso de formación docente en bachillerato que tomó como referente el ciclo de reflexión en la acción, que permite a los docentes clarificar y cuestionar sus ideas acerca de la enseñanza, el aprendizaje y sus alumnos, con base en esta reflexión fue posible la innovación de diferentes propuestas y materiales educativos.*

Así también Clark y Peterson (1990), refieren las investigaciones de Darley y Fazio, 1980; Peterson y Barrer, 1984 y Cooper y Burger, 1980; al respecto de las creencias docentes acerca de la conducta de los alumnos. Algunas hipótesis de los investigadores eran que los docentes no se consideran responsables de los éxitos y fracasos de los alumnos y no ven ninguna relación entre su conducta y el rendimiento de éstos, razón por la cual es poco probable que se esfuercen por mejorar el rendimiento de los alumnos en el aula.

Jasenick (1977; citado en Clarck y Peterson, op. cit.), investiga la perspectiva que tiene el docente acerca de su rol, desde el marco del interaccionismo simbólico, por lo tanto define el término perspectiva como la interpretación reflexiva y socialmente derivada de la experiencia, que sirve de base a la acción posterior.

Según refiere, la perspectiva del docente combina creencias, intenciones, interpretaciones y conductas que interactúan continuamente y se modifican a través de la interacción social. Es precisamente esta perspectiva la que todo el tiempo está actuando para configurar determinado tipo de práctica.

López de la Madrid y Espinoza (2005), reportan una investigación cuyo énfasis está en resaltar la importancia del docente dentro del hecho educativo y dentro de éste; de la innovación curricular al implementar en una serie de tecnologías de la información y la comunicación –TIC- en un centro universitario. Se realiza este estudio con el fin de verificar cómo es que los docentes están haciendo frente a esta propuesta institucional que pretende cambiar sus prácticas educativas.

La metodología empleada –de corte cualitativo- comprende la revisión documental, acción/participativa; las técnicas de entrevista a profundidad, encuestas a los alumnos y cuestionarios a los docentes. Las preguntas analizadas fueron: ¿Considera que la infraestructura tecnológica es suficiente para los docentes? ¿Por qué? ¿Ha tenido suficiente apoyo didáctico, metodológico y tecnológico para implementar las TIC en sus programas académicos? ¿Por qué? ¿Cuál fue el motivo por el cual implementó (o no) las TIC en sus programas académicos? ¿Considera que el proceso de enseñanza aprendizaje se modifica a partir de la implementación de las TIC? ¿Por qué?

La mayor virtud de esta investigación es considerar al docente como principal actor del hecho educativo y por lo tanto en quien se debe fijar la mirada cuando de modificaciones a planes y programas de estudio, se trata, por la simple y sencilla razón de ser ellos quienes operativizan dichos modificaciones.

Carnell (2007), examina las concepciones sobre la enseñanza efectiva de profesores de educación superior. Reporta que las concepciones de estudiantes y maestros sobre enseñanza y aprendizaje son importantes por

dos razones; la primera porque concepciones de alto nivel o con mayor grado de sofisticación implican una visión compleja sobre el aprendizaje (Trigwell y Prosser, 1996), y en segundo lugar, porque los desacuerdos entre las concepciones de maestros y estudiante generan dificultades (Chalmers y Fuller, 1996). En conclusión plantea que las características de la enseñanza y el aprendizaje efectivos tienen las siguientes características: la concepción de que el aprendizaje es transparente y la idea de que el diálogo favorece el aprendizaje “el diálogo promueve la reflexión, la indagación crítica, el análisis, la construcción del conocimiento” (p.31). Además, según reporta el análisis de datos, sugiere que las concepciones relacionadas con la enseñanza efectiva en educación superior se sitúan en un plano de lo subjetivo y colectivo, en éste se dibuja un modelo en el que la atención está puesta en la comunidad de aprendizaje en la que el conocimiento es co-construido y en el que el foco de atención está en el diálogo y la metacognición.

En el siguiente apartado, abordaremos el asunto de los métodos más empleados para la investigación del pensamiento docente.

3.5. Métodos de investigación empleados

A lo largo de este capítulo se han enumerado distintas aportaciones al campo del pensamiento docente y ahora toca la revisión de los instrumentos o métodos empleados para tales indagaciones. Es bien sabido que sólo a partir de una actividad dialógica es que se puede acceder al mundo interior de las personas -pensamiento-; pues como veremos todos éstos incluyen actividades de este tipo.

Algunos instrumentos empleados son:

- ❖ A través de procedimientos como el pensamiento en voz alta: En éste, el pensamiento se plasma en video o audio casete y se transcribe con

el fin de elaborar protocolos mecanografiados para su codificación. Se trata de la verbalización del pensamiento mientras se realiza la tarea docente, misma que se registra para su análisis, buscando la reconstrucción de la estructura del discurso y del significado. Este método se utiliza también para indagar el pensamiento durante el proceso de planificación y consiste en la verbalización de pensamientos, ideas y decisiones que tienen lugar mientras planean una unidad o secuencia didáctica. Se registran en audio y en video y éstas se transcriben para ser codificadas y posteriormente describir el contenido del pensamiento docente al respecto de cómo planea, toma decisiones y enseña.

- ❖ *Estimulación del recuerdo: Se emplea para estudiar retrospectivamente las decisiones que toman los docentes en la acción. Se utilizan videograbaciones que ayudan después a recordar los pensamientos que dieron lugar a la acción. Se utiliza además un formato de entrevista que también se graba y codifica para su análisis.*

- ❖ *Diario: La redacción del diario, como técnica de investigación es utilizada por algunos investigadores cuyo énfasis está en el proceso de planificación escolar, pues se pide al docente que a la par de ir elaborando su planeación haga una serie de notas acerca de la justificación de sus decisiones; este diario una vez recogido por el investigador es sometido a un análisis de contenido.*

- ❖ *La planificación del docente: Esta técnica versa igualmente, sobre esta fase del proceso educativo y mediante la planificación los investigadores tratan de responder ¿qué tipos y funciones de planificación docente existen? ¿en qué modelos se han apoyado para este proceso? Y ¿qué relación guarda la planificación con la interacción en el aula?*

- ❖ *Técnica de matriz de repertorio: En esta técnica propuesta por Kelly (1955; citado en Monroy y Díaz op. cit), se identifican constructos que subyacen a la práctica profesional. El objetivo es develar las creencias y constructos de los docentes; consiste en presentar a éstos una serie de tarjetas que tienen escritos diferentes elementos del proceso educativo de tal suerte que, su tarea es ordenarlos según sus interrelaciones, cuyo producto se analiza a partir de la prueba del análisis factorial y de esta forma quedan al descubierto las creencias y constructos del docente.*

- ❖ *Policy capturing (1989, Marcelo; citado en Monroy y Díaz, op. cit.). Fue utilizada originalmente en estudios de simulación para analizar y captar las estrategias que un profesor utiliza al tomar una decisión. Se dividen en varias fases:*
 - a) *Elegir el problema de análisis*
 - b) *Identificar características, claves, dimensiones que definan el problema*
 - c) *Hacer descripciones de los sujetos o situación problema*
 - d) *Hacer preguntas a los profesores para cada una de las descripciones*

- ❖ *Planes escritos: En esta técnica, se pide a los docentes que redacten sus procesos de pensamiento. Se utiliza para estudiar percepciones, expectativas y decisiones frente a la planeación de contenidos, y durante los procesos de enseñanza, a partir de una agenda del profesor.*

- ❖ *Mapas cognitivos: Éstos buscan significados y procesos interpretativos de los docentes, a partir de cómo percibe el profesor la situación, donde cree que se encuentra y en la que actúa.*

- ❖ *Planning net o Red de planeación: Analiza los procesos de pensamiento que siguen los profesores en su enseñanza, así como la relación entre enseñanza y conocimiento del profesor acerca de los contenidos, estrategias de enseñanza que utiliza y ambiente específico espacial en el que se desarrolla la sesión.*

- ❖ *Metáfora narrativa: Con esta técnica se considera a la persona como narradora de historias, surge como una alternativa a la metáfora básica de Kelly (1955; citado en Monrroy y Díaz op. cit.), A partir de las historias de los profesores se da cuenta de la historia del pensamiento docente.*

- ❖ *Historias de vida: Esta es una forma de alcanzar el pasado para explicar de forma significativa el presente y prever el futuro. Es una manifestación de la experiencia subjetiva.*

- ❖ *Cuestionario: Recaba información cuando la muestra de investigación es grande. Se usan para indagar acerca de la toma de decisiones, creencias y actitudes hacia la enseñanza por parte de los docentes.*

- ❖ *Entrevista: Ésta puede ser estructurada o semiestructurada. Se utiliza para que los profesores describan cómo realizan la planeación, cómo diseñan las actividades enseñanza-aprendizaje, qué factores influyen en las decisiones de los contenidos; para reflexionar con relación a la forma de organizar el contenido que se va a enseñar, analizar la relación entre creencia y práctica, y otras más.*

- ❖ *Estudios etnográficos: Es una fase empírica, que busca construir descripciones del fenómeno total dentro de sus contextos.*

Por el momento, hemos, realizado un primer acercamiento a la investigación del pensamiento pedagógico del docente, como un medio de indagación acerca de uno de los agentes más importantes dentro de la escena educativa; pues son precisamente los docentes, en conjunción con sus contextos, sus historias de vida, sus alumnos y los cuerpos administrativos y directivos, quienes dan forma a cualquier proyecto educativo.

Como ya se ha señalado antes, los docentes como partícipes activos en el escenario educativo, merecen ser atendidos, investigados y tomados en cuenta, pues resulta obvio que es desde sus propios marcos referenciales, que estarán concibiendo y desarrollando los planteamientos institucionales en cada una de sus aulas.

De ahí la importancia de abordar al docente no sólo como un participante más de la educación; sino como una persona con procesos cognitivos y emocionales permeados en todo momento por sus contextos mediatos e inmediatos; y como se ha resaltado anteriormente dentro de este mismo capítulo, como un agente capaz de incidir a partir de prácticas reflexivas dentro del ámbito educativo. Por lo tanto, el análisis de esos procesos cognitivos y su importancia dentro de la articulación de sus prácticas educativas, cómo es que las primeras, determinan a las segundas y cómo es que a su vez ambos procesos se conjugan y toman forma en las aulas.

Como señalamos en el capítulo anterior, existen diferentes formas de aproximación al pensamiento pedagógico docente, cada uno de ellos enfatizan diferentes aspectos; mismos que deben ser considerados al realizar indagaciones de este tipo.

Sobre todo a nivel operativo, es decir su viabilidad de aplicación, en el caso particular, pensamos que podrían ser útiles métodos como la estimulación del recuerdo, la entrevista, la planificación y la metáfora narrativa. En el capítulo correspondiente al método será posible notar cuál es la estrategia metodológica a seguir para los fines que perseguimos.

A propósito de esto y en completa articulación con esta investigación, en el siguiente capítulo se desarrolla brevemente cómo es que la práctica educativa es influida y en ocasiones determinada por el pensamiento pedagógico de los docentes, así como también se abordará el tema de cómo se lleva a cabo el análisis de las prácticas educativas.

Capítulo 4

La práctica educativa

“una mente ampliada por una experiencia nueva nunca regresa a su anterior dimensión”.

Oliver Wendell Holmes.

4.1. ¿A qué nos referimos cuando hablamos de la práctica educativa?

A lo largo del tiempo, la investigación docente ha ido cambiando paulatinamente sus focos de interés. En un principio, la investigación al respecto de la docencia se centraba en las características de los docentes, después se enfocó hacia aspectos relacionados con los resultados del aprendizaje, y así sucesivamente ha ido tratando desde distintas propuestas teóricas de dar respuesta a los múltiples desafíos e interrogantes que plantea la tarea educativa. Eficientemente, se ha desarrollado un gran interés por analizar las prácticas educativas en el aula. Al respecto:

“Como la enseñanza es una actividad práctica que se enfrenta a problemas distintos, y como los problemas de la práctica se solucionan haciendo algo que se apoya en algún supuesto, parece claro que los supuestos, creencias, teorías, informaciones y concepciones, etc. que realmente funcionan en la práctica educativa son los supuestos, teorías, informaciones y concepciones de los practicantes” (Rodríguez, 2003; p. 143).

De tal manera, que al referirnos a la práctica educativa, estamos centrando nuestra atención precisamente en los modos de acción del docente dentro del aula, que como se ha señalado ya en el capítulo anterior, algunas veces las prácticas se encuentran determinadas por las creencias o pensamiento pedagógico del docente que instrumenta la práctica; aunque no necesariamente sucede así, como veremos a lo largo de esta investigación.

Como señala Rodríguez, (2003; p. 144), “la intervención se encuentra mediatizada por la forma de entender y pensar la práctica; y asimismo, la práctica confirma, modifica o transforma la comprensión de la misma”.

En palabras de Rodríguez, J (1995; p. 59), las prácticas educativas son vistas “como una fuente de problemas no resueltos que promueve aislamiento, míticas oportunidades de aprendizaje y dependencia de juicios tradicionales”.

Durante el desarrollo de la práctica se suceden a la vez una gran cantidad de eventos; situación que acrecienta la complejidad de su análisis. “la práctica es algo fluido, huidizo, difícil de imitar con coordenadas simples y además compleja, ya que en ella se expresan múltiples factores, ideas, valores, hábitos pedagógicos, etc.” (Zabala, 1995; p. 14).

Rodríguez, J (1995) reconoce tres tipos de definiciones sobre lo que es la práctica educativa, que se esquematizan en la figura 3.

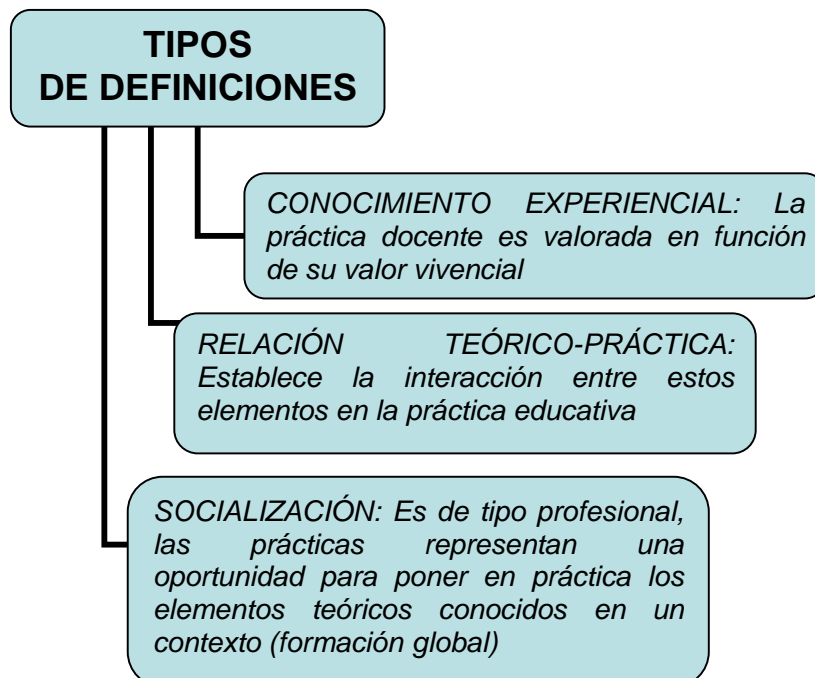


Figura 3. Tipos de definiciones sobre la práctica educativa de Rodríguez (1995).

Elliot (1993), distingue dos formas de desarrollo de la práctica educativa:

- 1. El que se basa en la figura de un docente-investigador*
- 2. El docente que reflexiona su práctica a partir de la comprensión de algún problema práctico que conlleva la toma de decisiones del docente.*

Según Yinger (1988), al respecto de la práctica educativa; la elaboración de rutinas juega un papel decisivo para el docente, pues simplifican y garantizan la eficacia de la actuación docente a manera de esquemas fijos consolidados a partir de la experiencia en la práctica cotidiana de la docencia. Para Leinhart, las rutinas involucran la toma de decisiones, la búsqueda de identidad y seguridad docente (citados en Elizalde, 2003).

Marcelo (1988, citado en Rodríguez J, 1995.), advierte que dentro de la práctica educativa en la fase de formación docente es factible que se den fenómenos de socialización negativa y reporta una síntesis de respuestas que presentan los profesores ante este tipo de situaciones:

- Actitudes más autoritarias.*
- Cambio de actitud hacia la autonomía del profesorado.*
- Más preocupación por controlar al grupo.*
- Sentimiento de posesión de menos conocimientos sobre la enseñanza hacia el final de la fase de inducción profesional.*
- Cambio de perspectivas.*
- Pérdida del idealismo durante el primer año de enseñanza.*

Al respecto nos dice que “la socialización del profesor que se viene produciendo desde sus años de estudiante, muestra un acento especial durante las prácticas, en las que las características contextuales de las escuelas, combinadas con las características individuales de los propios

estudiantes, sus experiencias previas y las teorías implícitas que estos aportan, forman un rico coctel que será preciso considerar en su justa proporción...la naturaleza del pensamiento de los profesores es un área de considerable interés en la actualidad, dado que se entiende que los profesores no enseñan mecánicamente de acuerdo con reglas preestablecidas, sino que la buena enseñanza se basa en la acción razonada sobre el contexto y el momento único e irrepetible en que se desarrolla dicha acción. Esto repercute en la complejidad del proceso de aprender a enseñar". (op. cit; p. 70).

Se tiene entonces que pensamiento y acción educativa, no son separables nada más que para efectos del análisis. En el siguiente apartado se ofrece al lector un panorama general acerca del análisis de la práctica educativa vinculado a procesos de formación docente.

4.2. El análisis de la práctica educativa

En el terreno áulico y su caracterización, Doyle (1978; 1986), afirma que éste es sin lugar a dudas un espacio complejo. Para él, en el aula ocurren muchas cosas en un mismo tiempo, además no siempre ocurre lo planeado; todo lo que ocurre es asunto de todos y además producto de lo que ha acontecido.

De tal suerte que lo importante de esta idea es plantear que ninguna teoría o propuesta educativa está en posibilidad de dar respuesta a todo o bien a la complejidad del fenómeno educativo.

En este terreno de investigación han sido planteados algunos modelos e instrumentos de análisis de la práctica educativa. De manera breve, en el siguiente apartado serán descritos aquellos que resultan de interés para nuestro estudio, en el entendido que no podemos ni pretendemos agotar el tema.

4.2.1. Modelo proceso-producto o la enseñanza como actividad técnica.

Para este modelo el elemento fundamental es el comportamiento del profesor, pues de éste depende lo que los alumnos y alumnas aprendan.

En este modelo, la práctica educativa privilegia el control de variables a fin de obtener resultados a un costo relativamente bajo, para este modelo la prescripción de actividades, tareas y contenidos para los docentes; eficiente sus prácticas.

“Cuanto menos intervención tenga en la determinación de tareas y en la organización de las mismas, cuanto más delimitado esté, en todos los ámbitos el qué hacer, mayor será la eficacia de la práctica” (Rodríguez J, 1995; p. 145).

La metodología empleada en este tipo de análisis consiste en indagar los comportamientos estables de los profesores y profesoras a través de observaciones directas en el aula y de correlacionar éstos con el rendimiento académico de los alumnos. Y las alumnas.

Dentro de las limitaciones de este modelo encontramos que:

- *Considera el proceso comunicativo como unidireccional.*
- *Establece causalidades, lineales, simples.*
- *Analiza sólo los comportamientos observables.*
- *Descontextualiza el comportamiento.*
- *Los resultados de la enseñanza se miden según las “pruebas instructivas”.*
- *Los instrumentos de observación implican la simplificación de comportamientos.*

- *Considera muy levemente los contenidos, restando la importancia que tienen éstos ante los comportamientos docentes;*
- *La utilización del método experimental, en tanto que el escenario educativo en ninguna forma es un escenario controlado.*

Tras esta lectura del modelo proceso-producto podemos encontrar su anclaje con una determinada concepción de la educación, la propuesta pedagógica tradicional- con fuerte arraigo en la psicología conductista y en la propuesta instruccional de ésta. Sin embargo y al igual que como ocurrió en el terreno pedagógico con la concepción de la enseñanza surgen, como veremos, otros modelos de análisis de la práctica educativa.

4.2.2. Modelo mediacional o la práctica como comprensión de significados

Con este modelo se intenta un acercamiento a aquellos mecanismos que conducen las prácticas docentes, pues como señala Rodríguez (1995), las construcciones docentes están permeadas por la información acerca de los alumnos, las creencias y teorías ya sean implícitas o explícitas acerca de lo que es la educación; de las informaciones obtenidas en su formación y en su experiencia; las características de las tareas de enseñanza-aprendizaje, permeadas en todo momento por la naturaleza de los contenidos así como por la disponibilidad de recursos materiales.

“En la realidad concreta, tanto en el momento de la planificación de la enseñanza como en el de la realización, los profesores utilizan información en la que se apoyan las decisiones que adoptan; pero eso no implica que el profesorado sea siempre consciente de las informaciones que, de una u otra manera, utiliza. En muchos casos las teorías, creencias y actitudes implícitas, inconscientes son las que regulan los procesos de toma de decisiones; en esos casos las actuaciones que se adoptan responden más al hábito rutinario,

a comportamientos semiautomáticos y mecanismos, a comportamientos que se fundamentan en que esto funciona y listo” (Rodríguez J, 1995; p. 151).

En este sentido, la investigación que aquí se plantea se enmarca en este modelo de análisis pues a partir de la información que el docente mismo comunica acerca de su práctica, es que se interpretan los significados de la acción educativa que él mismo articula en el aula.

4.2.3. Modelo ecológico

Este modelo aborda la enseñanza desde una perspectiva más global, en un intento de dar cuenta del sinfín de variables que intervienen en el ámbito educativo; entendiendo éste como un amplio contexto institucional que multidetermina a su vez la vida cotidiana de las aulas.

Según Tikunof (1979), existen algunos componentes de ese contexto y son variables de situación (espacio físico y ambiente social), variable de experiencia (experiencias de los participantes que determinan sus acciones presentes y futuras), variables de comunicación (mensajes personales y sociales), estructura de tareas académicas (actividades de aprendizaje), y estructura de participación (configuración de reglas de conducta y relaciones sociales en el aula), (citado en Rodríguez; op. cit).

Este modelo se asemeja o encaja con la propuesta pedagógica de la didáctica crítica, pues incorpora o al menos así lo intenta, una multiplicidad de elementos que confluyen en el ámbito educativo, resaltando la idea de los contextos.

A propósito de éstos y atendiendo a la idea señalada en el primer apartado de este capítulo, de que ninguna teoría es susceptible de abarcar el fenómeno educativo en toda su complejidad; se hace necesario atender precisamente a los contextos específicos en los que la acción educativa tiene lugar. Por ello,

se justifica la atención a los contextos prácticos de la educación, con la finalidad de ir dando respuestas concretas a contextos específicos de acción.

