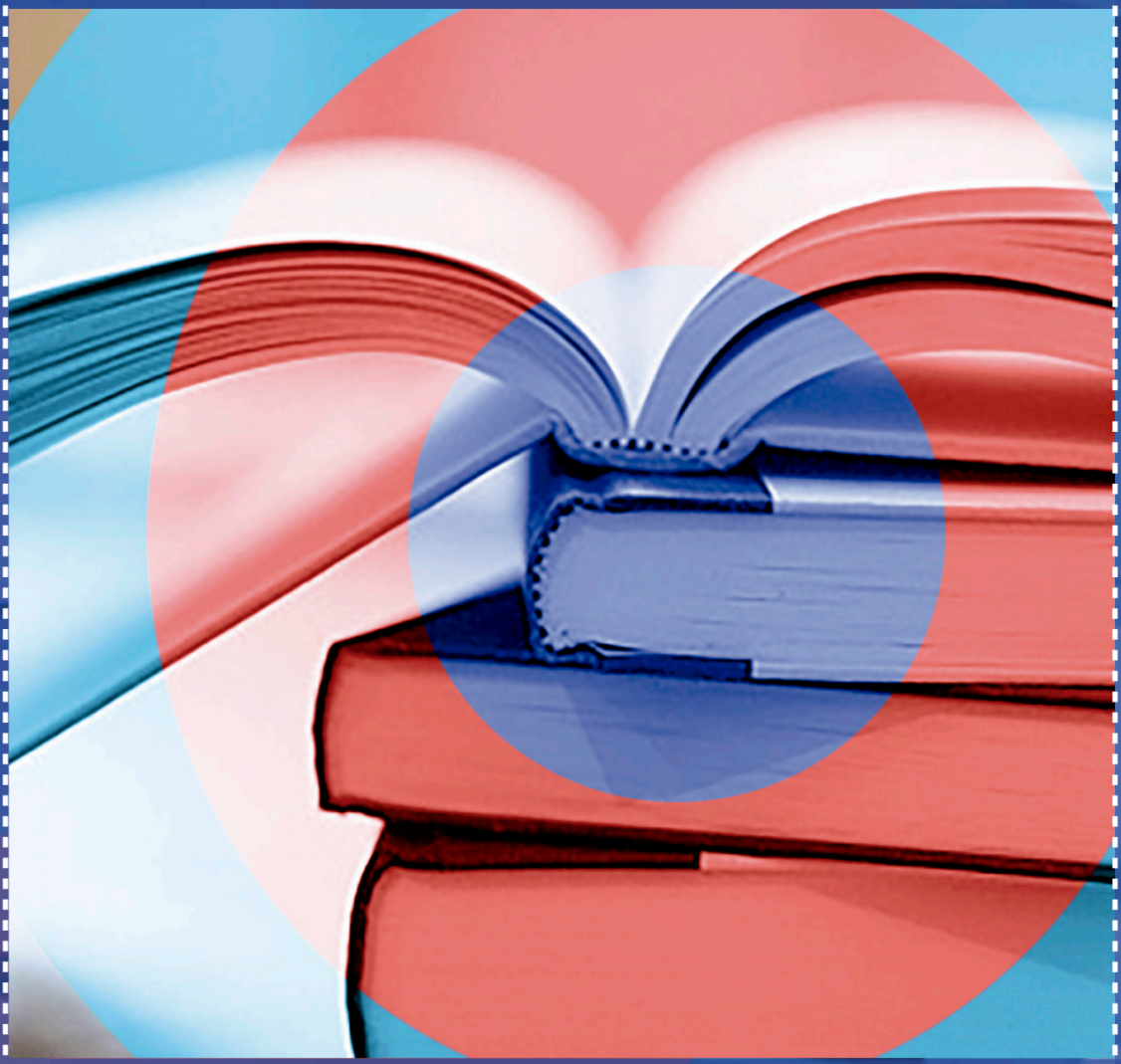
La práctica COTIDIANA de los PROFESORES

Un estudio desde el proceso de formación en el posgrado



Martha Vergara Fregoso

La práctica cotidiana de los profesores

Un estudio desde el proceso de formación en el posgrado

Martha Vergara Fregoso

Universidad de Guadalajara

Universidad de Oviedo

Universidad Autónoma de Zacatecas

Esta publicación es realizada por la Universidad de Guadalajara, la Universidad de Oviedo, España y la Universidad Autónoma de Zacatecas, a través del proyecto "Procesos formativos para la investigación en los posgrados en educación en México", que se desarrolla en la Red de Investigación sobre la Formación y Asesoría de Posgrado en México, Modalidades y Prácticas, financiado por la Convocatoria de Redes Temáticas de Colaboración de la SEP, 2015. Los contenidos expresados en esta publicación son responsabilidad de la autora y no necesariamente expresan la opinión de dichas instituciones. Se autoriza la reproducción del contenido del libro siempre y cuando se cite la fuente.

Primera edición 2017

© 2017, Universidad de Guadalajara
Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades
Coordinación Editorial
Juan Manuel 130, Zona Centro, C.P. 44100
Guadalajara, Jalisco, México

ISBN: 978-607-742-631-8

Impreso y hecho en México
Printed and made in Mexico

Contenido

La práctica docente como acontecimiento y territorio.
A manera de prólogo 11
José Antonio Méndez Sanz

Prólogo 17
José Luis Martínez Rosas

Presentación. 21
Marcelina Rodríguez Robles

Introducción. 27
Procedimiento metodológico seguido en la investigación 30

Capítulo i. La formación de profesores en la investigación de
la práctica docente 43
La formación de profesores 43
La práctica del profesor en los procesos de formación 52
Antecedentes y descripción de los programas 56
Campos problemáticos 64

Capítulo ii. La práctica docente y los significados 69
La práctica docente como una manifestación posible
de los significados construidos por los profesores 69
Las acciones como eje articulador de la práctica docente
que realizan los profesores de educación primaria 75
Horizonte teórico en torno a los significados 87
Los significados, concepto eje de esta investigación 91
El saber docente como un componente de los significados 92
Las creencias y la forma en que se pueden manifestar
en los significados. 93

Capítulo iii. Significados inferidos en el discurso de los profesores en estudio 99
Significados en la profesora entrevistada (E-1) 99
Perspectiva sobre la formación docente 100
La práctica docente y los elementos que la constituyen, desde la óptica de la entrevistada 103
Significados de la práctica, vistos desde las acciones que realiza la profesora entrevistada 109
Significados en la profesora entrevistada (E-2) 116
Perspectiva sobre la formación docente 117
La práctica docente y los elementos que la constituyen, desde la óptica de la entrevistada 121
Significados de la práctica, vistos desde las acciones que realiza