Existe también otro tipo de aproximación y análisis de la práctica educativa desde un enfoque constructivista. César Coll (1999), ofrece una pauta para la observación y el análisis de las actividades escolares de enseñanza y aprendizaje que contienen dimensiones, subdimensiones e indicadores. El propósito de este modelo es entender los mecanismos de influencia educativa y los procesos de construcción como parte del conocimiento.

Asimismo, encontramos otra serie de instrumentos de análisis de las prácticas educativas sobre todo desarrollados en programas específicos de formación de profesores en los Estados Unidos, que permiten dar cuenta del desempeño docente en función de las observaciones en el aula, en tanto ésta constituye el puente de articulación del análisis entre la teoría y la práctica educativa. Estos instrumentos son guiados según los aspectos a analizar dentro de las prácticas educativas. Incluye los siguientes indicadores: tipo y calidad de las interacciones maestro-alumno, técnicas de cuestionamiento utilizadas por el maestro, o la determinación del estilo docente (Bergemann y Reed, 2001).

Al respecto, la Universidad Estatal de Starkville en 1999, diseñó un instrumento de evaluación de la actividad docente; el formato de este tipo de instrumento es el de rúbrica que servirá para los fines de la presente investigación (Ver Anexo 2. Instrumentos). Es importante mencionar que una rúbrica es un instrumento de evaluación auténtica con un fuerte componente de autoevaluación de parte del aprendiz, y ese es el sentido en que se emplea en este trabajo.

También se han empleado listas de cotejo que el observador debe llenar si es que el docente exhibe las categorías que se analizan. Su inconveniente es la

falta de explicación y profundidad, además que no suelen emplearse con fines de reflexión ni autoevaluación.

Otro tipo de instrumento de análisis lo constituyen las escalas tipo Likert, en las que a partir de la observación y en consideración con el aspecto objeto de análisis, el observador debe responder acerca del grado de sofisticación que los docentes exhiben en la aplicación y calidad del conocimiento que necesitan enseñar.

También se ha intentado la identificación de competencias docentes como es el caso del instrumento del Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (INTASC) quien articula un programa de formación y distingue diferentes niveles de competencias docentes. Sus categorías son: el contenido pedagógico; el desarrollo del estudiante; los estilos de aprendizaje; las estrategias de enseñanza; la motivación, la comunicación y la tecnología; la planeación; la asistencia; la participación reflexiva y la escuela y la comunidad como una comunidad de desarrollo. Este tipo de instrumentos permiten ubicar a los docentes por niveles de desempeño conforme a una serie de estándares basados en competencias. Su formato es el de una rúbrica de auto evaluación que permite valorar desempeños (competencias) de creciente nivel de complejidad y adecuación.

La breve exposición del tipo de métodos e instrumentos para explorar y evaluar las prácticas educativas centradas en la actuación del profesor, da cuenta de la complejidad de los mismos. Por un lado, no existe un consenso respecto a qué dimensiones o comportamientos son los más importantes, ello depende del marco de referencia asumida y de lo que se pretende estudiar.

En algunos casos, se analizan las prácticas centrándose en el docente, en otras, se estudian las interacciones docente-alumno o bien se revisa una diversidad de factores contextuales con una mirada sistemática. La novedad

en el campo la constituyen las aproximaciones centradas en el desempeño y las competencias, que reconocen la complejidad de las prácticas, permiten identificar niveles progresivos de desempeño, al mismo tiempo que buscan integrar los saberes conceptuales (didácticos y disciplinares) las estrategias o procedimientos docentes y los aspectos de disposición o actitud. Su importancia, además es que permiten una valoración situada en contexto y auténtica en el sentido que se vinculan a situaciones reales. (Díaz Barriga, F; 2006).

A nuestro juicio, no sólo es importante el tipo de instrumento, si no el sentido y forma de uso en la investigación y/o la formación de profesores. Para nuestros fines, un instrumento de evaluación de la práctica docente debe permitir develar los supuestos de los que parte el docente y su relación con la forma en que las lleva a la práctica, es importante que permita procesos de reflexión que conduzcan al profesor a clarificar y expresar el sentido y propósito de su actuación (el qué, cómo y para qué).

Finalmente, si la meta es la formación docente, su utilidad radica en la posibilidad de realimentar al propio docente a apoyar la toma de decisiones encaminadas a mejorar la docencia y facilitar al propio agente educativo la idea de la autoevaluación. Toda vez que en palabras de Herman, Aschbacher y Winters (1992), la evaluación auténtica evalúa aprendizajes contextualizados, demanda la solución activa de tareas complejas y auténticas que requieren de la utilización de conocimientos previos, aprendizaje reciente y de habilidades necesarias para dicha tarea. (Citado en Díaz Barriga, F; 2006).

En este sentido el énfasis en el asunto de la evaluación auténtica está puesto en la apuesta de desarrollar competencias demostrables en el mundo "real" tal y como ha ocurrido en las prácticas educativas analizadas en la presente investigación.

Dentro de este contexto, se resalta el uso de las rúbricas como un potencial instrumento de análisis, reflexión y coevaluación de la práctica docente, para Díaz Barriga, F (2006, p. 134), “las rúbricas son guías o escalas de evaluación donde se establecen niveles progresivos de dominio o pericia relativos al desempeño que una persona muestra respecto de un proceso o producción determinada”.

Hemos podido notar que el abordaje de las prácticas educativas es en términos generales, un asunto complicado, en tanto éstas son únicas y multideterminadas como lo es cualquier actividad humana.

Ahora bien, a partir de los diferentes modelos de análisis de éstas nos inclinamos por el análisis de tipo constructivista en el que a través del uso de instrumentos de evaluación auténtica sea posible impactar el ejercicio profesional de la docencia.

En el siguiente capítulo se describe con mayor profundidad, el abordaje metodológico llevado a cabo para la realización de la presente investigación.

Capítulo 5

Método

5.1. Planteamiento del problema

El propósito general de esta investigación fue conocer cuáles son los problemas que enfrentan los docentes novatos que participan en un programa de formación docente en educación media superior, para el bachillerato universitario de la UNAM a partir de su pensamiento pedagógico y su práctica educativa.

Específicamente nos interesan los docentes pertenecientes al programa de formación docente de la Maestría en Docencia a Nivel Medio Superior – MADEMS– del área de Ciencias Sociales, que no cuentan con experiencia docente a nivel formal. Estos docentes han sido denominados, por algunos autores, como profesores novatos o principiantes, tales como Vallian y Marcelo; citado en Rodríguez E, 2003; Bullough, 1987 y Martín, Chiodo y Chang, 2001 en Killburg, 2004.

Desde la perspectiva de la investigación realizada al respecto, es necesario en un primer momento, identificar las concepciones que poseen estos docentes novatos y su aproximación inicial a la práctica, para que en un segundo momento y en función de éstas, se pueda incidir en su formación profesional en el ámbito de la docencia.

Resulta interesante resaltar este aspecto toda vez que el docente y el alumno convergen en el aula en un momento de constantes cambios físicos y psicológicos en el alumno -característicos de la adolescencia-, así como de cambios vertiginosos que ocurren en el contexto socio-cultural, de tal suerte que el docente del área Histórico-social en el marco de su ejercicio profesional, debiera estar informado acerca de la realidad circundante, para poder de esta manera acercar o

coadyuvar al alumno/a y a la institución misma a alcanzar los objetivos planteados por ésta.

Con ello nos referimos a las innovaciones en el orden mundial en materia económica y las repercusiones que ello tiene en materia social -específicamente en educación-. En este sentido, temas como globalización, la figura del/la docente ante la escuela, el uso de nuevas tecnologías, la sociedad del conocimiento, las competencias en educación, el currículum flexible, la reforma curricular, la profesión y la competencia docente, entre otros, son temas que no debieran ser ajenos al discurso, práctica y pensamiento didáctico de los/las docentes. También debería existir un espacio de formación y reflexión sobre la didáctica de las disciplinas histórico-sociales y respecto al desarrollo de habilidades específicas de dominio en este campo. Otro supuesto importante es la necesidad de un acompañamiento efectivo al docente en formación, sobre todo en esta etapa de iniciación a la tarea docente.

Es así como ante la realidad mundial y nacional, el/la docente, además de mantenerse actualizado/a en el ámbito disciplinar, debiera encontrarse en la constante búsqueda de espacios de participación y reflexión docente. En este sentido tiene cabida su participación dentro de los procesos de formación, para poder así ejercer lo que se ha llamado “la profesión docente”.

Algunas investigaciones (Díaz Barriga, A; 2005, Lemke, op. cit; López y Espinoza, 2005; Madureño, et. al; 2005; Marcelo, 1997; en Ferreres, 1999; Remedi, 2005), hacen referencia a la escasa participación de los docentes en el ámbito de la educación, específicamente de lo que acontece a nivel curricular en sus centros de trabajo, o bien a la importancia que tienen en la innovación de la enseñanza. Seguir ignorando o minimizando el papel del docente frente al ejercicio profesional de la docencia, implica de entrada una serie de limitaciones para el avance y mejora educativa tan necesaria y urgente en países como el nuestro.

La propuesta de este trabajo es utilizar la metodología cualitativa como una forma de aproximación a estas dimensiones, que permita ampliar la comprensión de la aplicación de un programa educativo, que pueda incidir directamente en la propuesta de formación de profesores para el bachillerato universitario (UNAM), así como a la formación y reflexión docente.

En la medida en que el acercamiento al pensamiento docente y su práctica educativa sea mayor, se podrán tener más elementos para entender cómo se implementa esta última, y cómo los docentes hacen suyos o no los planteamientos establecidos curricularmente.

De tal forma que, la presente investigación se aboca a las siguientes tres áreas de problemática:

La primera; se refiere al pensamiento pedagógico del docente. De esta dimensión se retoma lo dicho por Monroy y Díaz (2004; p. 136), “el pensamiento pedagógico del docente es un marco de referencia que integra un conjunto de teorías implícitas, creencias, expectativas, nociones y valores mediante los cuales el profesor significa, interpreta, decide y actúa en sus actividades educativas”.

En completa concordancia con ésta, encontramos una segunda área de indagación, la de la práctica educativa. Al respecto recuperamos el planteamiento de Rodríguez (2003; p.143), “la enseñanza es una actividad práctica que se enfrenta a problemas distintos, y como los problemas de la práctica se solucionan haciendo algo que se apoya en algún supuesto, parece claro que los supuestos, creencias, teorías, informaciones y concepciones, que realmente funcionan en la práctica educativa, son los supuestos, teorías, informaciones y concepciones de los practicantes”.

Es así como una y otra dimensión, bajo el amparo de la psicología cognitiva, se fusionan y complementan en una sola, pues para esta línea de pensamiento, los

procesos cognitivos y representaciones docentes ejercen una influencia mediadora en el comportamiento de los participantes.

En atención, precisamente a estos participantes señalaremos que “los docentes novatos y en formación inicial son los futuros profesionales de la enseñanza que, sobre la base de cualquier otro tipo de formación previa, se preparan específicamente para la profesión de enseñar y precisamente en su componente pedagógico” (Fernández, 1994; p. 23). Esta es la tercer área de interés para este trabajo, caracterizar el pensamiento y práctica docente en profesores que se inician en la enseñanza en el nivel bachillerato y en el área histórico-social.

Para poder integrar estos intereses de investigación, se ha diseñado una estrategia de valoración y reflexión de pensamientos y prácticas docentes basada en la evaluación auténtica y la autoevaluación asistida.

5.2. Objetivo general

El objetivo general de la investigación es indagar el pensamiento pedagógico del docente y analizar la práctica educativa de docentes novatos del área histórico-social que participan en un programa de formación docente para el nivel bachillerato; con el fin de conocer los problemas a los que se enfrentan en la etapa de iniciación a la docencia.

5.2.1. Objetivos específicos

- *Analizar el pensamiento pedagógico de docentes novatos; con el fin de conocer cuáles son sus concepciones acerca de aspectos específicos de su labor como docentes durante la práctica que han desarrollado durante su formación en MADEMS-CS.*
- *Analizar las planeaciones de una Unidad Didáctica -UD- diseñada por los docentes novatos a fin de describir cómo se piensan las prácticas a desarrollar en un aula.*

- *Analizar la práctica educativa de docentes novatos con la finalidad de observar si existe o no coherencia entre lo que se piensa y lo que se hace en el aula, para comprender cómo es que se instrumentan las prácticas educativas de estos docentes y los problemas que enfrentan en la práctica.*
- *Diseñar una estrategia de evaluación auténtica de las concepciones y prácticas docentes que permita la reflexión y autoevaluación, apropiadas en instrumentos cualitativos enfocados al desempeño.*
- *Proponer líneas generales a seguir por un programa de formación docente.*

5.3. Supuesto básico

- *Las concepciones, creencias e ideas de los docentes configuran y determinan la práctica educativa; la identificación, análisis y reflexión sobre éstas podría repercutir de manera importante en los procesos de formación docente en el nivel bachillerato.*

5.4. Tipo de estudio

Este es un estudio cualitativo de tipo exploratorio y descriptivo. Para Tamayo, 1991 “la investigación descriptiva trabaja con realidades y pretende presentar una interpretación del fenómeno de estudio a partir de sus características particulares” (citado en Elizalde, 2002; p. 87).

La estrategia metodológica que se inscribe en la aproximación cualitativa, consistió en emplear el estudio de casos. Un caso, según Gunderman (2001), es definido como algo específico, como un sistema integrado que sigue patrones consistentes y secuenciales además de límites. Esta estrategia comúnmente se utiliza en los campos de la medicina, la psicología y la educación, para la evaluación clínica, el desarrollo del aprendizaje, y en general en la investigación evaluativa.

“Los estudios de caso aspiran a ser un medio de descubrimiento y desarrollo de proposiciones empíricas de carácter más general que el caso mismo” (Gunderman, 2001; p. 257).

Retomamos de Stake (1995), lo que refiere como un estudio instrumental de caso. Éste no se interesa por el caso en sí, sino por comprender un determinado problema o rasgo o bien algún constructo abstracto o fenómeno genérico; es decir, es un instrumento para conseguir algo diferente a la comprensión intrínseca del caso mismo. En este tipo de planteamiento, el caso se examina para afinar un tema o profundizar una teoría. El caso en sí aquí es secundario, juega un papel de apoyo, facilitando la comprensión de algo; puede ser característico de otros, o no serlo. Un caso instrumental se elige en la medida en que aporte algo a la comprensión del tema objeto de estudio.

Stake (1995), afirma que todos los estudios de casos deben ser descriptivos e interpretativos y a la vez enfocados a comprender la experiencia humana, empáticos y facilitadores de la comprensión de sus lectores a través de descripciones lo más densas posibles.

El estudio de caso que se utilizará es de tipo heurístico, pues los casos se han elegido deliberadamente para el desarrollo de la teoría. El diseño es múltiple, en tanto que existe una replicación literal de tres casos.

5.5. Participantes y contexto educativo bajo estudio

Los participantes de este estudio son docentes en formación, pertenecientes al Programa de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior de la UNAM en el área de Ciencias Sociales. La elección de éstos es de tipo intencional puesto que una vez definido el proyecto de investigación, la negociación del acceso fue de tipo voluntario, pues se invitó a participar a los maestrantes y tres de ellos

accedieron a formar parte de la investigación. El criterio básico fue que los participantes tuvieran poca o nula experiencia laboral como docentes.

A continuación se establece una breve descripción acerca de los participantes, cabe aclarar que los nombres que abajo aparecen han sido cambiados con fines de confidencialidad de los mismos.

Profesora Marina, *tiene 31 años de edad, es licenciada en Ciencias de la Comunicación, por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, obtuvo su título como licenciada en 2004 y su año de ingreso al posgrado fue en 2005. Hasta antes de ingresar al programa de Maestría desempeñaba actividades profesionales en el ámbito de la comunicación, razón por la cual no contaba con experiencia en la docencia; durante los tres semestres de práctica docente de la Maestría trabajo en la asignatura de Problemas sociales, económicos y políticos de México, ubicada en el tercer año del Plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria. En la situación de análisis, es decir la primera práctica docente trabajó con 34 alumnos.*

Profesor Matías, *Licenciado en Trabajo Social por la Universidad Nacional Autónoma de México, participó en el seminario de inducción de la Maestría en 2004 e ingresó a la misma en 2005, su edad es de 25 años, no contaba con experiencia en el ámbito de la docencia ni en el ámbito profesional. La asignatura en la que trabajo durante la práctica docente fue Problemas sociales, económicos y políticos de México, ubicada en el tercer año del Plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria, en su primer práctica trabajó con 32 alumnos.*

Profesora Isabel, *Licenciada en Trabajo Social por la Universidad Nacional Autónoma de México, participó en el seminario de inducción de la Maestría en 2004 e ingresó a la misma en 2005, su edad es de 25 años y al igual que el profesor Matías no contaban con experiencia en el ámbito de la docencia ni en el ámbito profesional. La asignatura en la que trabajó durante la práctica docente fue*

Problemas sociales, económicos y políticos de México, ubicada en el tercer año del Plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria, en su primer práctica trabajó con 36 alumnos.

El contexto en el que se desarrollan las actividades de estos profesores participantes es el programa de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (programa que con más detalle se describe en el anexo MADEMS) en el área de Ciencias Sociales y que forman parte de la actividad académica a realizar en la materia Práctica Docente I, II y III, cuyo propósito es que los alumnos puedan llevar a la práctica y concretar su práctica educativa como una actividad profesional. Para fines de esta investigación los datos analizados son los de la primera práctica docente, puesto que representan una aproximación hacia el estudio de los problemas que enfrentan los docentes novatos que participan en programas de formación docente. Lo acontecido en esta primera práctica arroja información valiosa respecto a su primera intervención como docentes frente a un grupo de alumnos de bachillerato.

El escenario donde tuvieron lugar las prácticas de los participantes fue la Escuela Nacional Preparatoria plantel 2 "Erasmus Castellanos Quinto" en el turno matutino y como se mencionó en líneas anteriores la asignatura impartida fue: Problemas sociales, económicos y políticos de México (de carácter obligatorio, a cursar en el sexto año en el área tres).

La asignatura de trabajo era elegida por los alumnos de la Maestría, después les eran asignados tutores y estos últimos son quienes hacían un espacio dentro de su aula para el trabajo de los maestrantes, de tal suerte que en lo general los temas eran asignados por el tutor de práctica docente y estaban en función de la programación de temas de cada uno de ellos.

5.6. Instrumentos y materiales

Para indagar acerca del pensamiento pedagógico del docente se utilizó la entrevista semiestructurada. Constó de cinco apartados divididos en dos partes; la primera de ellas, relacionada con los datos de identificación, y los relacionados con la formación profesional: la docencia, los alumnos, la planeación, la evaluación del aprendizaje y el programa de formación docente (Ver Anexo Instrumentos).

5.6.1. Instrumentos de análisis de las planeaciones

Como un elemento adicional de análisis, se utilizaron las planeaciones elaboradas por los participantes en la primera práctica docente que tuvo lugar dentro del programa de MADEMS-CS como parte de la asignatura Práctica Docente 1.

Para su análisis se utilizó en primer lugar una descripción acerca de su contenido, el formato de elementos importantes para incluir en el plan de clase propuesto por Marra (1998), el cual consta de un listado de rubros relacionados con la estructura y contenido de la planeación en la cual a manera de lista de chequeo se puede establecer con qué elementos cuenta la planeación, éstos son:

- *Tema, título*
- *Duración de la clase*
- *Hora del día*
- *Fecha*
- *Objetivo de la clase*
- *Materiales*
- *Procedimiento*
- *Resultado que espera*
- *Evaluación*
- *Preguntas para formular a los alumnos*

- *Uso de motivadores*
- *Cierre, culminación*
- *Tarea para el hogar*
- *Autoevaluación por parte del practicante. (para mayor detalle se anexa en el Anexo 2. Instrumentos)*

Por otro lado la rúbrica para evaluar desempeños docentes es la “Idaho Rubrics-Idaho Core Teacher Standards”, diseñada para valorar la planeación docente de programas y secuencias educativas.

Una rúbrica como hemos apuntado en el capítulo anterior son guías de evaluación que nos ofrecen referencia sobre el desempeño de las personas en relación con tareas determinadas, a continuación se presenta un abreviado caracterización de éstas, en ellas se evalúan los avances de novato a experto, utilizan criterios de la vida real, implican la evaluación progresiva y el ejercicio de la reflexión y la autoevaluación, son útiles para evaluar el desempeño profesional, evalúan el grado en el que ciertos atributos están o no presentes en el desempeño, la pauta de evaluación define los atributos y el grado en el que estos se presentan en un rango de ejecución que establece lo aceptable e inaceptable, están constituidas por dos ejes, uno referente a los indicadores de calidad y el otro conformado por las definiciones cualitativas y de manera progresiva de los mismos.

La rúbrica utilizada, es un instrumento para evaluar el alcance de cada maestro en programas de formación y ha sido diseñada para ser usada con las planeaciones individuales; consta de 10 estándares en los que se describen situaciones relacionadas con la actividad de diseñar la instrucción, estos estándares son:

- *Conocimiento de la materia*
- *Conocimiento sobre el desarrollo humano y el aprendizaje*
- *Modifica la enseñanza según las necesidades individuales*
- *Múltiples estrategias instruccionales*

- *Motivación en el aula y herramientas de manejo*
- *Herramientas de comunicación*
- *Herramientas de planeación instruccional*
- *Asesoría sobre el aprendizaje del estudiante*
- *Compromiso y responsabilidad profesional*
- *Colegas*

Describe tres niveles de ejecución: aceptable, inaceptable y meta o conducta deseada. (para mayor detalle ver Anexo 2. Instrumentos). Este análisis fue efectuado apoyándose en la entrevista realizada a cada uno de los participantes al momento de hablar sobre la planeación e instrumentación de la práctica educativa; a partir de lo que los participantes afirmaban y describían al respecto de ésta. Es importante señalar que el análisis se interpretó con el docente en una dinámica de reflexión y autoevaluación.

5.6.2. Instrumentos de análisis de la práctica educativa

Para el análisis de la práctica educativa se utilizaron las videograbaciones de la práctica de los docentes participantes elaboradas para la materia de práctica docente 1, dentro del programa de formación (MADEMS-CS-PD 1). La característica de estas videograbaciones era que en ellas debiera poder observarse, el inicio, el desarrollo y el cierre de cada sesión de trabajo frente a grupo; su duración máxima fue de 50 min. Dichas grabaciones fueron tomadas previamente a la investigación como requisito de la práctica (PD1) se solicitó a los participantes los recuperaran para la investigación.

Los instrumentos utilizados para el análisis fueron: observaciones anecdóticas, y un formato para la observación estructurada de una lección, tomado del texto de Bergemann y Reed (2001) el cual consta de siete escalas en las que se plantean las siguientes categorías de análisis:

1. *Preparar el ambiente: En cada clase el maestro provee la motivación inicial y la focaliza hacia la lección. Algunas veces parece una entrevista o interrogatorio para revisar conocimientos previos.*

2. *Objetivos: En casi todas las lecciones, el docente especifica la conducta de los estudiantes que se espera que hagan o tengan, y ellos se generan una expectativa sobre lo que van a aprender.*

3. *El maestro actúa: Provee información necesaria para el desarrollo de la sesión.*

4. *Checa el entendimiento: A lo largo de la clase el docente evalúa qué tan seguros están los alumnos de entender los conceptos o habilidades que él enseña.*

5. *Práctica guiada: En cada lección los estudiantes practican con ejercicios, ejemplos en el pizarrón, lecturas, trabajo en equipos, o juegos donde se exhiba el entendimiento.*

6. *Práctica independiente: Los estudiantes de manera independiente exhiben conductas enunciadas en los objetivos –resolver problemas, escribir un ensayo, hacer un experimento, hacer un reporte, complementar un proyecto, hacer investigación-*

7. *Cierre: El maestro ayuda a los estudiantes a revisar qué aprendieron en la lección, puede incluir un resumen de la lección, preguntas acerca de qué paso durante la práctica independiente, los estudiante reportan sus progresos y evalúan al docente, discuten y relacionan la lección y la unidad, así como con otras lecciones.*

5.7. Procedimiento

La negociación del acceso, se dio de manera voluntaria, una vez que se habían trazado los objetivos de la investigación se realizó una invitación abierta a los participantes que cumplieran con la característica de no tener experiencia docente y que formaran parte del programa de formación docente MADEMS-CS a participar en la presente y quienes aceptaron son los participantes con los que se trabajó.

En la primera cita con los participantes se les pidió trajeran su videograbación y su planeación de la PD 1. Una vez en el lugar de la entrevista los participantes entregaron a la investigadora la planeación y el video, la entrevista consistió en preguntas relacionadas con dicha planeación y acerca del programa de formación docente que habían cursado.

En un segundo momento, se analizaron conjuntamente las planeaciones y los videos; como ya se anotó antes, se utilizaron los instrumentos descritos en la sección anterior y detallados en el anexo correspondiente. El análisis enfatiza la reflexión sobre los planes y prácticas con apoyo en los instrumentos mencionados de tal forma que la entrevista, el análisis de las planeaciones y los videos los conduce a un ejercicio de autoevaluación auténtica en el que los participantes reflexionan sobre su quehacer.

A partir de esto se encuentran resultados interesantes relacionados con las temáticas ya revisadas, como la relación y consistencia entre el pensamiento y la práctica docente. En el siguiente capítulo se ofrece al lector en un primer momento el análisis de cada uno de las áreas problemáticas y en la segunda parte los resultados de éste.

Capítulo 6

Análisis y resultados

6.1. Análisis de la entrevista

Mediante el análisis de las entrevistas para indagar el pensamiento pedagógico de los participantes, encontramos que, con relación al objetivo de enseñanza de las materias del área histórico social, los participantes aluden más bien al objetivo que consideran tiene la materia que impartieron. Con relación a la contribución de esta última al cumplimiento de esos objetivos, sólo uno de ellos expresa con mayor claridad cómo contribuye la materia a responder a esos objetivos:

Profesor Matías: “Bueno, ante todo son análisis de problemas reales y específicos de la sociedad en la que se vive, entonces se hace un análisis dentro del contexto y se tiene una caracterización y se trabaja con mucho análisis sobre esos mismos problemas pero más que la sola reflexión o la sola crítica se busca plantear alternativas encaminadas a propuestas que ayuden a solucionar estos problemas”.

En relación a la forma en la que enseñan; para el caso de la profesora Marina parecen existir problemas en la comprensión de la estrategia de activar conocimientos previos, puesto que se propone no como una estrategia pre-instruccional, si no más bien como instruccional o incluso post-instruccional.

Profesora Marina: “Primero darles la cuestión teórica, que investiguen por ellos mismos, luego una lluvia de ideas para activar conocimientos previos aclaro dudas y contextualizo”.

Se percibe algún criterio de flexibilidad para adoptar estrategias de enseñanza en función del grupo, por ejemplo el profesor Matías habla de la importancia de conocer y reconocer a los sujetos del grupo (actividad diagnóstica) adaptar estrategias de enseñanza.

Además parece existir la idea de motivación de los alumnos a partir del establecimiento de reglas.

Profesora Isabel: "Para enganchar al alumno establezco formas de trabajo y de evaluación, trabajo con relación a las vivencias de los alumnos y que propongan materiales".

Ninguno de los participantes realiza en términos generales, una descripción de lo que hace para enseñar que recupere los elementos de formación didáctica que han estado revisando en la maestría. Es decir, no se vislumbra en el discurso una teorización didáctica resultado de la formación que han revisado en el posgrado.

La caracterización que hacen los participantes de la labor docente es de un guía, facilitador u orientador, aún cuando no delimita claramente en qué consiste ésta ni plantean mecanismos finos de ayuda en dicho proceso de construcción el conocimiento.

Profesora Marina: Ayudar al alumno, guía en la construcción del conocimiento.

Profesor Matías: Guía, descubridor de caminos, orientador.

Profesora Isabel: Facilitador.

Entre los principales satisfactores de la tarea docente, se encuentran los que se refieren a la entrega y el agradecimiento de los alumnos, así como a lograr presencia en la vida de éstos. Como puede verse, se busca una trascendencia en la tarea docente que sobrepasa el aprendizaje puntual de contenidos disciplinarios; se entiende la trascendencia de la labor docente como proceso de formación de la persona.

Profesora Marina: "Entrega de los alumnos, dejar huella, que hayan sacado su personalidad y el conocimiento que adquieren".

Profesor Matías: "Oportunidad de conocer gente nueva y lograr presencia en la vida de los alumnos".

Profesora Isabel: "El agradecimiento de los alumnos por sus aprendizajes o cambios de perspectiva".

En términos generales, la docencia es vista como una oportunidad para acompañar al alumno en la consecución de aprendizajes, pues pareciera que la ganancia secundaria para éstos es el agradecimiento. En cuanto a la conexión entre su actividad y el plan y programa de estudios parece que no se profundizó esta relación o al menos no se ha expresado verbalmente.

Con relación a la indagación acerca de sus concepciones acerca de los alumnos se encontraron los siguientes resultados:

En cuanto a cómo aprenden los alumnos se identifican dos concepciones de tipo tradicional y una en la que se incorpora el discurso constructivista.

Profesora Marina: "Todavía como en la primaria, repitiendo, leyendo y repasando".

Profesor Matías: "Por medio de la mediación, la socialización, vinculando los contenidos con lo cotidiano".

Profesora Isabel: "De manera gradual, primero a nivel teórico por repetición".

En cuanto a los factores decisivos para facilitar o dificultar el aprendizaje, se observa consistencia en el primer y segundo participante, en tanto que su respuesta corresponde con una visión tradicional sobre el aprendizaje y una constructivista, respectivamente. Por otro lado, en relación con el tercer participante se observa un cambio de postura, puesto que en el rubro anterior se identifica una postura tradicional acerca del cómo aprenden los alumnos y cuando se enumeran los factores se observa una postura de corte más ecológico o contextual.

Factores decisivos para que los alumnos aprendan:

Profesora Marina: "El tiempo que le dedican al estudio".

Profesor Matías: "Las experiencias previas, la actitud frente al cambio".

Profesora Isabel: “La comunicación, la empatía, hacer interesantes los temas, mantener los acuerdos de evaluación y las formas de trabajo”.

Factores que dificultan el aprendizaje:

Profesora Marina: “La falta de interés, no les gusta la teoría y las condiciones ambientales como el ruido fuera del aula”.

Profesor Matías: “Las formas tradicionales de enseñanza (pasividad), factores externos (distancias casa-escuela, condiciones para el estudio)”.

Profesora Isabel: “El mecanicismo, la falta de empatía y que no se cumplan los acuerdos”.

Cuando caracterizan a los adolescentes lo hacen utilizando las siguientes características: creatividad, sed por aprender, con dificultades para relacionarse, así como acompañados de cambios físicos y problemas emocionales.

Con relación a las habilidades que consideran necesarias para que los alumnos comprendan las materias del área histórico-social, hay coincidencia en que se necesitan habilidades de pensamiento crítico, analítico, reflexivo, y de comunicación. Además consideran que todos los alumnos cuentan con ellas, sólo las tiene que “desarrollar” o “descubrir”. Sin embargo, no se plantea si dicho desarrollo es espontáneo o mediado por el docente y las experiencias educativas en el aula.

Por otro lado, en cuanto a cómo intervienen ante esta situación se tiene lo siguiente:

Profesora Marina: “Llamando la atención, preguntando, analizando temas de actualidad”.

Profesor Matías: “Intervengo elaborando preguntas acerca del por qué y para qué, puntualizo las respuestas, mediante la confrontación constante; promoviendo un ambiente de confianza”.

Profesora Isabel: "Diagnóstico al grupo, pregunto, retroalimentación habilidades de expresión por que fomentan la comunicación".

En este rubro, es fácil ir dando cuenta de una especie de desfase de discursos de la profesora Marina y de la profesora Isabel, en tanto que la forma en la que dicen intervenir y en la que consideran aprenden los alumnos no es consistente.

Con relación a la categoría de análisis de la planeación educativa, misma que los participantes estiman que funcionó; se encuentra lo siguiente:

Para la forma de realizarla y sus propósitos se enumeran, al respecto:

La profesora Marina, comenta que lo que hace es la identificación de los objetivos, el contenido, después decidir las estrategias y las tareas. "En la planeación estaba explícito el objetivo al que yo quería llegar, que era lo que yo quería alcanzar". Y el propósito era "Que el alumno tuviera el conocimiento de cuál era el objetivo de la sociología y cuáles eran las principales corrientes sociológicas y tener una pequeñísima introducción a la realidad nacional".

El profesor Matías nos dice que la realizó con criterios de flexibilidad, integración; basada en un diagnóstico se planearon las estrategias sesión por sesión y que el objetivo, fue: "la aplicación de estrategias humanistas y evaluar su impacto".

La profesora Isabel, realizó, según refiere una planeación basada en aspectos teóricos (conceptos, principales exponentes, palabras clave) después la aplicabilidad. Su objetivo fue: "Primero era trabajar lo que eran los aspectos teóricos, cumplir con el objetivo de la unidad que bueno, es adentrarse en la realidad social".

En cuanto a que si se basaron en alguna teoría de tipo pedagógica, psicoeducativa o filosófica para instrumentar su práctica a través de la planeación, parece existir cierta falta de claridad ya que se mencionan autores clave de los enfoques constructivista y humanista (Coll, Vigotsky, Rogers), pero en ninguno de los tres casos es factible una puntualización a profundidad de

referentes teóricos para conducir su práctica. Una vez más se manifiesta una falta de concordancia con lo que piensa acerca de cómo aprenden los alumnos; como vemos a continuación.

Profesora Marina: “En el Constructivismo y en el Cognitivismo, en varios autores pero no recuerdo ahora los nombres”; menciona la figura del docente como guía en la construcción del conocimiento. Traté de aplicar que el aprendizaje fuera más fluido, tratar de que el aprendizaje fuera significativo que le llegara al alumno que no solamente fuera el hecho de aprender por aprender o el hecho de aprender por pasar la materia sino que fuera dejara en ellos esa semillita de conocimiento”.

Profesor Matías: “Humanista totalmente, autores como Rogers, en algunas situaciones de tipo constructivista, así como Vygotsky y demás y de la investigación acción...la recuperación del individuo en un grupo, sobre todo en esa parte y de esa situación constructivista: el trabajo grupal”.

Profesora Isabel: “Constructivismo como se especifica en el plan y sobre todo en la cuestión ecológica del entorno...trabajos de César Coll, Marina Miras y cosas así...trabajando los conocimientos armando un andamiaje complejizando las actividades”.

El tipo de materiales utilizados, fueron básicamente materiales bibliográficos y los criterios de selección de éstos fueron el lenguaje y el contenido de éstos.

Con relación a los contenidos curriculares trabajados y su relevancia se mencionaron conceptos disciplinares y autores clave del pensamiento sociológico, así como actitudes y valores, o bien las situaciones problema vinculadas con la realidad. No obstante, parece que no está clara la distinción entre contenidos conceptuales, procedimentales y valorales, el qué y cómo de su enseñanza. Los participantes expresan lo siguiente:

Profesora Marina: “referentes a las actitudes y hacia los valores”. “Ellos me externaban que bueno, en cuestión de sociología, que ellos no entendían bien el papel de la sociología si sólo era únicamente estudiar al individuo nada más ¿no? O si la sociología estudiaba al individuo y yo les llegue a aclarar...yo traté que el conocimiento lo asimilaran y lo valoraran en cuestión de, no en valores de cuestiones de ética y eso no, sino en el sentido del objetivo que tiene la sociología para ellos”.

Profesor Matías: “La confrontación de la realidad y las propuestas a problemáticas”.

Profesora Isabel: "Concepto de individuo, sociedad, sociología y las posturas, posturas de Augusto Comté, Durkheim, Marx y Spencer".

Este es un aspecto a trabajar con los docentes, pues del mismo depende el tratamiento diferenciado de contenidos y la posibilidad de una enseñanza estratégica.

Con relación al objetivo a lograr con la práctica y su cumplimiento, los participantes indican:

Profesora Marina: "La posibilidad de reflexionar y analizar aspectos conceptuales con el entorno. Y si se cumplió –evalúa a partir del interés y la participación del grupo en general".

Profesor Matías: "La confrontación de la realidad y las propuestas a problemáticas". No se cumplió al cien por ciento, pero con avances, el mismo diseño de la práctica docente impide ofrecer datos confiables al respecto.

Profesora Isabel: "Que retomaran la teoría para aplicarlo al análisis de problemas. Lo que yo quería era que lejos de que comprendieron o que analizaran bien la teoría sirviera para analizar sus situaciones diarias y los problemas que ellos expusieron. Se logró en una parte mayoritaria del grupo".

Es importante destacar que en los tres casos hay un objetivo encaminado a la comprensión y aplicación del conocimiento en situaciones reales. También destaca que los docentes hacen un análisis respecto a si se lograron o no y ponderan en qué medida los alumnos lograron el objetivo. Resalta que el profesor Matías puede incluso criticar las deficiencias del diseño de su práctica docente, que no le permite una evaluación apropiada del proceso.

Los principales dilemas u obstáculos que enfrentaron y los factores a los que atribuyen éstos son:

Profesora Marina: "El campo disciplinar es distinto al de mi formación profesional, el temor de que en esta edad los jóvenes quieren saber todo y yo decía: - y si me preguntan algo que a lo mejor no domino-, el otro es la elaboración de la planeación, pues fue realizada sin experiencia previa y sin suficientes conocimientos".

Profesor Matías: “La inexperiencia de trabajo docente. La primer instancia es entrar a un salón de clases y vencer el miedo ante los alumnos, la participación del tutor de práctica docente con un alumno, los tiempos de cincuenta minutos de clase y la estructura de intervención docente de manera temporal en un grupo”.

La Profesora Isabel comenta al respecto que, la intervención del profesor tutor de práctica docente con respecto a la percepción que éste tenía sobre algunos alumnos del grupo influyó en su propia percepción.

Los factores a los que atribuyen estas situaciones son:

Profesora Marina: “Porque yo no tenía la experiencia y yo sentía que no tenía suficiente conocimiento, como te decía lo poco que había aprendido hasta ese entonces en la MADEMS y lo que se proponía era para mí, así como dos cuestiones que ya tenía y decía ahora cuál tomo y cómo voy a saber cuál es la correcta para aplicar, entonces fue para mí en sí la falta de preparación o de formación docente”.

Profesor Matías: “Planeación de las prácticas docentes en MADEMS, la estructura académica de la Escuela Nacional Preparatoria, y el nerviosismo frente a los alumnos”.

Profesora Isabel: “La influencia de la titular del grupo con respecto a la percepción de algunos alumnos en específico”.

Respecto a si modificarían la planeación para trabajar de nuevo estos contenidos los participantes afirman:

Profesora Marina: “Sí, la planeación, el material bibliográfico, las estrategias por que ahora tendría más flexibilidad, ahora ya no existe el temor, habría mas soltura, ya no sería una situación mas tensa en la que sentía que toda la responsabilidad caía sobre el docente, el uso del pizarrón, el tiempo dedicado a una misma estrategia de enseñanza”.

Profesor Matías: “Sí, porque la planeación está basada en el diagnóstico del grupo”.

Profesora Isabel: “La base sería igual, cambiaría estrategias y la evaluación”.

En los tres casos aparece una reflexión sobre la práctica donde se proponen cambios a su actuación y plan docente. Resaltan las ideas de una mayor flexibilidad, menos tensión y un plan más centrado en el alumno que aprende.

La evaluación de los aprendizajes se da según los participantes, de la siguiente forma:

Profesora Marina: “Con un cuestionario, en ese momento no les especifiqué, con sus propias palabras...entonces hubo quien me repitió tal cual el texto que yo les di y me di cuenta de que no era el instrumento adecuado para evaluar el aprendizaje adquirido porque si se habían sentado a aprender, pero con las lecturas no con lo que se vio en clase”.

Profesor Matías: “Constantemente, clase a clase pero no desarrollé ningún instrumento, porque más bien se usó una entrevista de auto evaluación y un ensayo reflexivo”.

Profesora Isabel: “Con los sociodramas, las explicaciones, las argumentaciones, las asistencias, no desarrollé un instrumento como tal para evaluar”.

Hay que resaltar que por lo menos dos participantes consideran que la evaluación “como tal” debe realizarse con algún instrumento formal (prueba o cuestionario), aunque reportan instrumentos de evaluación formativa y continua (socio drama, ensayo, explicaciones, etc.). Sólo un participante menciona la autoevaluación.

La forma en la que comunicaron los resultados de evaluación a los alumnos para las profesoras Marina e Isabel fue de manera tradicional en la que en un momento de alguna sesión se dio lectura a las calificaciones; y en el caso del profesor Matías se discutió con el alumno sobre la calificación numérica con base en el desempeño individual –este docente es el que considera la autoevaluación–.

Para el caso en el que se pregunta a los participantes si modificarían su forma de evaluar los aprendizajes responden lo siguiente:

Profesora Marina: “Modificaría la redacción, las haría de opción múltiple, diseñaría un instrumento para evaluar”.

Profesor Matías: “Mantendría el proceso, pero en función del grupo”.

Profesora Isabel: "Puntualizando lo que se va a evaluar desde el principio y teniendo algún instrumento para evaluar".

Nótese que las profesoras Marina e Isabel resaltan la importancia de la evaluación formal sumativa, mientras que para el segundo, lo importante es evaluar el proceso ajustado al grupo. Esta última es una visión de evaluación más formativa y relacionada con la retroalimentación y mejora del aprendizaje.

Por último, en relación con el proceso de formación docente en MADEMS, parece existir un buen pronóstico, por parte de los participantes en relación a la valoración que hacen del proceso de cambio desde la práctica uno hasta concluir con el programa de MADEMS. En los tres casos se resalta el valor de lo aprendido y destacan lo que consideran aprendizajes valiosos para su labor docente, que implican desde el cambio de actitudes e ideas preconcebidas, hasta la apropiación de herramientas didácticas.

Para la profesora Marina el cambio fue paulatino, pues expresa que partió de cero por la ausencia de formación docente pero estar frente a grupo le permitió aplicar y saber aunque, valora que todavía le falta mucho por recorrer, la misma práctica le ha permitido medir su grado de evolución "Poco a poco he aprendido a distinguir las estrategias que son más adecuadas o cuáles no...antes de entrar a la MADEMS, yo tenía así como que la idea de que el docente es quien decide y ordena y se hacen las cosas porque así son".

Profesor Matías: "En lo psicoeducativo, entender lo que son los jóvenes, que es la actualización, la empatía, la parte didáctica a través de la exploración de diferentes estrategias y estilos".

Profesora Isabel: "Mayores herramientas para planear, preparar temas y textos como resolver problemas en un aula, la importancia de lenguaje, la seguridad con la que me paro frente a los alumnos, y a ampliar la visión en el aula".

Los aspectos que los participantes deben mejorar como docentes según ellos mismos; son los que en las siguientes líneas se anotan:

Profesora Marina: "El tono de voz, el relajarse, lo de cerrar las sesiones no de manera tan resumida, dar más tiempo a conclusiones y cierre".

Profesor Matías: “Es cuestión de actitud, la actualización constante, la investigación como docente, la necesidad de la formación conceptual así como de la formación fuera de las aulas”.

Profesora Isabel: “La cuestión de la disciplina, el manejo del grupo, encontrar el punto medio para relacionarse con los alumnos, ni autoritario ni permisivo, revisar materiales pertinentes para las sesiones, en el manejo y uso de estrategias, el manejo de técnicas y el aspecto teórico de la actualización”.

En los tres casos se toma conciencia de la necesidad de una formación continua que permite la profesionalización del docente. Nótese que para los tres docentes es importante la adquisición de habilidades de manejo personal frente a grupo.

Las situaciones problemáticas que enfrentaron en la práctica educativa son la falta de formación docente, las condiciones institucionales y los modelos educativos así como las fricciones al interior del grupo de alumnos y el unificar puntos de vista.

La contribución de MADEMS a su formación como docentes se da en la siguiente forma:

Profesora Marina: “Las herramientas básicas y fundamentales para su desarrollo, no conocía estrategias, teorías, técnicas didácticas, no sabía cuál era la labor de un docente, yo pensaba que un docente lo sabía todo e iba y te decía y te mandaba y ordenaba, he aprendido que la labor docente va más allá del pararse enfrente y dictar, es compartir, es construir”.

Profesor Matías: “La aproximación con los diversos estilos educativos, literatura, conocimientos pedagógicos y disciplinares, en una mayor apertura y en las bases para llevar a buen puerto la propia idea educativa”.

Profesora Isabel: “La adquisición de herramientas, habilidades, conocimientos de ciertas teorías me abrió el panorama, me permitió darme cuenta que tengo fallas pero que también puedo explorarlas trabajarlas y saber como trabajarlas”.

Para estos profesores la participación en esta Maestría ha resultado en un saldo positivo, les ha aportado un cambio en una visión de la docencia y los ha dotado de fundamentos psicopedagógicos importantes. También les ha

fomentado una reflexión sobre sí mismos y entender sus limitaciones y necesidades.

Por último, en cuanto a los aciertos y deficiencias del programa, plantean lo siguiente:

Profesora Marina: “Planeación de prácticas docentes (estructura curricular y organización interna de un semestre), que el tutor esté vinculado con la MADEMS, la participación en cursos intersemestrales y de actualización docente en los CCH o ENP, y el acierto se da en términos de la didáctica aprendida”.

Profesor Matías: “Los profesores no vinculan sus temas con temas MADEMS, la planeación de las prácticas, el abandono institucional a los alumnos MADEMS, es necesario también mayor apoyo al proyecto de tesis y creo que faltó siempre el apoyo en el asunto de la conducción docente”.

Profesora Isabel: “La elección de docentes del programa no se vincula con MADEMS, falta comunicación entre todas las instancias implicadas con MADEMS, las planeaciones de las prácticas docentes se dan sin fomento al análisis y la autoevaluación.”

Como propuestas para subsanar este tipo de deficiencias, los participantes proponen, convocar a participar como docentes del programa a académicos con un perfil específico que ayude a cumplir con los objetivos del mismo, y mayor apoyo para la realización de actividades de formación docente de manera paralela a la Maestría.

Se entiende que los docentes en formación perciben que no todos sus profesores están compenetrados en el proyecto MADEMS, que es necesario más soporte institucional. Y para los fines de esta investigación, es importante revisar y replantear la dinámica de las prácticas y el acompañamiento que se ofrece en las mismas.

6.2. Análisis de las planeaciones

Con relación a el documento elaborado por los docentes en el que planearon una unidad didáctica, a continuación se presenta el análisis de las mismas, el cual –como se explicó en el capítulo anterior- se realizó con base en el documento mismo y se apoyó en los datos recabados a partir de la entrevista y el intercambio realizado con los docentes mismos respecto a su trabajo docente hacia el final del apartado se presentan dos tablas que apoyan el siguiente análisis

En cuanto a la planeación de la profesora Marina, se encuentra que en su estructura, incluye el tema, la duración de la clase, la hora, fecha y objetivo, los materiales, la evaluación, el cierre y las tareas para el hogar. Sin embargo no se incluye específicamente el procedimiento, el resultado que se espera, las preguntas para formular a los alumnos, el uso de un motivador ni algún tipo de autoevaluación.

Así también la profesora parece que entiende el tema y se advierte una intencionalidad por hacerlo significativo, sin embargo tanto en el documento como en la entrevista se encuentra que parece existir una vaga comprensión sobre temas relacionados con el desarrollo humano y el aprendizaje, por lo tanto la promoción de oportunidades de desarrollo son escasas, de igual forma no se hace explícita una comprensión sobre los estilos de aprendizaje, por lo que tampoco modifica la instrucción en función de éstos. Asimismo muestra poca comprensión de diferentes estrategias de aprendizaje y sin embargo las propone y aplica.

Demuestra comprensión sobre la importancia de la motivación en el aula y sus herramientas de manejo, lo que le permite crear ambientes seguros y positivos de aprendizaje.

En el mismo sentido que las estrategias de aprendizaje, no refiere elementos que nos permitan valorar su comprensión en cuanto a las herramientas de comunicación; sin embargo las aplica. En relación con la planeación y sus herramientas parece no haber estructura y entendimiento al respecto, asesora a los alumnos, pero sin una estrategia o guía de acción explícita.

De tal suerte que parece que a pesar de incorporar un buen número de elementos como parte del ejercicio docente, existe una falta de racionalidad didáctica sobre los mismos. Cabe destacar que elementos tan importantes para el proceso enseñanza-aprendizaje como la motivación y las estrategias de enseñanza son un fuerte componente dentro de la planeación de la profesora Marina, aunque ella misma no tiene suficiente claridad de su sustento conceptual y los mecanismos que ponen en juego en el aula.

El profesor Matías, con relación a los elementos constitutivos de la planeación, incluye el tema, la duración, hora y fecha, objetivo, materiales, resultado que espera, evaluación, preguntas para formular a los alumnos, uso de motivadores, pero no se especifica el procedimiento, el cierre, las tareas para el hogar ni la autoevaluación docente.

Demuestra fortalezas en cuanto al entendimiento de su tema, y a la posibilidad de hacer significativa la actividad discente, así como en la comprensión de diferentes estrategias de enseñanza, de la motivación en el aula, de la creación de ambientes positivos de aprendizaje. También ofrece una serie de herramientas de comunicación, planeación, de asesoría a los estudiantes, así como de responsabilidad profesional y de reflexión, al igual que de la interacción con otras instancias relacionadas con la escuela.

Sin embargo las debilidades se vinculan con la comprensión sobre el desarrollo humano y el aprendizaje, así como los estilos de aprendizaje y su vinculación con las estrategias de enseñanza. Pero al igual que con la profesora Marina

existe un buen número de conocimientos de manejo psicopedagógico y a diferencia de ésta existe también la comprensión de los mismos.

La profesora Isabel, con relación a la estructura de su planeación incluye en ella el tema, fecha, objetivo materiales, evaluación, cierre, tarea para el hogar; pero no la duración de la clase, la hora del día, el procedimiento, el resultado que espera, las preguntas a trabajar con los alumnos, el uso de motivadores y autoevaluación docente.

Demuestra fortalezas en cuanto al entendimiento del tema, la comprensión de diferentes estrategias de enseñanza, en las herramientas y elementos constitutivos de la planeación. Las debilidades encontradas se dan en cuanto al hacer significativos los temas, la comprensión del desarrollo humano, al aprendizaje y sus estilos, así como la articulación de éstos con las estrategias de enseñanza, por lo que no aplica diferentes estrategias.

En cuanto a la motivación y su manejo en el aula demuestra debilidades, no asesora al estudiante, en cuanto al compromiso docente en relación con la reflexión, la formación docente y la vinculación entre éstas y la docencia son temáticas o aspectos que aborda de manera superficial, es decir los incorpora al discurso y a la reflexión pero de todos ellos el más fuerte dentro de su discurso es la cuestión del compromiso docente entendido éste como una actividad crucial para la vida de los individuos y la reflexión relacionada con la propuesta investigación-acción.

Como se anticipó al inicio del apartado, a continuación se muestran dos tablas explicativas, cuya finalidad es ayudar al lector a identificar las fortalezas y debilidades de cada uno de los profesores, según los datos analizados con ellos mismos. El valor de este instrumento de análisis radica en la posibilidad de apoyar al docente a reflexionar sobre su práctica y producciones didácticas,

lo que a través de un ejercicio de autoevaluación, le permitirá plantear cambios pertinentes y propositivos

Nótese que el tema de la evaluación del aprendizaje del alumno, sobre todo la autoevaluación y el anticipar un procedimiento de trabajo en clase, son los dos aspectos que quedan como “asignaturas pendientes” para los docentes

Tabla 1. Resultados para analizar los elementos que contienen las planeaciones¹

CRITERIO	Profesora Marina	Profesor Matías	Profesora Isabel
<i>Tema, título</i>	<i>SI</i>	<i>SI</i>	<i>SI</i>
<i>Duración de la clase</i>	<i>SI</i>	<i>SI</i>	<i>NO</i>
<i>Hora del día</i>	<i>SI</i>	<i>SI</i>	<i>NO</i>
<i>Fecha</i>	<i>SI</i>	<i>SI</i>	<i>SI</i>
<i>Objetivo de la clase</i>	<i>SI</i>	<i>SI</i>	<i>SI</i>
<i>Materiales</i>	<i>SI</i>	<i>SI</i>	<i>SI</i>
<i>Procedimiento</i>	<i>NO ESPECÍFICAMENTE</i>	<i>NO ESPECÍFICAMENTE</i>	<i>NO ESPECÍFICAMENTE</i>
<i>Resultado que espera</i>	<i>NO</i>	<i>SI</i>	<i>NO</i>
<i>Evaluación</i>	<i>SI</i>	<i>SI</i>	<i>SI</i>
<i>Preguntas para formular a los alumnos</i>	<i>NO</i>	<i>SI</i>	<i>NO</i>
<i>Introducción, uso de un motivador</i>	<i>NO</i>	<i>SI</i>	<i>NO</i>
<i>Cierre, culminación</i>	<i>SI</i>	<i>NO</i>	<i>SI</i>
<i>Tarea para el hogar</i>	<i>SI</i>	<i>NO</i>	<i>SI</i>
<i>Autoevaluación por parte del practicante</i>	<i>NO</i>	<i>NO</i>	<i>NO</i>

¹ Tomado de Marra, C. (1998). Formación de docentes practicantes. Troquel. Argentina. P. 87.

En la siguiente tabla, se demuestran los resultados obtenidos a partir del análisis de la Rubrica de Idaho, apoyada como ya se señaló tanto en las planeaciones elaboradas por los profesores como por la entrevista realizada con éstos. Cabe señalar que ningún docente se ubico en el nivel de ejecución “Meta”. En todos los casos se ubicaron aspectos “inaceptables” dónde no se cubrió el criterio esperado y se requiere una mejora sustancial, así como aspectos “aceptables” que también son susceptibles de alguna mejora.

Tabla 2. Resultados de la Rubrica de Idaho, para analizar las planeaciones

ELEMENTOS	Profesora Marina	Profesor Matías	Profesora Isabel
1.1. Entendimiento de la materia, o tema	Aceptable	Aceptable	Aceptable
1.2. Haciendo el tema significativo	Aceptable	Aceptable	Inaceptable
2.1. Comprensión del desarrollo humano y el aprendizaje	Inaceptable	Inaceptable	Inaceptable
2.2. Promoción de oportunidades de desarrollo	Inaceptable	Inaceptable	Inaceptable
3.1. Comprensión de los estilos de aprendizaje	Inaceptable	Inaceptable	Inaceptable
3.2. Modificando la instrucción según los estilos de aprendizaje	Inaceptable	Inaceptable	Inaceptable
4.1. Comprensión de diferentes estrategias de enseñanza.	Inaceptable	Aceptable	Aceptable
4.2. Aplicación de múltiples estrategias de enseñanza	Aceptable	Aceptable	Inaceptable
5.1. Comprensión de la motivación en el aula y sus herramientas de manejo	Aceptable	Aceptable	Inaceptable
5.2. Creando, operando y modificando para ambientes seguros y positivos de aprendizaje	Aceptable	Aceptable	Inaceptable
6.1. Herramientas de comunicación	Inaceptable	Inaceptable	Inaceptable
6.2. Aplicación de herramientas de comunicación	Aceptable	Aceptable	Inaceptable
7.1. Herramientas de planeación	Inaceptable	Aceptable	Aceptable
7.2. Planeación	Inaceptable	Aceptable	Aceptable
8.1. Asesorías sobre aprendizaje del estudiante.	Aceptable	Aceptable	Inaceptable
8.2. Usando e interpretando programas y estrategias de asesoría al estudiante.	Inaceptable	Inaceptable	Inaceptable
9.1. Compromiso y responsabilidad profesional como docente reflexivo	Inaceptable	Aceptable	Inaceptable
9.2. Desarrollo en actividades de formación	Inaceptable	Inaceptable	Inaceptable
10.1. Interacción con la escuela, los padres y la comunidad académica	Inaceptable	Aceptable	Inaceptable

6.3. Análisis de la práctica educativa

A continuación se presenta el análisis de los resultados obtenidos con base en la observación anecdótica de los videos presentados por los docentes, éstos datos han sido vaciados en una matriz de datos en las que se describe lo que se puede observar en los videos en cuanto al inicio, el desarrollo y el cierre de las sesiones, en un segundo momento se presentan los resultados de la observación estructurada de las lecciones para cada participante y por último se presenta un análisis general de las videograbaciones. Este análisis se hizo en conjunto con los docentes, quienes tuvieron la oportunidad de recapitular sobre su actuación docente y exponer lo que debió ser su primera práctica docente. Como veremos a continuación, esto permitió a los docentes una reflexión sobre su trabajo.

6.4 Resultados

6.4.1. Resultados de la observación de las videograbaciones

Tabla 3. Resultados de la observación anecdótica de las videograbaciones Profesora Marina

Sesión	Inicio	Desarrollo	Cierre
1	La docente comienza la sesión haciendo una pregunta acerca de la película que revisaron la clase anterior, los alumnos escuchan y comienzan sus participaciones; una de las alumnas que se ubicaba en los primeros asientos responde mientras el grupo está disperso, en los siguientes minutos algunos otros alumnos toman la	La docente hace una exposición acerca de los grupos primarios y secundarios a la vez que intercala preguntas a los alumnos, por ejemplo: ¿Ustedes creen que a través de la película podemos ver lo que es la sociología? Los alumnos responden: si.	La docente da al grupo instrucciones para agruparse por equipos y asigna las tareas a realizar para la siguiente clase, el grupo esta un poco descontrolado por lo cual no atiende a la instrucción, de tal suerte que, el docente tuvo que repetirla.

	<p>palabra mientras que el docente participante solo mantiene contacto visual con quien habla o con los alumnos que participan. Para retroalimentar las participaciones de los alumnos la docente participante elabora un discurso apoyándose constantemente en sus notas.</p>		
2	<p>No se observa en el video</p>	<p>La actividad del grupo, se centra en preguntas elaboradas por los alumnos y que son leídas y discutidas en grupo. La docente se mantiene centrado en la disciplina y orden de la técnica grupal que empleo para esta sesión.</p>	<p>No se observa en el video</p>
3	<p>La docente, comienza dando a los alumnos instrucciones acerca del trabajo por equipos que van a desarrollar.</p>	<p>Los alumnos comienzan a presentar al grupo sus exposiciones, en una de estas exposiciones un equipo trata el tema del Positivismo, la docente pregunta al grupo si el tema quedo claro, el grupo no responde y procede a repartir material bibliográfico mientras otros alumnos pegan en el pizarrón sus materiales de exposición. Otro equipo expone, mientras el grupo parece demasiado disperso en la actividad.</p>	<p>La docente, da al grupo las instrucciones a seguir para el trabajo de la siguiente clase.</p>
4	<p>Sin contar con algún contexto o instrucción previa, por parte de la docente, los alumnos comienzan a exponer.</p>	<p>Un equipo de alumnos presenta al grupo su exposición. Durante 1min 12 seg. El grupo se encuentra disperso y sin instrucción después de esto dos equipos más presentan sus exposiciones.</p>	<p>La docente advierte al grupo del examen próximo, consecuencia de preguntar si tenían alguna duda acerca de todas las exposiciones a lo que el grupo, responde que no, y la docente manifiesta "Ah, que bien eso quiere decir que ya</p>

			podemos hacer el examen” y da instrucciones para el trabajo la siguiente clase.
5	La docente comienza interviniendo en el grupo, preguntando a éste si acaso hicieron la tarea de “la noticia”	Los alumnos socializan la información de las noticias con el grupo, la docente mientras tanto, recupera datos en el pizarrón, el grupo en general se encuentra disperso, cuando ella escribe en el pizarrón da totalmente la espalda al grupo y ante una participación solo mira al alumno que lo hace sin mantener contacto visual con los otros alumnos.	La docente, comienza a recuperar lo dicho por los alumnos y establece una breve conclusión al respecto; inmediatamente después pide al grupo la tarea y establece acuerdos para la siguiente sesión.

En la siguiente tabla se presentan los resultados encontrados mediante observación estructurada de las sesiones.

Tabla 4. Resultados de la observación estructurada de una lección. Profesora Marina.

SESIÓN	1	2	3	4	5
PONER EL AMBIENTE	SI	NO	NO	NO	NO
OBJETIVOS	NO	NO	NO	NO	NO
EL MAESTRO ACTÚA	SI	NO	NO	NO	NO
CHECA EL ENTENDIMIENTO	SI	NO	SI	NO	NO
PRÁCTICA GUIADA	NO	SI	SI	SI	SI
PRÁCTICA INDEPENDIENTE	NO	NO	NO	NO	NO
CIERRE	NO	NO	NO	NO	NO

En las tablas anteriores, podemos observar que solamente durante la primera sesión la profesora prepara el ambiente para el aprendizaje, en ninguna de sus intervenciones con el grupo son planteados los objetivos a desarrollar durante su actividad educativa, únicamente en la primer sesión, la profesora Marina es

quien dirige las actividades y orienta el aprendizaje de los alumnos y en las siguientes sesiones son los alumnos los encargados de presentar o trabajar los contenidos y parece ser que el apoyo o intervención de la docente es superficial.

Por otro lado no se exige de los alumnos que se impliquen en tareas que permitan su práctica independiente o bien, que demuestren mediante alguna actividad lo que han o no aprendido sesión con sesión. Así como también se observa que durante las videograbaciones la profesora Marina no establece conclusiones o aclara puntos trabajados a lo largo de las sesiones; sino más bien se enfoca a precisar las tareas a realizar para los subsecuentes trabajos en el aula.

Con relación al profesor Matías, encontramos lo siguiente:

Tabla 5. Resultados de la observación anecdótica de las videograbaciones. Profesor Matías

Sesión	Inicio	Desarrollo	Cierre
1	Durante este lapso el docente establece acuerdos con el grupo para el trabajo a desarrollar, en un segundo momento se establece la dinámica de integración de equipos de trabajo y el docente establece las instrucciones para el trabajo de la siguiente sesión.	El docente establece la siguiente pregunta generadora: ¿Cuál es el tema que vamos a trabajar? Un alumno responde, socializan y explican los objetivos de la unidad que se va a trabajar mientras que el docente recorre de un lado al otro casi constantemente el pasillo frente al pizarrón. En un siguiente momento el docente involucra al grupo en una dinámica cuyo objetivo era trabajar sobre la distinción y la importancia de los conocimientos teóricos y los prácticos (el caramelo). Esta actividad es desarrollada en orden y una vez concluida el docente	El docente expone una vez más los lineamientos del trabajo.

		recupera los elementos necesarios para introducir al grupo al trabajo a realizar.	
2	El docente da instrucciones al grupo para trabajar una dinámica de comunicación, y esta al igual que la sesión anterior se desarrolla de manera ordenada por los alumnos; esta vez el objetivo, según lo expuesto por el docente fue sensibilizar a los alumnos acerca de la importancia de la comunicación como un elemento fundamental para la educación. El docente verbaliza que en esa sesión van a tratar acerca de problemas demográficos.	Para comenzar a trabajar el docente da instrucciones claras y precisas al grupo acerca de una tarea individual a realizar (incluyendo el tiempo de realización de la tarea). El contenido trabajado fue apoyado por una lectura individual, a la cual, los alumnos tenían que responder algunas preguntas de manera individual; en ese momento el docente aclaró que no quería respuestas según la perspectiva del autor, sino más bien éstas tenían que ser elaboradas desde el punto de vista de los alumnos y sobre lo que habían entendido de la lectura. Y dice: "Van a responder preguntas no lo que dice Peter Bord, sino lo que ustedes entendieron" . Una vez transcurrido el tiempo destinado para esta actividad, el docente abre una plenaria de discusión, el grupo guarda silencio y parece estar atento y en orden; ante estas participaciones, el docente da espacio para que los alumnos hablen, los atiende y vincula lo que dicen con lo ya tratado en otras sesiones.	No se observa en el video
3	El docente comienza la sesión estableciendo con claridad las reglas a seguir para trabajar con la técnica grupal "concordar-discordar".	El grupo comienza a trabajar en orden y el docente supervisa equipo por equipo el trabajo que van desempeñando acercándose a cada equipo para hacer algunos comentarios y aclarar dudas. Una vez	No se observa en el video

		concluida la primer parte de la actividad el docente coordina el vaciado de datos por cada equipo permitiendo a estos expresar libremente sus puntos de vista. Esta actividad no concluye durante esta sesión.	
4	No se observa en el video	El grupo comienza el trabajo de la sesión con la continuación de la actividad concordar-discordar, durante esta fase del trabajo el docente formula al grupo preguntas intercaladas, precisiones, conclusiones y también ejerce determinado tipo de mediación toda vez que el intercambio de puntos de vista en el aula se torna ríspido entre los alumnos, el docente sugiere ideas como el respeto a la subjetividad del otro y por tanto a puntos de vista contrarios y a la tolerancia.	No se observa en el video
5	No se observa en el video	El docente expone de manera reflexiva acerca de "la importancia de la educación".	No se observa en el video
6	No se observa en el video	El grupo comienza el trabajo, formulando algunos de sus integrantes preguntas en relación con un texto que habían leído, el docente regresa al grupo estos cuestionamientos a manera de propuestas reflexivas a la vez que hace anotaciones en el pizarrón que más tarde apoyaran una breve exposición sobre el tema. En un segundo momento los alumnos, como parte de las actividades programadas del trabajo en equipos presentan al grupo un proyecto de investigación a	No se observa en el video

	fin de que éste retroalimente su propuesta, los demás integrantes del grupo formulan cuestionamientos a quien o quienes exponen el proyecto, durante esta etapa el docente funge solo como mediador y enfatiza en las actitudes deseables hacia opiniones distintas e incluso contrarias a las de los participantes, en esta actividad el nivel de participación del grupo es muy nutrida.	
--	--	--

Tabla 6. Resultados de la observación estructurada de una lección. Profesor Matías.

SESIÓN	1	2	3	4	5	6
PONER EL AMBIENTE	SI	SI	SI	NO	NO	NO
OBJETIVOS	SI	SI	SI	NO	NO	NO
EL MAESTRO ACTÚA	SI	SI	SI	SI	SI	SI
CHECA EL ENTENDIMIENTO	SI	SI	SI	SI	SI	SI
PRÁCTICA GUIADA	SI	SI	SI	SI	NO	SI
PRÁCTICA INDEPENDIENTE	NO	SI	SI	SI	NO	SI
CIERRE	SI	NO	NO	NO	NO	NO

En la tabla 5 y 6, se observa, que en la mitad de las ocasiones de la práctica educativa el profesor Matías, preparó el ambiente necesario para el trabajo con el grupo de igual manera que en esas mismas ocasiones se aclararon los objetivos a trabajar en clase. El papel que el docente asumió fue activo en tanto que se mantuvo actuando e interactuando con los alumnos, toda vez que surgía alguna duda o controversia el docente siempre acompañaba a los alumnos en el proceso de comprensión del tema trabajado.

De la misma manera propone actividades de aprendizaje que deben ser realizadas por los alumnos mismos que son monitoreadas y clarificadas por él, así también se permite a los alumnos la práctica independiente de los conocimientos o habilidades aprendidas; sin embargo, también se observa que solamente durante su primera intervención establece conclusiones, generales, precisiones y evaluaciones de lo aprendido

La profesora Isabel, en cuanto a la observación anecdótica, nos revela lo que en la siguiente tabla se observa.

Tabla 7. Resultados de la observación anecdótica de las videograbaciones. Profesora Isabel.

Sesión	Inicio	Desarrollo	Cierre
1	La docente comienza repartiendo grupos de trabajo, cabe señalar que ella es quien decide los integrantes de cada uno y el sitio que han de ocupar en el aula.	El grupo comienza a realizar pequeñas discusiones acerca de las definiciones sobre individuo y sociedad, una vez que concluyen esta tarea se abre una plenaria al grupo y se establece cierto murmullo en el salón. La docente parece estar inquieta por esta situación y utiliza argumentos como los siguientes: "haber todos dejan de hacer lo que están haciendo y ponen atención por favor". En otro momento de la sesión, después de una intervención de un equipo, la docente se acerca a uno de los equipos y pregunta: "el equipo 2 ¿está de acuerdo con lo que acaban de decir?" El equipo 2 responde "no" y contesta "pongan atención por favor"	Hacia el final de la clase, la docente dice al grupo, " A ver si trae la tarea!" aparece de nuevo el murmullo y el grupo hace llegar la tarea al docente.
2	La docente establece las reglas del trabajo a la vez que aclara las actividades a realizar y el para qué de las mismas. Específicamente la docente establece los lineamientos para el desarrollo de una dramatización en clase, al momento de indagar si quedaron claras las	Los equipos de trabajo dan sus definiciones sobre el tema, a la par la docente expone y aclara conceptos, cuando señala a un equipo dice: "qué opinan ustedes de lo que dicen sus compañeros?" nadie contesta y dice "vamos a poner atención a sus compañeros". Se sigue dando el trabajo de los equipos y la docente ayuda a precisar y a aclarar conceptualizaciones de los alumnos. Cada vez que participa algún	No se observa en el video.

	instrucciones la docente dice "vamos a ver si es cierto", después da las instrucciones para el trabajo en esa clase pregunta ¿están de acuerdo? nadie contesta y la docente afirma "bueno, comenzamos"	alumno/a pregunta al grupo su opinión, recupera la actividad realizada la sesión anterior y expone sus ideas al respecto.	
3	La docente comienza la sesión preguntando al grupo "hicieron la tarea" los/as alumnos/as no responden.	El docente expone a manera de introducción, realiza preguntas intercaladas y en este momento se dan participaciones espontáneas por parte de los alumnos y pregunta a los/as alumnos/as, sobre lo que la docente es quien responde y continúa con la exposición y hacia el final de la sesión responde preguntas de los/las alumnos/as.	No se observa en el video.
4	La docente expone generalizaciones, vincula los conceptos trabajados anteriormente y habla acerca de lo que van a realizar esa sesión, pregunta "a quién le tocó Augusto Comté"	Expone el primer equipo, al terminar el docente interviene y precisa algunas cuestiones, además de establecer relación con el contenido. Después se continúan las exposiciones y para ello los/las alumnos/as utilizan en su mayoría el gis y el pizarrón, aunque algunos equipos utilizaron carteles para apoyar su exposición.	La docente da instrucciones acerca de lo que será la siguiente sesión.
5	La docente establece la dinámica de trabajo	La docente establece la dinámica de trabajo, y es quien establece el orden de participación y presentación de los sociodramas.	La docente da instrucciones sobre la operación de las siguientes tareas.
6	No se observa en el video	Uno de los equipos presenta un sociodrama sobre el tema de la delincuencia. Más adelante, el docente entrega trabajos al grupo y pregunta a éste si considera que cumplen con lo establecido; la mayoría de los/las alumnos/as responden "no" y entonces el docente da otra oportunidad para corregir y se establece una nueva fecha de entrega.	La docente da instrucciones para la siguiente sesión y asigna una tarea para ello.
7	La docente da instrucciones.	Se lleva a cabo la dinámica	No se observa en el video

En la siguiente tabla se presentan los resultados de la observación estructurada de las videograbaciones de la profesora Isabel.

Tabla 8. Resultados de la observación estructurada de una lección. Profesora Isabel.

SESIÓN	1	2	3	4	5	6	7
PONER EL AMBIENTE	SI	NO	NO	NO	NO	NO	NO
OBJETIVOS	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
EL MAESTRO ACTÚA	NO	NO	SI	SI	NO	SI	SI
CHECA EL ENTENDIMIENTO	NO	SI	NO	SI	NO	NO	SI
PRÁCTICA GUIADA	SI	SI	NO	SI	SI	NO	SI
PRÁCTICA INDEPENDIENTE	NO	NO	NO	NO	SI	NO	NO
CIERRE	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO

En las tablas 7 y 8 se presenta lo siguiente, la profesora Isabel, sólo en la primer sesión prepara el ambiente de aprendizaje, en ninguna ocasión comparte con el grupo lo que serán los objetivos de enseñanza, en cuanto al nivel de actividad que mantiene con el grupo es moderada en el sentido que en algunas ocasiones ella es quien dirige las actividades y en otras promueve que sean los/las alumnos/as quienes realicen las tareas de aprendizaje, a propósito de esto algunas veces el nivel de comprensión de los/las alumnos/as era atendido por la docente, sin embargo en algunas otras aunque se monitoreaba y los/las alumnos/as respondían que no entendían o no respondían, la docente continuaba con las actividades. Además no se demuestra en el video, evidencia de alguna actividad de exhibición de conductas propuestas como metas de aprendizaje.

La docente en ninguna sesión realiza un cierre de la sesión encaminado a recuperar elementos de aprendizaje, sólo se enfocó a cuestiones de procedimientos o instrucciones para las sesiones siguientes.

6.4.2. Condiciones físicas de las aulas de trabajo

En términos generales todas las aulas en las que trabajaron los tres participantes de esta investigación son amplias se encuentran ordenadas generalmente en cuatro filas de seis mesas y dos sillas cada una, el espacio entre cada hilera de bancas es amplia, cuentan con un pizarrón al frente, una mesa igual a la de los alumnos para el maestro; a un costado del pizarrón se ubica un cartel el reglamento de la escuela. En una lateral las aulas tienen un medio ventanal además de contar con luz artificial, por lo que las condiciones de iluminación en el aula son buenas.

La profesora Marina en una sesión realizó su actividad en el aula de audiovisuales, la cual cuenta con un acomodo que favorece poco el trabajo en grupos, pues las bancas se encuentran ubicadas tipo auditorio por lo tanto el espacio entre una fila y otra es muy breve, la iluminación es solo artificial.

Con el fin de ofrecer al lector una mejor comprensión sobre el espacio de trabajo de los docentes, en el anexo 3. Condiciones físicas se presentan esquemas de acomodo y acción en el aula. A propósito de ello, es relevante observar que el arreglo es el de alumnos/as en mesas alineadas en filas mirando al pizarrón y la docente, en general se desplaza poco, sitúa su actuación frente al grupo no “llega” a todos los alumnos no se acerca a interactuar, no hay arreglo de “círculo de estudio” que es una forma de trabajo en equipo que en su mayoría implementaron y sin embargo el salón no cambió sustancialmente su acomodo.

6.5. Resultados generales

Para la realización de este apartado se hará una conclusión para cada caso, es decir para los tres profesores participantes en la investigación, de tal suerte que se logre establecer una visión de conjunto acerca de las dimensiones de estudio, a fin de estar en la posibilidad de en el siguiente capítulo discutir éstos con el marco teórico. En la última sección de este capítulo se presenta un mapa para cada uno de los profesores participantes en el que se esquematiza su pensamiento pedagógico y su articulación con la planeación de una unidad didáctica y su práctica educativa. Este mapa permite una representación global de los datos de cada docente, así como la triangulación de los instrumentos aplicados.

Encontramos que no siempre se establecen relaciones entre los planteamientos curriculares y la actividad en el aula, esto quiere decir que los profesores participantes no comprenden a profundidad los planteamientos especificados curricularmente para el área de trabajo, sin embargo en cuanto a lo relacionado con los objetivos generales de la asignatura con la que trabajaron los tres profesores recuperan elementos centrales para desarrollar su trabajo en el aula.

Con relación a la coherencia entre el discurso y la práctica educativa encontramos que por lo menos la profesora Marina e Isabel en algunas ocasiones manifiestan un discurso permeado por una visión tradicional (entendida como una visión de transmisión-recepción por repetición de la información) de la educación sobre todo en lo que respecta al asunto de las formas de aprendizaje, incluyendo aquí los factores que obstaculizan o favorecen este proceso. Por otro lado, en cuanto a los aspectos vinculados en mayor medida con la enseñanza y el papel docente, establecen un discurso elaborado a partir de elementos de corte constructivista. En el caso del profesor Matías, parece que existe una mayor comprensión acerca de aspectos

didáctico-pedagógicos y en este sentido se encuentra un discurso que articula y sustenta su práctica educativa con mayor coherencia.

Se mencionan algunas teorías y principios, pedagógicos o filosóficos como referencia para estructurar su ejecución docente. Sin embargo, a nivel discursivo hay un desfase con las ideas vertidas a lo largo de la entrevista, no hay claridad en relación con los contenidos curriculares trabajados en el aula. Es decir, en algunos momentos existe congruencia entre el discurso y la práctica pero en otras no y no siempre es posible “aterrizar” el discurso de la innovación en el aula.

En cuanto al establecimiento de objetivos de enseñanza, se centran en sus propios objetivos para plantear su intervención en el aula.

Los dilemas que identifican en la práctica docente son el dominio disciplinar, el nerviosismo y la falta de elementos para estructurar su quehacer. Un ejemplo de ello es el nerviosismo que refieren en la entrevista y que se refleja en la práctica educativa, pues durante las primeras sesiones el área de acción de los tres profesores/as es sólo frente al pizarrón y sólo establecen contacto visual con algunos alumnos y a medida que transcurren las sesiones de trabajo este comportamiento, sobre todo en el caso del profesor Matías va desapareciendo.

Con relación a su actuación en el aula, los profesores participantes en la investigación priorizan los aspectos referidos a la competencia disciplinar y didáctica, y de forma marcada, el manejo del grupo y lo disciplinario.

Con relación a el papel del docente encontramos el contraste con el discurso de las profesoras Isabel y Marina en el que se aboga por un papel de guía enmarcado en visiones de tipo constructivista. Sin embargo, en el análisis de la práctica se refleja una carencia de estrategias que adviertan este tipo de teoría del aprendizaje, en tanto que no se exige de los alumnos la práctica

independiente de los aprendizajes y tampoco actividades tendientes a la construcción conjunta del conocimiento o el aprendizaje de alto nivel basado en tareas generativas.

Sin embargo es de resaltar la cuestión latente de mirar la docencia como una actividad profesional, mediante la cual es posible trascender en el ámbito educativo y personal de los/las alumnos/as y de ellos/as mismos como docentes.

Se mencionaron una diversidad de estrategias para evaluar el aprendizaje de los/las alumnos/as. En dos de los casos –profesoras Marina e Isabel– existe el conocimiento que hay que disponer de instrumentos formales (exámenes, cuestionarios) para que sea posible tener un reflejo real de lo que aprendieron los alumnos; no se cuestiona si esto reproduce un esquema de memorización. Solo el caso del profesor Matías, se abre la posibilidad a instrumentos de evaluación formativa y a la autoevaluación. Persiste el problema de la calificación y la comunicación de los resultados a los alumnos al parecer, el área de la evaluación del aprendizaje con una mirada constructivista y de verdadera evaluación auténtica es otra de las asignaturas pendientes reconocidas por los/las profesores/as.

El avance en el programa de formación docente, lo entienden como paulatino basado más que en lo teórico, en la experiencia del trabajo frente al grupo sin embargo no se logra resolver el vínculo teoría-práctica.

Las deficiencias del programa las enumeran como; la planeación de las prácticas docentes, la falta de vinculación de tutores de práctica docente con el programa y la nula participación en cursos de actualización. Se observa una reflexión práctica sobre los aspectos que éstos deben mejorar, además de una conciencia acerca de la importancia de la actualización constante en favor de la profesionalización docente que se ve favorecida por procesos de

autoevaluación sobre sus propias prácticas, aún cuando ésta es una habilidad poco desarrollada y promovida por el programa de formación docente.

Parece existir una especie de entendimiento superficial y carente de reflexión crítica en el que se incorporan elementos para la planeación de la actividad docente, por lo que algunas veces aplican o instrumentan actividades las cuales parecen no comprender ni relacionar con algún grado de profundidad. Por ejemplo, en la planeación se refiere a un diagnóstico mismo que no se refleja en la propuesta de trabajo, aún cuando la mayoría de los elementos constitutivos de ésta son incluidos y contemplados como parte del trabajo docente.

Si bien se incluyen los componentes de ésta, existe confusión en relación a lo que refieren, es el caso de describir en el rubro de los objetivos, los procedimientos. Cada una de las sesiones plantea técnicas de enseñanza y no se plasman con claridad las estrategias a seguir, incluso parece existir cierta confusión entre actividades y estrategias de enseñanza.

Hasta aquí se han descrito los resultados encontrados a partir de la estrategia metodológica planteada. En las siguientes páginas, se ofrece al lector tres mapas, cuya intención es mostrar gráficamente lo que los profesores participantes piensan sobre diferentes aspectos analizados, lo que plasman de esto en su planeación y en su práctica educativa, para favorecer una visión de conjunto sobre los resultados encontrados. Por último, en el siguiente y último capítulo se establecerán las conclusiones y la discusión con el marco teórico, que sustenta este trabajo.

Figura 9. Esquema de resultados sobre pensamiento docente, planeación y práctica educativa, de la profesora Marina

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	PENSAMIENTO DOCENTE	PLANEACIÓN	PRÁCTICA EDUCATIVA
Docencia	<i>Ayudar al alumno como guía en la construcción del conocimiento</i>	<i>La actividad docente planteada está basada en la exposición y en actividades que el grupo desarrolla en equipos</i>	<i>Expone ideas, intercala preguntas, sin embargo, no hay problematización crítica y reflexiva sobre su actividad, las actividades de aprendizaje son propuestas y dirigidas por ella</i>
Aprendizaje de los alumnos	<i>Todavía como en la primaria repitiendo, leyendo, repasando, el factor decisivo es el tiempo que le dedican al estudio y lo que lo dificulta es la falta de interés y que no les gusta la teoría</i>	<i>No se hace explícita una comprensión sobre los estilos de aprendizaje, centra las actividades en diferentes estrategias, con mucha carga hacia lo teórico</i>	<i>Desarrolla actividades como la exposición de los alumnos y discusiones generales. Genera un ambiente positivo de aprendizaje, con una constante participación del grupo</i>
Planeación	<i>La identificación de objetivos, contenidos, decidir estrategias y tareas. "En la planeación estaba explícito el objetivo al que yo quería llegar, qué era lo que yo quería alcanzar".</i>	<i>En su estructura incluye tema, duración de la clase, hora, fecha y objetivo, materiales, evaluación, cierre y tareas para el hogar.</i>	<i>Con base en esta se desarrollan las actividades de aprendizaje, con rigidez, pues se observa tensión por cumplir con lo programado, aún cuando esto vaya en detrimento de la comprensión</i>
Objetivo de enseñanza	<i>"Que el alumno tuviera conocimiento de cuál era el objetivo de la Sociología y cuáles eran las principales corrientes y tener una pequeñísima introducción a la realidad nacional".</i>	<i>Conocimiento sobre el concepto de Sociología y sus corrientes de pensamiento.</i>	<i>Se observa una preocupación o una actuación centrada en los contenidos. Los cuales cubre en el tiempo establecido sin observarse la asistencia o guía en la comprensión de éstos, sino más bien en "terminar" los temas</i>

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	PENSAMIENTO DOCENTE	PLANEACIÓN	PRÁCTICA EDUCATIVA
<i>Teoría de apoyo para la instrumentación</i>	<i>En el constructivismo y en el cognitvismo, "en varios autores pero no recuerdo ahora los nombres".</i>	<i>No aparece un referente hacia alguna teoría o elemento que sustente la propuesta.</i>	<i>Las actividades de enseñanza recaen sobre la profesora más acorde con la influencia del paradigma conductista en educación.</i>
<i>Contenidos curriculares trabajados</i>	<i>Referentes a las actitudes y hacia los valores.</i>	<i>Conceptuales relacionados con el objeto de estudio de la sociología</i>	<i>Trabajo a nivel de conceptos.</i>
<i>Dilemas en el ejercicio docente</i>	<i>La creencia de que el profesor lo sabe todo, el campo disciplinar distinto al de la formación profesional, en la elaboración de la planeación, la falta de experiencia y conocimiento.</i>	<i>No se plasman en el documento.</i>	<i>Se apoya en notas que revisa constantemente para producir su discurso, se centra primordialmente en los contenidos.</i>
<i>Evaluación de los aprendizajes y su comunicación</i>	<i>Con un cuestionario el cual "modificaría en términos de redacción y de formato diseñaría un instrumento para evaluar tal vez de opción múltiple, la forma en la que la comuniqué fue con base en la lista de asistencia".</i>	<i>No se especifican ni detallan las características de los instrumentos y dimensiones de la evaluación así como tampoco la forma en la que serán retroalimentados los alumnos.</i>	<i>Evalúa con un examen mismo que pareciera sirve como una medida de control y presión frente al grupo.</i>

Figura 10. Esquema de resultados sobre pensamiento docente, planeación y práctica educativa, del profesor Matías.

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	PENSAMIENTO DOCENTE	PLANEACIÓN	PRÁCTICA EDUCATIVA
Docencia	<i>El docente como guía, descubridor de caminos, orientador</i>	<i>Entiende su tema, posibilita la significatividad de los aprendizajes, según las estrategias planteadas.</i>	<i>Promueve actividades de enseñanza que empatan con la actividad de la docencia como guía, promueve la discusión y el intercambio grupal y su papel es de orientador de la discusión y no de transmisor de conocimiento.</i>
Aprendizaje de los alumnos	<i>A partir de la mediación, la socialización, vinculando los contenidos con lo cotidiano, los factores que lo favorecen son las experiencias previas y la actitud frente al cambio y lo dificultan las formas tradicionales de enseñanza, y factores externos.</i>	<i>Propone actividades acorde con una visión sociocultural y humanista de la educación, las estructura de tal forma que se parte de lo general a lo particular promoviendo la discusión, el análisis y la actividad del alumno.</i>	<i>Realiza y promueve la socialización de ideas y la confrontación con la realidad, así también promueve el respeto, la tolerancia, y la propuesta a la solución de problemas.</i>
Planeación	<i>La elabora con criterios de flexibilidad, integración, basada en un diagnóstico pues con base en éste se planearon las estrategias sesión por sesión.</i>	<i>Sus elementos constitutivos son el tema, la duración, la hora, el objetivo, los materiales, los resultados que espera, la evaluación, preguntas para formular a los alumnos, y no especifica el procedimiento.</i>	<i>Se reflejan los elementos plasmados en el documento.</i>
Objetivo de enseñanza	<i>“La aplicación de estrategias humanistas y evaluar su impacto”.</i>	<i>Plantea el uso, manejo y comprensión de estrategias humanistas.</i>	<i>Realiza dinámicas y técnicas de aprendizaje grupal, de socialización y confianza a lo largo de su práctica educativa (por ejemplo: el caramelo, concordar-discordar)</i>

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	PENSAMIENTO DOCENTE	PLANEACIÓN	PRÁCTICA EDUCATIVA
Teoría de apoyo para la instrumentación	"Humanista totalmente, autores como Rogers, en algunas situaciones de tipo constructivista, así como Vigotsky y además de la investigación acción, la recuperación del individuo en un grupo, sobre todo esa parte y de esa situación constructivista: el trabajo grupal.".	Propone actividades enraizadas en la dinámica de grupos.	Promueve actitudes y valores de acuerdo con la filosofía humanista, promueve el trabajo colaborativo y la socialización.
Contenidos curriculares trabajados	"La confrontación de la realidad y las propuestas a problemáticas".	Sólo plasma los de tipo conceptual.	Trabajó con elementos relacionados con contenidos actitudinales, conceptuales y procedimentales.
Dilemas en el ejercicio docente	La inexperiencia en el trabajo docente, el miedo a los alumnos, la participación del tutor de práctica docente con un alumno, los tiempos de 50 min. y la estructura de la intervención docente de manera temporal.	No se plasman en el documento.	Se refleja el nerviosismo, sin embargo controla al grupo, crea situaciones de aprendizaje v un clima positivo en el aula.
Evaluación de los aprendizajes y su comunicación	De manera constante clase a clase pero no desarrollé ningún instrumento, porque más bien uso una entrevista de autoevaluación y un ensayo reflexivo.	Plantea un ensayo, una discusión sobre el mismo y la autoevaluación.	No se observa en el video ninguna actividad como la que el profesor plantea explica que por motivos de edición del video para la materia Práctica docente 1 decidió no incluir esta actividad .

Figura 11. Esquema de resultados sobre pensamiento docente, planeación y práctica educativa, de la profesora Isabel.

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	PENSAMIENTO DOCENTE	PLANEACIÓN	PRÁCTICA EDUCATIVA
Docencia	<i>El docente como un facilitador</i>	<i>No explícita cómo serán facilitados los procesos.</i>	<i>Centrada en la disciplina y en los contenidos, no en los procesos.</i>
Aprendizaje de los alumnos	<i>De manera gradual, primero a nivel teórico por repetición, lo favorecen la comunicación, la empatía, hacer interesantes los temas, mantener los acuerdos de eval. Y las formas de trabajo, lo dificulta el mecanicismo y la falta de empatía</i>	<i>Plantea actividades de aprendizaje que no implican necesariamente la repetición, sino más bien la elaboración y al análisis.</i>	<i>Realiza actividades basadas en la discusión grupal y el análisis.</i>
Planeación	<i>Está basada en aspectos teóricos después su aplicabilidad.</i>	<i>Plantea la vinculación de aspectos teóricos con los problemas de la realidad.</i>	<i>Promueve discusiones encaminadas a la revisión de aspectos teóricos y solo en alguna medida la discusión de aspectos de la realidad nacional.</i>
Objetivo de enseñanza	<i>“primero trabajar lo que eran los aspectos teóricos, cumplir con el objetivo de la unidad que bueno, es adentrarse en la realidad nacional”.</i>	<i>Se plasma en el documento.</i>	<i>Así se da énfasis mayor a lo teórico y después a la vinculación con la realidad.</i>

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	PENSAMIENTO DOCENTE	PLANEACIÓN	PRÁCTICA EDUCATIVA
Teoría de apoyo para la instrumentación	"Constructivismo como se plasma en el plan sobre todo en la cuestión ecológica del entorno, trabajos de Coll, Miras y cosas así...trabajando los conceptos armando un andamiaje, complejizando las actividades".	No se detalla ni esclarece este planteamiento al menos en lo que concierne a las estrategias de enseñanza-aprendizaje.	Realiza actividades centradas en los contenidos, en la disciplina del grupo, si bien promueve la socialización y cooperación no se alcanza un nivel profundo de reflexión, o conclusiones, es ella quien decide qué y cuándo
Contenidos curriculares trabajados	Concepto de individuo, sociedad, sociología y las posturas de Comté, Durkheim, Marx y Spencer.	No se especifica su carácter conceptual aunque si son descritos, no plantea procedimentales y actitudinales.	Trabajo con contenidos conceptuales, así como con habilidades específicas de análisis y reflexión y síntesis necesarias para el trabajo en grupo. .
Dilemas en el ejercicio docente	Relacionados con la organización de los grupos de trabajo y la dinámica interna.	No se plasman en el documento.	Se percibe tensión en el grupo y en consecuencia la actitud de la profesora refleja nerviosismo y tensión.
Evaluación de los aprendizajes y su comunicación	Con sociodramas, las explicaciones, las argumentaciones, las asistencias; no desarrollé un instrumento como tal para evaluar.	Se plantea un ensayo para la evaluación	Ensayo final y aparece la presentación de un sociodrama.

Capítulo 7

Conclusiones

“La teoría y la práctica, como en el castigo de Sísifo, es un esfuerzo permanente e inacabado de comprensión, revisión y superación sobre una cuesta sin fin, difícil y llena de tropiezos. Es la cuesta que el hombre ha venido transitando desde que el mundo es mundo”.

Orlando Fals Borda.

7.1. Conclusiones

Mediante los resultados encontrados en su primera práctica, podemos decir que los docentes novatos participantes en esta investigación no establecen aún nexos directos y pertinentes entre el plan y los programas de estudio y su actividad docente. A propósito de esto, Remedi (2005), nos dice que los docentes de este nivel no conocen el qué y el cómo del currículum, sino más bien se basan para instrumentar su práctica educativa en las prescripciones institucionales como marco de referencia y en sus propias concepciones sobre la educación provenientes de su experiencia ya sea como alumnos/as o como profesores/as.

En la presente investigación, este hecho queda plasmado toda vez que los profesores participantes no han podido abordar la temática relacionada con el objeto de estudio de las materias del área histórico social, si no más bien han basado su práctica a partir de la comprensión del objetivo de la asignatura en la que iban a practicar. Esto nos llevaría de nuevo a -lo ya propuesto en capítulos precedentes- la idea que rescata la necesidad de indagar sobre los propios marcos explicativos de los docentes para en esa medida poder incidir de manera positiva en el mejoramiento de sus prácticas educativas.

La formación inicial, tal como, lo hemos argumentado, involucra necesariamente a aquellos docentes que no cuentan con ningún tipo de experiencia en el ámbito de la docencia. Esta caracterización docente y esta etapa de formación tienen características específicas que deben atenderse en dicha formación. A propósito, Bullough (1987), plantea que el conocimiento sobre estos ámbitos es aún escaso y contradictoriamente desde nuestro punto de vista es de gran relevancia para los formadores de docentes, en el sentido que comprender las características de los docentes novatos posibilitaría en gran medida el éxito de diferentes propuestas de formación en este nivel. Para este autor los profesores novatos tienen como características principales, un manejo incipiente de la disciplina y del control del grupo, aislamiento, falta de apoyo y retroalimentación de otros profesores, se sienten presionados por actividades de supervisión externa, se desenvuelven con un enfoque intuitivo, presentan conflictos con la institución escolar, rigidez en la planeación y se centran primordialmente en cumplir con el programa. Según afirman Martín, Chiodo y Chang (2001) y Leinhart (en Elizalde, 2002), ese comienzo en la actividad docente se acompaña de momentos de estrés y nerviosismo, que a su vez configuran también un determinado tipo de prácticas educativas, de tal suerte que los programas de formación docente deberían atender las distinciones entre los docentes novatos y los experimentados.

Con relación a lo anterior, se establece una correspondencia directa entre lo que sucede con los profesores participantes en esta investigación, los tres hablan del estrés y el nerviosismo que implicó para ellos la práctica educativa.

También refieren la rigidez de sus planeaciones, y señalan la falta de apoyo en ese proceso continuo de acompañamiento y de seguimiento sobre el quehacer docente. En su práctica educativa se ven reflejados algunos elementos relacionados con la preocupación por el manejo y la disciplina del grupo, así como por cumplir con los contenidos, dejando de lado los procesos y dinámicas que tuvieron lugar en sus aulas.

Encontramos que aparecen situaciones vinculadas a las reportadas en la literatura sobre el docente novato: la preocupación por no “saber todo”; por el manejo del grupo, la dinámica de trabajo, por las restricciones de tiempo, etc. El docente novato busca la “fórmula correcta” y siente el peso de la inexperiencia.

En algunos programas de formación como el de la Universidad de Suroeste de Texas se asume a las primeras experiencias docentes, como increíblemente complejas. A propósito de esto; resulta sin duda lamentable que a lo largo de la revisión teórica efectuada en este trabajo la mayor parte de los textos sean provenientes de literatura estadounidense, país que invierte una gran cantidad de esfuerzos en la investigación educativa y en estricto sentido a la relacionada con la formación docente. Incluso algunos de los instrumentos con los que se analizaron los resultados son producto de estas investigaciones, pues en nuestro país carecemos aún de mecanismos que posibiliten este desarrollo. En ese sentido, este trabajo es una primera aportación en esa dirección.

Urge un señalamiento en el sentido de que en tanto no se establezcan mecanismos de diseño, evaluación y reflexión dentro y fuera de los programas de formación docente, además de investigaciones relacionadas con esto, no será posible avanzar hacia la mejora de los cuerpos docentes de las instituciones educativas. En consecuencia será relativo el impacto en la mejora de los niveles educativos del país a partir de la conformación de cuerpos docentes, sólidos, flexibles capaces de reflexionar e innovar sus prácticas educativas.

Por otro lado, hemos encontrado una correspondencia entre lo que piensan los profesores participantes al respecto de la forma en la que aprenden sus alumnos y la manera en la que instrumentan sus prácticas educativas; razón por la cual se puede afirmar que la serie de supuestos, creencias o

expectativas que tiene el profesor en cuanto a la docencia y que se ha denominado “pensamiento pedagógico del docente” se encuentran relacionados o bien establecen determinadas formas de ejecución docente en las aulas. Tal y como se esbozó en el primer párrafo de este apartado, pues precisamente la comprensión del pensamiento pedagógico se constituye como una guía para comprender los procesos que se llevan a cabo en el aula. Es decir hemos encontrado que aunque el docente incorpora en alguna medida elementos “constructivistas” su visión del aprendizaje es transmisivo/receptiva, centrada en contenidos declarativos, su forma de enseñar y evaluar corresponde a esta concepción. Sólo en uno de los profesores se ha encontrado congruencia entre una aproximación que recupera elementos del humanismo, el aprendizaje colaborativo y la construcción del saber con sus estrategias en el aula y su forma de (auto) evaluar.

A propósito de esto, retomaremos la definición del pensamiento docente que plantea Jackson (1968, p. 46), “el pensamiento docente se caracteriza por ser de tipo intuitivo más que racional, carente de abstracciones al elaborar definiciones, de actitud dogmática en relación con su práctica docente, sin autocrítica ni reflexión, tendiente a la improvisación y al uso de desarrollos o propuestas pedagógicas únicamente basadas en su experiencia”.

Es necesario señalar que aún cuando en el discurso se plantean cuestiones vinculadas a determinada concepción de la educación, en la práctica pedagógica se demuestra cuál es la verdadera concepción que se tiene al respecto, de tal forma que a partir de elementos determinantes como la concepción acerca de cómo aprenden los alumnos, es posible dar cuenta de cuál es en realidad la teoría de la enseñanza que subyace a estas prácticas. En este sentido coincidimos con Tedesco (1997), cuando nos dice que la mejora de la enseñanza pasa por hacer conscientes a los profesores de las teorías que guían su práctica. Esto último es lo que se ha intentado e iniciado, cuando se sometió a los profesores a una revisión de sus planeaciones y videos de clase.

Es posible identificar en estos profesores participantes una creciente disposición y preocupación por mejorar su práctica educativa, esto se vincula directamente con procesos de reflexión práctica. Se reconoce su compromiso, responsabilidad y apertura para aprender el cómo de la enseñanza, pero habrá de advertirse que se identifican tensiones ineludibles entre sus concepciones y referentes previos con las nuevas formas docentes que se pretende que aprendan. Al parecer, se están apropiando de un nuevo discurso educativo, pero todavía no lo pueden estructurar plenamente en su práctica docente.

En este sentido, el apoyo en el ámbito de la reflexión crítica para, en y sobre la práctica educativa podría lograr que los docentes conozcan y analicen su pensamiento pedagógico y éste pueda ser reflexionado críticamente para lograr así que se dinamice en función de las demandas del contexto educativo específico en el que se desenvuelvan dichas prácticas. De negar esta posibilidad estaríamos, entonces ante la perspectiva de trabajar con docentes cuya ejecución se da en estricto sentido como una actuación sin conducirlos a la posibilidad de repensar y revalorar su acontecer diario en las aulas, a fin de construir y reconstruir su práctica educativa en función de las demandas contextuales. Esta es, sin lugar a dudas una situación lamentable, que concuerda con lo expresado por Ghilardi (1992), en relación con la carencia de espacios de reflexión acerca de la práctica y la función de la docencia. Esto quiere decir que una “práctica” sin reflexión conduce a un vacío.

Aunado a esto existe un señalamiento por parte de los participantes en relación con el programa de formación, quizá el de mayor relevancia para el asunto aquí tratado es el referente a la organización y diseño de las prácticas docentes. Valdría la pena no sólo entenderlo como una cuestión de organización curricular sino como un espacio en el que es necesaria la retroalimentación seria y fundamentada, mediante la cual sea posible la promoción de espacios de reflexión por un lado y por el otro de inmersión al espacio académico.

Resulta fundamental la labor de los docentes encargados de tutorar al practicante de manera que el traspaso de la responsabilidad de un grupo se de de manera gradual, compartida y comprometida por los actores de determinado planteamiento curricular a favor del avance y fortalecimiento de la institución educativa a la que pertenecen.

Al respecto, retomaremos la idea planteada por Frederick y King (citado en Bergemann y Reed; 2001), en la que reportan que las primeras experiencias en programas de formación deberían de dotar a los futuros maestros de la oportunidad para entender la complejidad de enseñar, reflexionar sobre su crecimiento personal, desarrollar habilidades de autoconocimiento y clarificar los aciertos en la práctica educativa.

De esta manera se advierten también una serie de aspectos positivos, dentro del programa de formación docente, éstos aluden principalmente a disipar el nerviosismo que acompañaba las prácticas educativas, además de haber intervenido de manera positiva en la formación conceptual y psicopedagógica, en el desarrollo de habilidades relacionadas con lo que se exige en la práctica educativa.

Sin embargo, habría que pensar en cómo fortalecer esos procesos de forma que cuando se adquieran este tipo de habilidades o conocimientos, sean adquiridos de manera profunda y no superficial, para poder así llevar a buen puerto los objetivos del programa de formación docente. Toda vez que según Tedesco (1997) los programas de formación inicial suelen estar muy alejados de los problemas reales que un educador debe resolver en su trabajo, es decir dibuja un panorama en el que se da una disociación entre la formación inicial y las exigencias para el desempeño de la actividad docente.

En este sentido, se insiste en la creación de espacios de reflexión seria acerca de las ideas pedagógicas y las prácticas educativas, mirando los espacios de enseñanza más que como un espacio de intercambios afectivos, como un espacio de intercambio y construcción académica. Se requiere de espacios de verdadera profesionalización docente, en los que las concepciones del docente como un simple ejecutor de planteamientos curriculares sean sustituidos por visiones en las que el docente es visto como un profesional, capaz de pensar y repensar su actuar en el escenario educativo; posibilitando así una vida académica activa en las instituciones educativas y un efecto positivo en las aulas que se traduzca en el mejoramiento de los niveles educativos del país y en consecuencia de la sociedad en la que vivimos.

Por lo tanto las conclusiones vertidas en este capítulo, sugieren a los programas de formación docente la necesidad de evaluar los resultados de la puesta en marcha del proyecto de formación, a partir de los actores de éste, como un mecanismo que garantice que los objetivos que le han dado origen se cumplan en la operatividad de éste.

7.2. Líneas generales para una propuesta de formación docente

Con base en lo anterior podemos proponer a los programas de formación docente superar la visión de la docencia como una actividad artesanal llevada a cabo de manera acrítica, en la que el docente incorpora a su actividad una serie de elementos didácticos, sin alguna base racional que lo lleven a proponerse dicha implementación, sino más bien cimentarse bajo la apuesta por formar profesionales de la docencia. Esto implica formar; docentes capaces de reflexionar y analizar sus prácticas educativas y en este sentido transformarlas, de manera que pueda dar respuesta en primer lugar a la propuesta curricular y en segundo lugar a incidir directamente en el proceso enseñanza-aprendizaje –vital para cualquier proyecto educativo– reconstruyendo su propia teoría y práctica profesional. De manera que el

docente sea entendido como un profesional reflexivo y mediador de este proceso.

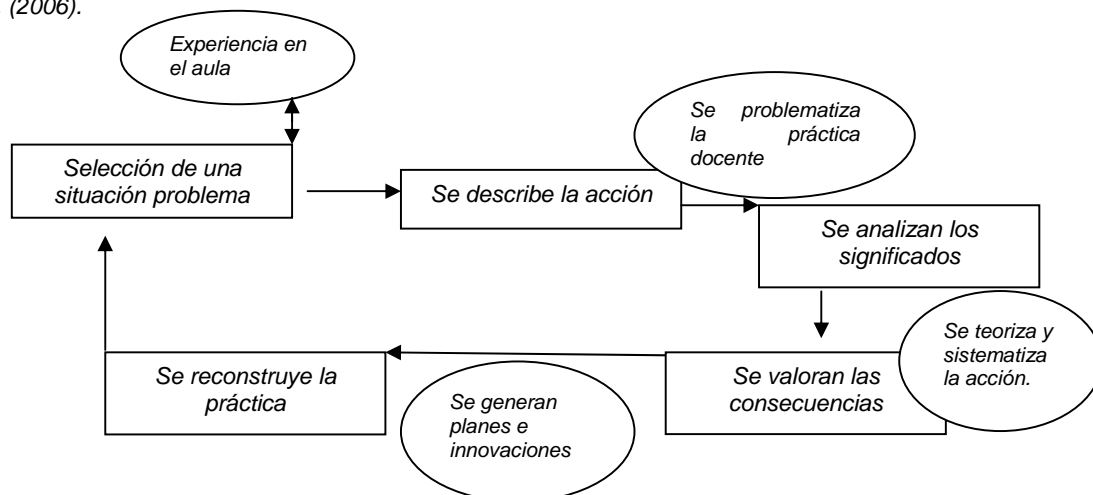
La formación debe ser un proceso continuo en el que el énfasis esté puesto en que el docente pueda reflexionar sobre su propia práctica y transformarla. Es decir, un proceso de reflexión en la acción, razón por la cual el trabajo práctico debe llevarse a cabo en escenarios reales y atender problemáticas reales.

Con todo ello y encaminándose hacia el ejercicio profesional de la docencia, resulta necesario destacar la necesidad de incluir dentro de los programas de formación docente espacios en los que se realice investigación educativa a fin de dotar a los docentes de una serie de habilidades necesarias para desarrollar investigaciones dentro de sus aulas, de manera que estén en posibilidades de enfrentar y resolver las distintas problemáticas que pudieran originarse en su contexto. A propósito de esto retomaremos el planteamiento de Osorio (1995), en el que nos dice a propósito de la formación reflexiva, que el ejercicio reflexivo desarrolla la competencia de articular la racionalidad técnica con una ética transformadora que incida en la adquisición de la autonomía docente.

Por supuesto que cuando se habla de la reflexión estamos también considerando el ejercicio de autoconocimiento acerca de cómo es que los docentes piensan su profesión y los elementos que la constituyen; y con base en estas concepciones articulan sus prácticas educativas, asumiendo que la mejora de la enseñanza pasa por hacer conscientes a los profesores de las teorías que guían su práctica (Torres ,1998).

Este proceso reflexivo debe encaminarse a posibilitar y desarrollar la reflexión crítica y no la técnica o superficial, que conlleve a la autonomía y autoevaluación del ejercicio docente y, como hemos señalado antes, a su transformación constante en búsqueda de responder a las demandas del contexto específico en el que se desarrolla la práctica educativa.

La enseñanza reflexiva se sugiere que atienda las fases de un ciclo de enseñanza reflexiva integrada y propuesta por Díaz Barriga, F. (2006) el cual se representa en la siguiente figura. Figura. 12. Ciclo de enseñanza reflexiva de Díaz Barriga, F. (2006).



En estricto sentido se propone como punto de partida el planteamiento de Marcelo quien define a la formación docente como 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” (en Díaz Barriga F, 1998; p. 64).

Los elementos que tendrían que considerarse a propósito de un programa de formación docente, desde nuestra perspectiva son:

- El desarrollo de habilidades relacionadas con el saber lo que se enseña y cómo se enseña.
- La existencia de escenarios reales de práctica educativa.
- La retroalimentación sistemática y supervisión continua y reflexiva de la actuación docente.

Esto se traduciría en los siguientes ejes de formación:

- *Teórico*
- *Práctico*
- *Reflexivo y*
- *Ético.*

El teórico se refiere al dominio disciplinario y psicopedagógico, el práctico al desarrollo de competencias docentes, el eje reflexivo y ético en los que se desarrollan habilidades de práctica reflexiva y de ejercicio ético de la profesión. Éstos son ejes transversales de formación esto quiere decir que durante todo el proceso formativo se desarrollan estas habilidades.

En cuanto a los diferentes niveles de formación resulta urgente hacer una distinción importante entre la formación inicial y la formación continua.

La formación inicial, entendida como el proceso de acompañamiento orientado a ayudar a los futuros profesores en la adquisición de habilidades, disposiciones, conocimientos, hábitos, actitudes, valores y normas que lo capaciten como docente. De vital importancia es que los programas de formación docente consideren que esta etapa de iniciación en la docencia conlleva una serie de especificidades que podrían de no afrontarse, convertirse a la larga en serios problemas del ejercicio docente, de no conocerse y resolverse en el proceso mismo de formación. De tal suerte que durante esta fase resulta necesario atender la necesidad de un proceso sistemático de acompañamiento al docente novato a fin de que pueda ir conociendo y asumiendo el rol de profesor. Sin lugar a dudas este proceso de acompañamiento debe incluir el modelamiento, la práctica educativa en escenarios reales que conduzca al progresivo traspaso de la responsabilidad del tutor o mentor hacia el docente novato, es obvio que esta figura de tutor o

mentor debe poseer un perfil y una formación específicas, relacionadas con el ejercicio profesional y reflexivo-crítico de la docencia; que sea capaz de acompañar, orientar, confrontar y formar al futuro docente.

Es necesario atender la distinción entre un docente novato o inexperto y un docente con experiencia, de tal suerte que las instituciones o departamentos encargados de la formación docente debieran trazarse metas específicas para alcanzar con ambos tipos de docentes, por lo tanto debieran establecerse programas de formación diferenciados para unos y otros.

Una vez que los docentes novatos han superado la fase crítica del ejercicio de la docencia que reporta la literatura, y han asumido el rol docente, pueden ubicarse en otro nivel de formación; en el de los docentes con experiencia, para ellos se propone una formación continua cuyo objetivo principal sea la reflexión crítica y constante sobre la práctica docente, así como la actualización disciplinaria y psicopedagógica.

Por último, resulta necesaria la supervisión y seguimiento continuo del desempeño docente, así como también un proceso de evaluación docente orientados hacia el uso de instrumentos de evaluación auténtica que permitan dar cuenta del proceso que llevan a cabo los docentes participantes en cuanto al desarrollo de competencias docentes profesionales. En este caso se recomienda el uso del portafolios como instrumento de evaluación docente, así como el análisis de la práctica docente a través de la microenseñanza y el uso de rúbricas para evaluar el desempeño docente y establecer pautas de autorreflexión. Es crucial que se desarrollen competencias de automonitoreo y evaluación que permitan incidir en el mejoramiento de las prácticas educativas.

De la misma manera se propone que los programas de desarrollo profesional docente, cuenten con procesos de evaluación y autocorrección en función de los

resultados esperados a fin de adecuar las necesidades reales con los objetivos de la formación docente.

7.3. Limitaciones y alcances del estudio

Dentro de lo que podríamos considerar como limitantes para el desarrollo de la investigación podríamos mencionar que hubiera sido enriquecedor contar con participantes que tuvieran ya experiencia en el ámbito de la docencia y así poder realizar un análisis con docentes de distintos niveles de experiencia, para así poder establecer de manera más clara las directrices o propuestas hacia el programa de formación docente.

Otro tipo de limitante es el escaso desarrollo teórico que existe sobre nuestros contextos a propósito del pensamiento pedagógico y el análisis de las prácticas educativas por lo que hubiera sido deseable el desarrollo de instrumentos que permitieran explorar con mayor precisión lo que ocurre en países como el nuestro con relación a la formación y actualización docente, así como con relación a el establecimiento de estándares de actuación docente, como los que existen en otras latitudes del planeta.

Sin embargo ese hubiera sido tema de otra investigación, sin lugar a dudas de gran relevancia para el ámbito educativo de la formación docente.

Por otra parte se sugieren como líneas de investigación el desarrollo de investigaciones relacionadas con la formación y actualización docente en las que los sujetos de investigación sean no sólo los docentes en formación, sino sus tutores y asesores; a fin de analizar las interacciones que se dan entre ambos. Otro aspecto importante será entrevistar y evaluar a los alumnos de bachillerato que toman clase con los docentes practicantes, para ver su perspectiva y logros de aprendizaje.

Así también se sugieren los estudios de seguimiento de egresados del programa de formación MADEMS, de manera que sea evaluado y adecuado constantemente según los requerimientos actuales y futuros.

Anexo 1. MADEMS

Programa de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior

La UNAM preocupada por atender a su población de educación media superior y por dar respuesta a un sin número de desafíos que plantea la modernidad, en un esfuerzo interinstitucional y multidisciplinario convoca a diferentes entidades académicas, tales como la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán, la Facultad de Ciencia, la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, La Facultad de Filosofía y Letras, La Facultad de Psicología, la Facultad de Química, el Instituto de investigaciones filológicas y el Instituto de Matemáticas, además de dos entidades de apoyo para su realización, la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades y la Escuela Nacional Preparatoria.

Los campos de conocimiento a desarrollar son: Biología, Ciencias Sociales, Español, Filosofía, Psicología, Historia, Matemáticas y Química.


El objetivo general del programa es “brindar de manera sólida y rigurosa, con un carácter innovador, multidisciplinario y flexible, profesionales en educación a nivel de Maestría, para un ejercicio docente adecuado a las necesidades de la EMS” (www.posgrado.unam.mx/madems/index.html).


Los campos en los que se imparte la maestría corresponden a campos disciplinarios de carácter básico. Además se ubican en los mapas curriculares de ambos subsistemas de bachillerato.


Rasgos principales

Considera a la docencia como una profesión, manifiesta una concepción integral del currículo y de la docencia y tiene una estructura académica flexible.

Objetivos específicos

-  *Proporcionar elementos conceptuales y metodológicos que permitan el ejercicio de una práctica docente basada en principios sociales, éticos y educativos, para lograr una formación integral de los alumnos de la educación Media Superior*
 - EMS-

-  *Ofrecer una sólida formación en saberes psicológicos, pedagógicos y didácticos que desarrollen habilidades docentes planteadas en el perfil de egreso, para responder a las necesidades formativas y de aprendizaje de los alumnos de la EMS.*

-  *Propiciar una formación académica rigurosa que permita profundizar tanto en el dominio del campo de conocimiento seleccionado, como en el manejo experto de la didáctica especializada, desde la perspectiva de los avances y desarrollos científicos de su disciplina.*

Perfil de egreso

- *Ejercer la docencia de manera ética, crítica y responsable para formar íntegramente a sus alumnos.*
- *Tener un amplio conocimiento del adolescente en sus dimensiones biológica, psicológica, social y moral.*
- *Demostrar en la práctica docente dominio de los contenidos básicos del campo de conocimiento;*
- *Sistematizar la práctica docente por medio de la planeación y la evaluación cotidianas.*
- *Aplicar en la práctica docente la adecuación didáctica de los contenidos disciplinarios de su especialidad.*
- *Elaborar, seleccionar y evaluar materiales didácticos y*
- *Reconocer a la docencia como su proyecto de vida.*

Acerca del plan de estudios

Dentro del tronco común se establecen objetivos encaminados al desarrollo de la docencia en general, éste lo cursan todos los estudiantes y comprende cinco actividades académicas correspondientes a dos líneas de formación la socio-ético-educativa y la psicopedagógico-didáctica.

En el ámbito disciplinario, se encuentran también cinco actividades académicas y se refiere a la profundización y dominio tanto del campo de conocimiento

respectivo como de su didáctica, según sea el origen de las licenciaturas de las cuales provengan los estudiantes y la disciplina a la cual estará ligada la práctica docente.

Por último en la línea de la integración de la docencia, conjuga el ámbito general y disciplinario y se enfatiza el trabajo y la elaboración de la tesis a través de un seminario, un taller y tres prácticas docentes supervisadas.

El total de créditos es de 120, 40 corresponden a Docencia general, 40 a la formación disciplinaria y 40 a la integración de la docencia.

Mapa curricular

ACTIVIDADES ACADÉMICAS	LÍNEAS DE FORMACIÓN	HORAS A LA SEMANA Y CRÉDITOS
<i>PRIMER SEMESTRE</i>		<i>Total 16 h y 32 créditos</i>
<i>Historia. Sociedad y Educación</i>	<i>Socio-ético-educativa</i>	<i>4h y 8 créditos</i>
<i>Desarrollo del adolescente</i>	<i>Pedagógico-didáctica</i>	<i>4h y 8 créditos</i>
<i>Optativa Disciplinaria I</i>	<i>Disciplinaria</i>	<i>4h y 8 créditos</i>
<i>Optativa Disciplinaria II</i>	<i>Disciplinaria</i>	<i>4h y 8 créditos</i>
<i>SEGUNDO SEMESTRE</i>		<i>Total 18 h y 30 créditos</i>
<i>Optativa socio-educativa</i>	<i>Socio-ético-educativa</i>	<i>4h y 8 créditos</i>
<i>Psicopedagogía de la enseñanza y el aprendizaje</i>	<i>Pedagógico-didáctica</i>	<i>4h y 8 créditos</i>
<i>Práctica docente I</i>	<i>Integración</i>	<i>6h y 6 créditos</i>
<i>Didáctica de la disciplina</i>	<i>Disciplinaria</i>	<i>4h y 8 créditos</i>
<i>TERCER SEMESTRE</i>		<i>Total 17h y 28 créditos</i>
<i>Optativa ético-educativa</i>	<i>Socio-ético-educativa</i>	<i>4h y 8 créditos</i>
<i>Optativa de apoyo al desarrollo de la tesis</i>	<i>Integración</i>	<i>3h y 6 créditos</i>
<i>Práctica docente II</i>	<i>Integración</i>	<i>6h y 6 créditos</i>
<i>Didáctica de la disciplina II</i>	<i>Disciplinaria</i>	<i>4h y 8 créditos</i>
<i>CUARTO SEMESTRE</i>		<i>Total 20 h y 30 créditos</i>
<i>Integración para el trabajo de grado</i>	<i>Integración</i>	<i>6h y 12 créditos</i>
<i>Práctica docente III</i>	<i>Integración</i>	<i>6h y 6 créditos</i>
<i>Optativa disciplinaria III</i>	<i>Disciplinaria</i>	<i>4h y 8 créditos</i>

(www.posgrado.unam.mx/madems/index.html).

Anexo 2. Instrumentos.

INSRUMENTO PARA LA ENTREVISTA A PROFUNDIDAD ACERCA DEL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO DEL DOCENTE.

INSTRUCCIONES: Con el propósito de conocer la forma de pensar de docentes novatos del programa MADEMS-CS, en relación con la forma en la que desarrolla su tarea docente, estamos conduciendo una serie de entrevistas. Por tal motivo, solicitamos atentamente su colaboración, en el entendido que la información aquí vertida será manejada confidencialmente y únicamente para fines de investigación.

Gracias por su colaboración.

A) DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Nombre:

Edad:

Materias que imparte:

Dónde:

Realiza algún otro tipo de actividad profesional:

B) FORMACIÓN PROFESIONAL Y PARA LA DOCENCIA

¿Qué estudios profesionales tiene?

¿Por qué entró a estudiar MADEMS en el área de Ciencias Sociales?

Además de MADEMS, ¿realiza algún otro tipo de actividad relacionada con la formación docente?

¿Asistió o asiste actualmente a algún curso relacionado con formación docente?

¿Cuál? ¿Dónde?

C) DOCENCIA

¿Cuál es el objetivo de la enseñanza de las materias del área Histórico-social en el bachillerato?

¿Cómo contribuye la materia que usted imparte a cumplir con los objetivos de esta área?

Desde su perspectiva, ¿cómo considera que se pueden alcanzar esos objetivos?

Describa cómo hace para enseñar y cumplir con sus objetivos

¿Cuál cree que sea el papel principal del docente?

¿Qué le satisface más de su labor docente?

D) ALUMNOS

¿Cómo cree que aprenden sus alumnos?

¿Qué elementos son decisivos para que sus alumnos aprendan su materia?

¿Qué elementos considera dificultan su aprendizaje?

Enumere algunas de las características sobresalientes (rasgos favorables, limitaciones y dificultades habituales) de sus alumnos adolescentes

Según usted, ¿Cuáles son las capacidades o habilidades que debe desarrollar un adolescente para entender procesos histórico-sociales?

¿Considera que sus alumnos cuentan con ellas?

¿Qué hace usted como docente al respecto, cómo interviene, qué estrategias emplea?

E) PLANEACIÓN E IMPARTICIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA (Video práctica docente I)

En la Unidad Didáctica (UD) que impartió en 2º semestre ¿Qué tipo de planeación realizó y con qué propósitos?

¿Qué tal funcionó esta planeación?

¿Se apoyó usted en alguna teoría (disciplinar, didáctica, psicológica, etc.) para enseñar esta UD? ¿En algún autor en especial? ¿Qué retomó de esta(s) teorías o autores en su actividad docente?

¿Seleccionó o elaboró materiales específicos para trabajar en esta clase, de qué tipo?

¿Con qué criterios y para qué?

¿Qué toma en cuenta para seleccionarlos o bien elaborarlos?

¿Cuáles son los principales contenidos curriculares que trabajó (conocimientos, habilidades, procedimientos, valores y creencias) en esta unidad, cuál es su relevancia?

*¿Qué intentó que sus alumnos adquirieran o logaran en esta clase? ¿Por qué?
¿Se logró?*

¿Cuáles fueron los principales dilemas o problemas que enfrentó al impartir esta unidad? ¿A qué lo atribuye?

Si volviera a trabajar ahora esta unidad didáctica, ¿modificaría o no la planeación, en qué y por qué? ¿Acerca de la impartición de la misma en qué cambiaría?

¿Hay algo en particular que quisiera comentar o destacar respecto a cómo se desarrolló esta unidad didáctica y sobre lo que observamos en el video?

E) EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

¿Cómo evaluó el aprendizaje de los alumnos en esta UD? ¿Con qué finalidad?

¿Qué estrategias, procedimientos, técnicas e instrumentos empleó para llevar a cabo la evaluación?

¿Mencione los principales instrumentos de evaluación empleados, cómo los utilizó?

¿Cómo comunicó a los alumnos los resultados de la evaluación?

Si volviera a trabajar ahora esta unidad didáctica, ¿modificaría la evaluación? ¿por qué, cómo?

F) PROCESO DE FORMACIÓN DOCENTE

¿En qué aspectos considera que ha avanzado en su formación y práctica como docente durante el año transcurrido desde que impartió la UD que acabamos de ver? ¿Qué aspectos cree que debe mejorar en su desempeño como docente?

¿Qué situaciones considera usted que siguen generándole problemas en el terreno de la docencia?

¿En qué ha contribuido su participación en MADEMS-CS a consolidar su formación como docente? ¿Qué aciertos y deficiencias encuentra en el programa, qué apoyos adicionales o cambios sugiere?

ELEMENTOS CONTENIDOS EN LA PLANEACIÓN¹

*Tema, título*_____

*Duración de la clase*_____

*Hora del día*_____

*Fecha*_____

*Objetivo de la clase*_____

*Materiales*_____

*Procedimiento*_____

*Resultado que espera*_____

*Evaluación*_____

*Preguntas para formular a los alumnos*_____

*Introducción, uso de un motivador*_____

*Cierre, culminación*_____

*Tarea para el hogar*_____

*Autoevaluación por parte del practicante*_____

¹ Tomado de Marra, C. (1998). Formación de docentes practicantes. Troquel. Argentina. P. 87.

IDAHO CORE TEACHER STANDARDS
Standards-Based State Program Approval
Rubric for Teacher Preparation Programs

La rubrica de Idaho es un instrumento utilizado para aprobar a docentes en programas de formación. Ésta es usada para evaluar el alcance que cada maestro en programas de formación y ha sido diseñada para ser usada con las planeaciones individuales.

La rubrica describe tres niveles de ejecución (Inaceptable, aceptable o meta) y puede ser usada para elaborar juicios holísticos.

Estándar 1. Conocimiento de la materia-El maestro entiende los conceptos centrales, las herramientas y habilidades; así como las estructuras de la disciplina, creando experiencias de aprendizaje atractivas para los estudiantes.

ELEMENTOS	INACEPTABLE	ACEPTABLE	META
1.1. Entendimiento de la materia, o tema	El programa proporciona poca o ninguna evidencia de que el candidato a docente demuestra un adecuado conocimiento de su materia o tema que planea enseñar.	El programa proporciona evidencia de que el candidato a docente demuestra un adecuado conocimiento de la materia o tema a enseñar y entiende nuevas formas de aproximarse a este tipo de conocimiento.	El programa muestra evidencia de que el candidato a docente demuestra con gran detalle el contenido que va a enseñar y entiende las relaciones del tema con otras disciplinas y demuestra su conocimiento a través de habilidades de análisis crítico, y síntesis del contenido.
1.2. Haciendo el tema significativo	El programa provee de poca o nula evidencia de que el candidato a docente crea experiencias que hagan el tema significativo para los estudiantes.	El programa provee evidencia de que el candidato a docente crea experiencias que hagan el tema significativo para los estudiantes.	El programa provee evidencia de que el candidato a docente crea con gran detalle experiencias que hagan el tema significativo para los estudiantes.

Estándar 2. Conocimiento sobre desarrollo humano y aprendizaje-el docente entiende como aprenden y se desarrollan los estudiantes, y provee oportunidades que apoyan su desarrollo intelectual, social y personal.

ELEMENTOS	INACEPTABLE	ACEPTABLE	META
2.1. Comprensión del desarrollo humano y el aprendizaje	El programa provee poca o ninguna evidencia de que el candidato a docente demuestra un adecuado entendimiento de cómo se desarrollan y aprenden los estudiantes	El programa provee evidencia de que el candidato a docente demuestra un adecuado entendimiento de cómo se desarrollan y aprenden los estudiantes	El programa provee poca o ninguna evidencia de que el candidato a docente demuestra a profundidad un adecuado entendimiento de las diferentes formas de aprendizaje y de cómo interactúan los campos de desarrollo y afectan o no el aprendizaje.
2.2. Promoción de oportunidades de desarrollo	El programa provee poca o nula evidencia de que el candidato a docente ofrece oportunidades para apoyar las etapas de desarrollo y crecimiento.	El programa provee evidencia de que el candidato a docente ofrece oportunidades para apoyar las etapas de desarrollo y crecimiento.	El programa provee evidencia de que el candidato a docente facilita y promueve diferentes oportunidades para apoyar las etapas de desarrollo y crecimiento.

Estándar 3. Modifica la enseñanza según las necesidades individuales- El maestro comprende las diferencias individuales en relación con el aprovechamiento del aprendizaje y crea oportunidades instruccionales que son modificadas por estudiantes con diversas necesidades y experiencias.

ELEMENTOS	INACEPTABLE	ACEPTABLE	META
3.1. Comprensión de los estilos de aprendizaje	El programa provee poca o ninguna evidencia de que el candidato a docente demuestra un adecuado entendimiento de los diferentes estilos de aprendizaje.	El programa provee evidencia de que el candidato a docente demuestra un adecuado entendimiento de los diferentes estilos de aprendizaje.	El programa provee evidencia de que el candidato a docente demuestra un entendimiento profundo de los diferentes estilos de aprendizaje.
3.2. Modificando la instrucción según los estilos de aprendizaje	El programa provee poca o ninguna evidencia de que el candidato a docente modifica su estilo instruccional para atender las necesidades del grupo.	El programa provee evidencia de que el candidato a docente modifica su estilo instruccional para atender las necesidades del grupo.	El programa provee evidencia de que el candidato a docente crea, evalúa y rediseña su estilo instruccional para atender las necesidades del grupo.

Estándar 4. Múltiples estrategias instruccionales.- El maestro comprende y usa una variedad de estrategias instruccionales para promover aprendizajes en los estudiantes.

ELEMENTOS	INACEPTABLE	ACEPTABLE	META
4.1. Comprensión de diferentes estrategias de enseñanza.	El programa provee poca o ninguna evidencia de que el candidato a docente demuestra un adecuado entendimiento de las estrategias de enseñanza.	El programa provee evidencia de que el candidato a docente demuestra un adecuado entendimiento de las estrategias de enseñanza	El programa provee evidencia de que el candidato a docente demuestra un profundo entendimiento de las estrategias de enseñanza.
4.2. Aplicación de múltiples estrategias de enseñanza	El programa provee poca o ninguna evidencia de que el candidato a docente usa una variedad de estrategias de enseñanza.	El programa provee evidencia de que el candidato a docente usa una variedad de estrategias de enseñanza	El programa provee evidencia de que el candidato a docente usa consistente y efectivamente estrategias de enseñanza

Estándar 5. Motivación en el aula y herramientas de manejo- El maestro entiende la motivación y la conducta individual y grupal, creando un ambiente de aprendizaje que anima la interacción social positiva, el compromiso con el aprendizaje y la auto motivación.

ELEMENTOS	INACEPTABLE	ACEPTABLE	META
5.1. Comprensión de la motivación en el aula y sus herramientas de manejo	El programa provee poca o ninguna evidencia de que el candidato a docente demuestra un adecuado entendimiento de los principios motivacionales y el manejo para un comportamiento seguro y productivo de los alumnos.	El programa provee evidencia de que el candidato a docente demuestra un adecuado entendimiento de los principios motivacionales y el manejo para un comportamiento seguro y productivo de los alumnos.	El programa provee evidencia de que el candidato a docente pone en juego un profundo entendimiento de los principios de motivación y su manejo para un comportamiento seguro y productivo de los alumnos.
5.2. Creando, operando y modificando para ambientes seguros y positivos de aprendizaje	El programa provee poca o ninguna evidencia de que el candidato a docente es capaz de crear, operar o modificar el ambiente de aprendizaje para asegurarse de que este es seguro y productivo.	El programa provee evidencia de que el candidato a docente es capaz de crear, operar o modificar el ambiente de aprendizaje para asegurarse de que este es seguro y productivo.	El programa provee evidencia de que el candidato a docente es capaz de crear, operar y modificar el ambiente de aprendizaje para asegurarse de que este es seguro y productivo.

Estándar 6. Herramientas de comunicación-El maestro usa una variedad de técnicas de comunicación para promover el aprendizaje en el aula

ELEMENTOS	INACEPTABLE	ACEPTABLE	META
6.1. Herramientas de comunicación	El programa provee poca o ninguna evidencia de que el candidato a docente demuestra una adecuada habilidad para modelar y usar herramientas de comunicación apropiadas para ambientes profesionales.	El programa provee evidencia de que el candidato a docente demuestra una adecuada habilidad para modelar y usar herramientas de comunicación apropiadas para ambientes profesionales.	El programa provee evidencia de que el candidato a docente demuestra una ejemplar habilidad para modelar y usar herramientas de comunicación apropiadas para ambientes profesionales.
6.2. Aplicación de herramientas de comunicación	El programa provee poca o ninguna evidencia de que el candidato a docente crea experiencias de aprendizaje que promuevan el aprendizaje y herramientas de comunicación del alumno.	El programa provee evidencia de que el candidato a docente crea experiencias de aprendizaje que promuevan el aprendizaje y herramientas de comunicación del alumno.	El programa provee evidencia de que el candidato a docente crea experiencias de aprendizaje que constantemente promueven el aprendizaje y herramientas de comunicación del alumno.

Estándar 7. Herramientas de planeación instruccional-El maestro planea y prepara instrucciones basadas en el conocimiento de su materia, los estudiantes, la comunidad, las metas curriculares y las estrategias de enseñanza.

ELEMENTOS	INACEPTABLE	ACEPTABLE	META
7.1. Herramientas de planeación	El programa provee poca o ninguna evidencia de que el candidato a docente demuestra un adecuado entendimiento de cómo se prepara y planea la instrucción, basándose en consideraciones acerca del conocimiento del tema, los estudiantes, la comunidad y las metas curriculares.	El programa provee evidencia de que el candidato a docente demuestra un adecuado entendimiento de cómo se prepara y planea la instrucción, basándose en consideraciones acerca del conocimiento del tema, los estudiantes, la comunidad y las metas curriculares.	El programa provee evidencia de que el candidato a docente demuestra un entendimiento a profundidad de cómo se planea y prepara la instrucción basado en consideraciones complejas y diferenciadas consideraciones acerca del conocimiento del tema, los estudiantes, la comunidad y las metas curriculares.
7.2. Planeación	El programa provee poca o ninguna evidencia de que el candidato a docente planea la instrucción, basándose en consideraciones acerca del conocimiento del tema, los estudiantes, la comunidad y las metas curriculares.	El programa provee evidencia de que el candidato a docente planea la instrucción, basándose en consideraciones acerca del conocimiento del tema, los estudiantes, la comunidad y las metas curriculares.	El programa provee evidencia de que el candidato a docente planea y prepara la instrucción basados en una compleja y diferenciada sobre las necesidades de los alumnos, los contextos, el tema y las metas curriculares.

Estándar 8. Asesoría sobre el aprendizaje de l estudiante-El maestro entiende, usa e interpreta las estrategias formales e informales para evaluar el avance en la ejecución de los estudiantes y así determinar la efectividad de la enseñanza.

ELEMENTOS	INACEPTABLE	ACEPTABLE	META
8.1. Asesorías sobre aprendizaje del estudiante.	El programa provee poca o ninguna evidencia de que el candidato a docente demuestra un adecuado entendimiento sobre estrategias de asesoría formal y no formal para evaluar el avance en la ejecución de los estudiantes y así determinar la efectividad de la enseñanza.	El programa provee evidencia de que el candidato a docente demuestra un adecuado entendimiento sobre estrategias de asesoría formal y no formal para evaluar el avance en la ejecución de los estudiantes y así determinar la efectividad de la enseñanza.	El programa provee evidencia de que el candidato a docente tiene un profundo entendimiento demuestra un adecuado entendimiento sobre estrategias de asesoría formal y no formal para evaluar el avance en la ejecución de los estudiantes para incrementar la efectividad de la asesoría y realiza modificaciones instruccionales.
8.2. Usando e interpretando programas y estrategias de asesoría al estudiante.	El programa provee poca o ninguna evidencia de que el candidato a docente usa e interpreta estrategias de asesoría formal y no formal para evaluar el avance en la ejecución de los estudiantes y así determinar la efectividad de la enseñanza.	El programa provee evidencia de que el candidato a docente usa e interpreta estrategias de asesoría formal y no formal para evaluar el avance en la ejecución de los estudiantes y así determinar la efectividad de la enseñanza	El programa provee evidencia de que el candidato a docente usa e interpreta estrategias de asesoría formal y no formal para evaluar el avance en la ejecución de los estudiantes y así determinar la efectividad de la enseñanza, determina la efectividad de la enseñanza y realiza modificaciones instruccionales.

Estándar 9. Compromiso y responsabilidad profesional- El maestro es un docente reflexivo que demuestra compromiso con los estándares profesionales y esta en continua capacitación.

ELEMENTOS	INACEPTABLE	ACEPTABLE	META
9.1. Compromiso y responsabilidad profesional como docente reflexivo	El programa provee poca o ninguna evidencia de que el candidato a docente demuestra habilidad para reflexionar y comprometerse con su profesión..	El programa provee evidencia de que el candidato a docente demuestra habilidad para reflexionar y comprometerse con su profesión..	El programa provee evidencia de que el candidato a docente demuestra una habilidad ejemplar para ser un docente reflexivo y comprometido con su profesión.
9.2. Desarrollo en actividades de formación	El programa provee poca o ninguna evidencia de que el candidato a docente demuestra una adecuada habilidad para diseñar y proponer capacitaciones docentes.	El programa provee evidencia de que el candidato a docente demuestra una adecuada habilidad para diseñar y proponer capacitaciones docentes.	El programa provee evidencia de que el candidato a docente demuestra una habilidad ejemplar para diseñar y proponer capacitaciones docentes.

Estándar 10. Colegas-El maestro interactúa de manera efectiva y profesional con sus colegas y otros miembros de la comunidad para eficientar la asesoría en el aprendizaje.

ELEMENTOS	INACEPTABLE	ACEPTABLE	META
10.1. Interacción con la escuela, los padres y la comunidad académica	El programa provee poca o ninguna evidencia de que el candidato a docente interactúa de manera profesional y efectiva con la escuela, los padres y otros miembros de la comunidad para apoyar el aprendizaje.	El programa provee evidencia de que el candidato a docente interactúa de manera profesional y efectiva con la escuela, los padres y otros miembros de la comunidad para apoyar el aprendizaje.	El programa provee evidencia de que el candidato a docente constantemente interactúa de manera profesional y efectiva con la escuela, los padres y otros miembros de la comunidad para apoyar el aprendizaje a través de la comunicación con la comunidad.

OBSERVACIÓN SISTEMÁTICA DE VIDEOGRABACIONES

FORMATO PARA OBSERVACIONES ESTRUCTURADAS DE UNA LECCIÓN²

Para la observación de una lección se establecen las siguientes categorías de análisis.

1. PREPAR EL AMBIENTE:

2. OBJETIVOS:

3. EL MAESTRO ACTÚA:

4. CHECA EL ENTENDIMIENTO:

5. PRÁCTICA GUIADA:

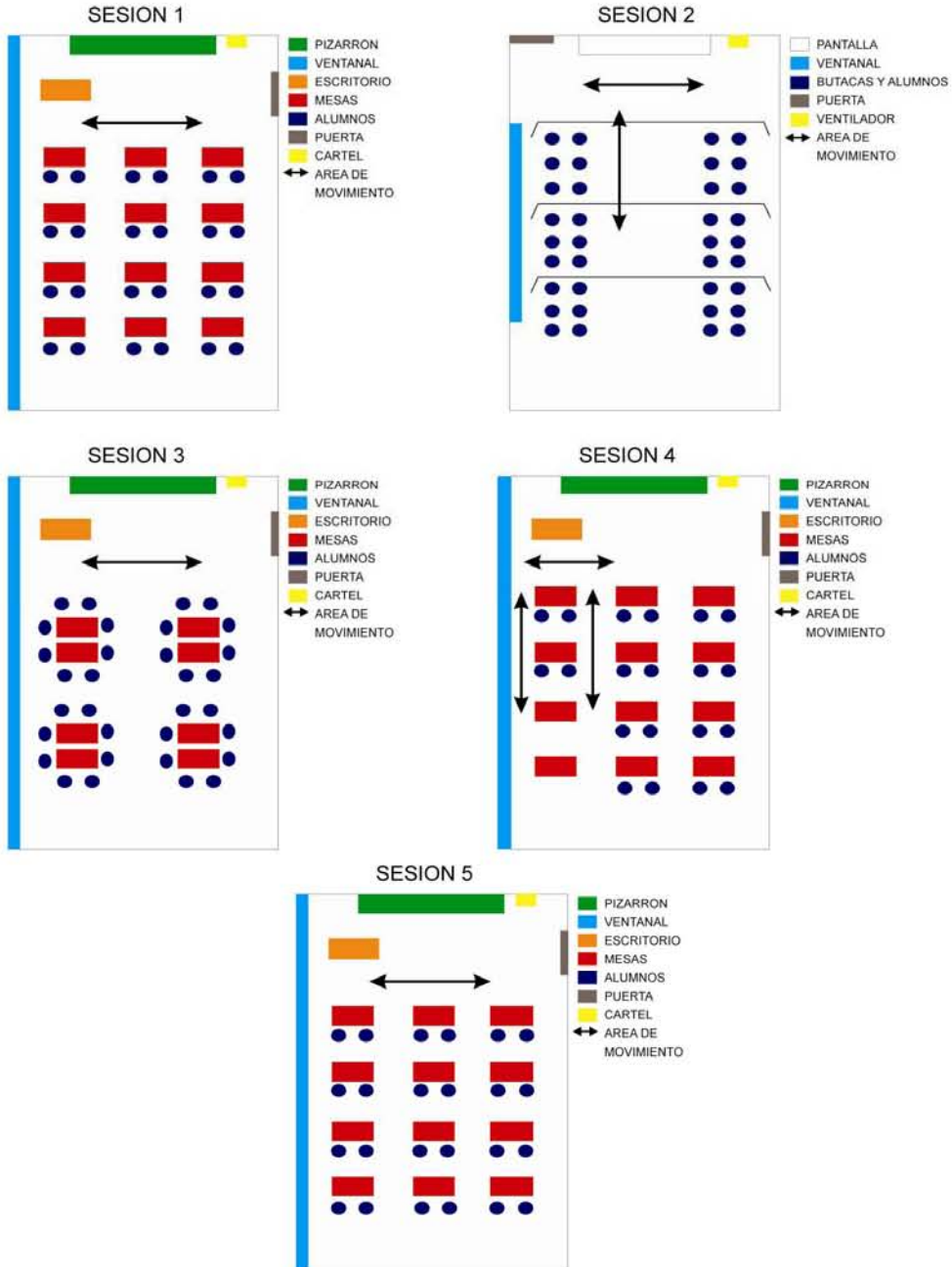
6. PRÁCTICA INDEPENDIENTE:

7. CIERRE:

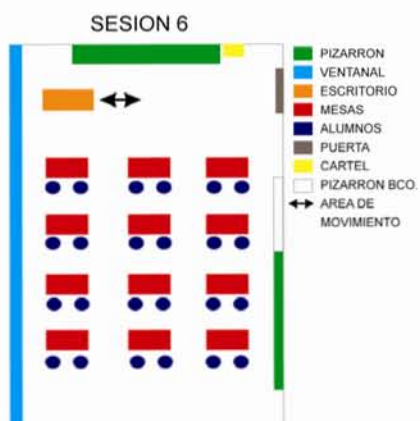
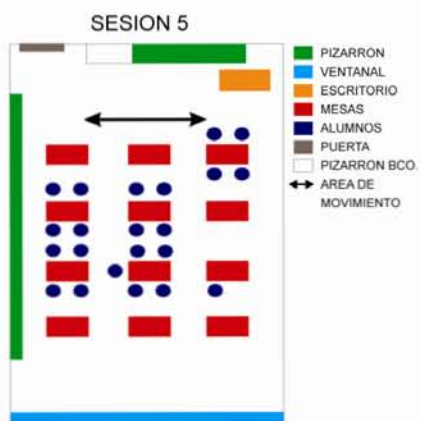
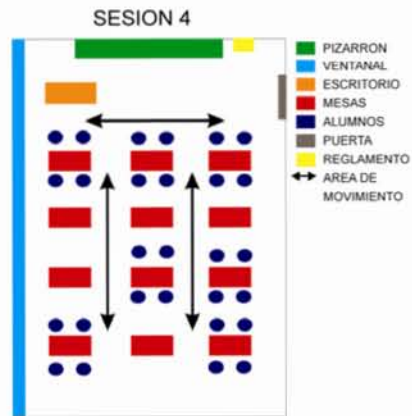
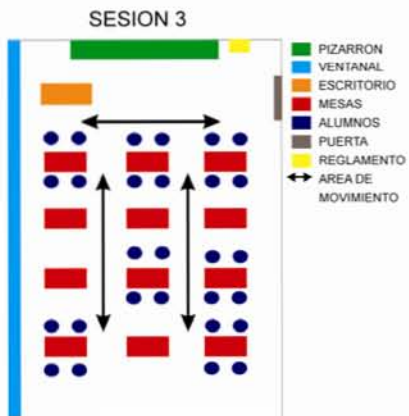
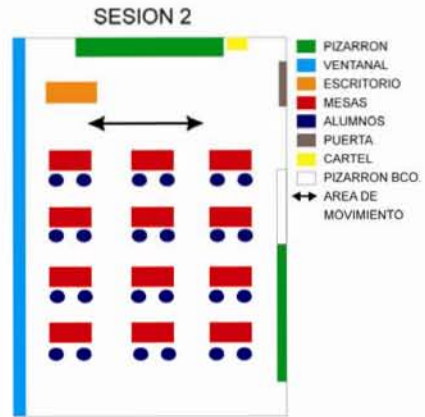
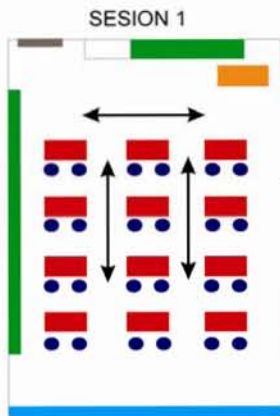
² Traducción al documento tomado de Bergemann y Reed; (2001). A guide to observation, participation, and reflection in the classroom. Mc Graw Hill. NY. USA. p. 34.

Anexo 3. Condiciones Físicas

Profesora Marina

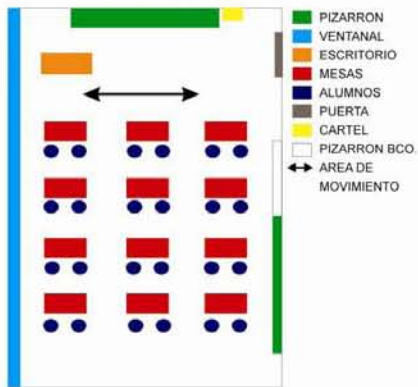


Profesor Matias

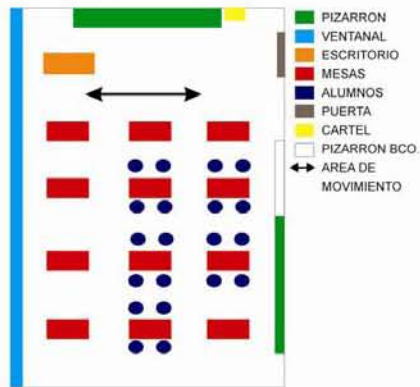


Profesora Isabel

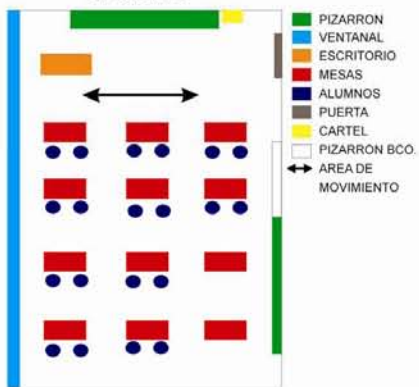
SESION 1



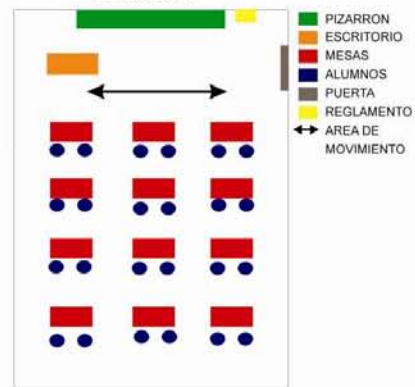
SESION 2



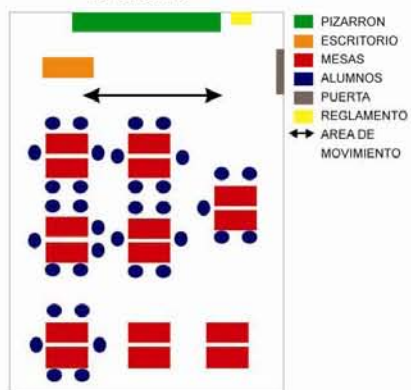
SESION 3



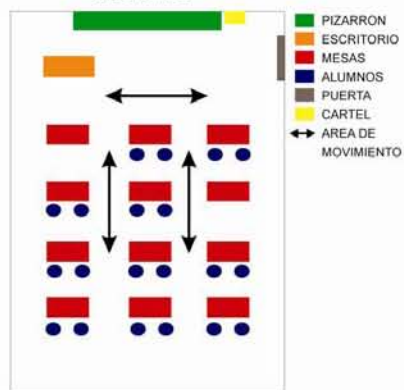
SESION 4



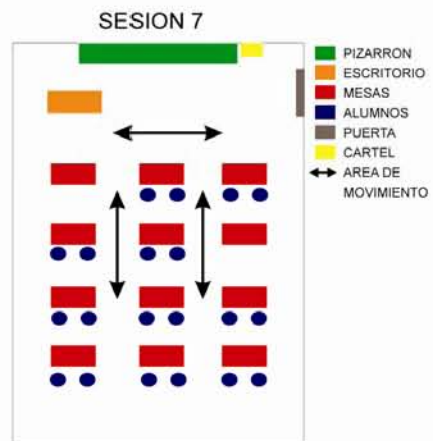
SESION 5



SESION 6



Profesora Isabel



Referencias

Acuña, E. C. (1989). *Evaluación educativa: Base de las decisiones pedagógicas*. *Perfiles Educativos*, 45/46, 14-21.

Altava, V y Ríos, I. (1998). *Formación de maestros: la escritura de una carta a los Reyes Magos*. *Cultura y Educación*, (10), 47-68.

Babbie, E. (1997). *Fundamentos en la Investigación Social*. México: Fontamara.

Benegas, M; Martini, C y Rivas, T. *Microenseñanza en la formación de profesores*.
En
<http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/h4.htm>; recuperado el 16 de febrero de 2007.

Bullough, R. (1987). *First-year teaching: a case study*. *Teachers College Record*, 89 (2), 219-236.

Cabello, V y Ruíz, S. (1990). *La formación de profesores en el nivel del bachillerato universitario*. *Perfiles Educativos*, 47, 91-98.

Campos, R. (1983). *Modelo de docencia*. *Intercambio Académico*, abril/junio, 33-36.

Carlos, J. (1993). *Enfoques y modelos en evaluación curricular*. Departamento de Publicaciones, Facultad de Psicología, UNAM.

Carlos, J. (1997). *El enfoque naturalista y su aplicación en la evaluación educativa*. Departamento de Publicaciones, Facultad de Psicología, UNAM.

Carnell, E. (2007). *Conceptions of effective teaching in higher education: extending the boundaries*. *Teaching in Higher Education*, 12 (1), 25-40.

Cassanova, M y Ortega, L. (1988). *Un caso de evaluación curricular. Análisis de las opiniones de maestros y alumnos de un programa de postgrado en educación.* En Díaz Barriga, A. (Coord.). *Cuadernos del CESU (8)*, UNAM.

Clark, Ch. y Peterson, P. (1990). *Procesos de pensamiento de los docentes.* En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos.* Madrid: Paidós Educador.

Colegio de Ciencias y Humanidades. (1996, 11 de julio). *Gaceta amarilla CCH. Por unanimidad aprueba el CAB el plan y los Programas de Estudio actualizados.* Undécima época. México: UNAM.

Coll, C. (1999). *La concepción constructivista como instrumento para el análisis de las prácticas educativas escolares.* En Coll, C. (Coord). *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria.* Barcelona: Gráficas Signo

Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado.* Madrid: Morata.

Díaz Barriga, A. (1995). *Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico.* Buenos Aires: Aiqué Grupo Editor.

Díaz Barriga, A. (2000). *Evaluar lo académico, organismos internacionales nuevas reglas y desafíos,* En: A. Díaz Barriga y T. Pacheco M. *Evaluación académica.* México: Fondo de Cultura Económica.

Díaz Barriga, A. (2000). *El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos en.* *Perfiles Educativos.* 27 (108), 9-29.

Díaz Barriga, F. (1998). *El aprendizaje de la historia en el bachillerato. Procesos de pensamiento y construcción del conocimiento en profesores y estudiantes del CCH. UNAM. Tesis de Doctorado en Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.*

Díaz Barriga, F. (2002). *Aportaciones de las perspectivas constructivista y reflexiva en la formación docente en el bachillerato. Perfiles Educativos, 24 (97-98), 6-25.*

Díaz Barriga, F. (2005). *Aprendizajes relevantes, implicaciones y prácticas. Colegio de Ciencias y Humanidades. VIII Foro Nacional de Investigación en el proceso de enseñanza aprendizaje. México: UNAM.*

Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. México: Mc. Graw Hill.*

Durán, N. (2005). *La quimera o la didáctica en México: el bachillerato universitario y la observación compartida. Cuadernos del CESU-UNAM.*

Elizalde, L (2002). *El pensamiento didáctico el profesor de primaria respecto a la enseñanza de la historia. Tesis de Maestría en Psicología Educativa, Facultad de Psicología, UNAM.*

Escaño, J. y Gil M. (1991). *Cómo se aprende y cómo se enseña. Colección Cuadernos de Educación. Barcelona: Horsori.*

Escuela Nacional Preparatoria. Plan de desarrollo 2002-2006. UNAM.

Escudero, T. (1997). *Enfoques modélicos y estrategias en la evaluación de centros educativos. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 3 (1). Consultada en www.uv.es/RELIEVE/*

Esteve, J. (1999). *El paradigma personal: influjo del trabajo profesional en la personalidad del educador*. En: Ferreres, V. e Imbernón, F. (Eds). *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis.

Feiman-Nemser, S y Beasley, K. (1997). *Mentoring as assisted performance a case of co-planning*. En: Richardson, V. *Constructivist Teacher Education*. Londres: Falmer Press.

Fernández, A. (2004). *El portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional*. *Educación*, 33, 127-142.

Fernández Pérez, M. (1994). *Las tareas de la profesión de enseñar. Práctica de la racionalidad curricular*. Madrid: Siglo XXI.

Ferreres, V. (1999). *Currículo y enseñanza*. En: Ferreres, V. e Imbernón, F. (Eds). *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis.

Fitzmans, R. y Calabresa, A. (2006) *Comentarios al libro This teaching life: How I taught myself to teach*. *Writed by Wasserman, S. (2004)*. New York: Teachers College Press.

García Garduño, J. (2004). *La mentoría: una alternativa para el desarrollo profesional en la educación superior*. En Rueda, M y Díaz Barriga Arceo, F. (Coords). *La evaluación de la docencia en la Universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*. México: UNAM, CESU, Plaza y Valdés.

Gil, D., Carrascosa, J., Furió, C. y Martínez, J. (1991). *La enseñanza de las ciencias en la educación secundaria*. Barcelona: ICE-HORSORI.

González, M. (1995). *Entrenamiento en estrategias de aprendizaje para incrementar el rendimiento escolar en los alumnos que cursan el bachillerato tecnológico. Tesis de licenciatura en Psicología, Facultad de Psicología, UNAM.*

González, P. (1953). *El problema del método en la Reforma de la enseñanza. Separata del Boletín de la Asociación Nacional de Universidades, 2 (2).*

Gunderman, H. (2001). *El método de los estudios de caso. En: Tarres, M. (Coord). Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social. México: FLACSO, Porrúa.*

Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos cambia el profesorado. Madrid: Morata.*

Hernández, A. (1998). *El pensamiento policéntrico, un caso de relación compleja entre la teoría y la práctica. Cultura y Educación, (10), 69-83.*

Imbernón, F. (1999). *La formación y la profesionalización en la función pedagógica. En Ferreres, V; e Imbernón, F. (Ed). Formación y actualización para la función pedagógica. Madrid: Síntesis.*

Kilburg, G. (2004). *Stories of beginning teachers first-year challenges and beyond. Teachers College Record, 106 (5). En <http://www.tcrecord.org>. recuperado en mayo 2006.*

Lapante, B. (1997). *Teachers beliefs and instructional strategies in science: Pushing analysis further. Science Education, (81), 277-294.*

Latapí, P. (2002). *¿Cómo aprenden los maestros? Conferencia inaugural del Foro de formación y actualización de docentes de la relación con la equidad y la calidad de la educación. En www.observatorio.org/, recuperado el 24 de marzo de 2007.*

López, M. y Espinoza, C. (2005). *El docente y la implementación de las TIC en las instituciones de educación superior. El caso del Centro Universitario del Sur. Colegio de Ciencias y Humanidades. VIII Foro Nacional de Investigación en el proceso de enseñanza aprendizaje. UNAM.*

Mackinnon, A. y Scarff-Sealter, C. (1997). *Constructivism: Contradictions and Confusions in Teacher Education. En: Richardson, V. Constructivist Teacher Education. Londres: Falmer Press.*

Madueño, ML; et. al. (2005). *Diseño, validación y confiabilización de un instrumento de evaluación de desempeño docente acorde al enfoque por competencias para el proceso de certificación del maestro ITSON. Colegio de Ciencias y Humanidades. VIII Foro Nacional de Investigación en el proceso de enseñanza aprendizaje. UNAM.*

Marchesi, A. y Martín E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio. Madrid: Alianza Editorial.*

Melgar, C. (2001). *El pensamiento del profesor de historia del Colegio de ciencias y Humanidades acerca de la planeación, métodos y la evaluación educativos. Tesis de licenciatura en Psicología, UNAM.*

Morán, P. (1986). *Instrumentación de la didáctica. En Pansza, M., Pérez Juárez, E. y Morán, P. Fundamentación de la didáctica. México: Gerinka.*

Montero, M. (1999). *Características y funciones del profesorado en una sociedad dinámica. En: Ferreres, V. e Imbernón, F. (Eds). Formación y actualización para la función pedagógica. Madrid: Síntesis.*

Monroy, M. y Díaz, M. (2004). *Las teorías y creencias docentes, una alternativa para la evaluación docente*. En: Rueda, M. y Díaz Barriga Arceo, F. (Coords). *La evaluación de la docencia en la Universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*. México: UNAM, CESU, Plaza y Valdés.

Monroy, M y Díaz, M. (2001). *La evaluación de la docencia a través de la reflexión de las teorías y creencias de los docentes*. En: Rueda, M., Díaz Barriga, F. y Díaz, M. *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*. México: UNAM-UABJO.

Plan de estudios del Colegio de Ciencias y Humanices, su historia. Consultado en: www.cch.unam.mx el 7 de febrero de 2006.

Planteamiento general de MADEMS. Consultada en: www.posgrado.unam.mx/madems/index.html el 18 de septiembre de 2006

El nivel Medio Superior, en educación. Consultado en www.sep.gob.mx. El 3 de noviembre de 2006

Estructura, historia, planteamientos generales de la ENP. Consultado en : www.dgenp.unam.mx el 7 de julio de 2006.

Panzsa, M. (1986). *Elaboración de programas*. En: Panzsa, M., Pérez, E. y Morán, P. *Operatividad de la didáctica*. México: Gerinka.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

Pipitone, U. (1995). *XII México: entre el estado y el mercado. La salida del atraso: Un estudio comparativo*. México: CIDE y FCE.

Posner, G. (2004). *Análisis de currículo*. Tercera edición. México: Mc Graw-Hill.

Pozo, J. (2000). *Concepciones de aprendizaje y cambio educativo. Ensayos y experiencias* (33), 4-13.

Reed, A. y Bergemann, V. (2001). *A guide to observation, participation, and reflection in the classroom*. New York: Mc Graw Hill.

Remedi, E. (2005). *Saber docente, prácticas institucionales y acciones de formación. En Colegio de Ciencias y Humanidades. VIII Foro Nacional de Investigación en el proceso de enseñanza aprendizaje. UNAM.*

Rodríguez, E. (2003). *Teorías implícitas del profesorado y modelos de formación docente. Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías: en <http://contexto-educativo.com.ar/2003/4/nota-08.htm>, recuperado el 27 de agosto de 2006.*

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

Rodríguez, X. (2003). *La investigación y mejora de la práctica en el aula. En: Sanjurjo, L y Rodríguez, X. Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.*

Rosi, P. H. (1989). *Evaluación: un enfoque sistemático para programas sociales. México: Trillas.*

Ruíz, L. E. (1993). *Propuesta y desarrollo de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior. Tesis de maestría en Psicología Educativa, Facultad de Psicología, UNAM.*

Secretaría de Educación Pública. (1997). *Recomendaciones de la 45° Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO. México: SEP.*

Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal (2002). Propuesta educativa. Documento de circulación interna.

Tedesco, J. (1997). Comentarios a la 45° Conferencia Internacional de Educación. Fortalecimiento del papel del maestro. México: SEP.

Trufant, L. (2005). Reviewed. Quick hits for new faculty by award-sucesfull strategies winning teachers. Teachers College Record, 107 (7). En <http://www.tcrecord.org>., recuperado el 13 de enero de 2007.

Vaillant, D. (coord). (2005). Informe: Attracting, developing and retaining effective teachers. Australian country background report. Boletín electrónico del grupo de trabajo GTD_PREAL, (1). Consultada en www.oecd.org/dataoecd/63/50/3879121.pdf

Velázquez, M. (2004). Sobre las políticas y contenidos del bachillerato universitario. Perfiles Educativos, 25 (104), 79-92.

Wittrock, M. (1989). La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos. Madrid: Paidós Ibérica.

Zavala, A. (1995). La práctica educativa. Cómo enseñar. Barcelona: Graó.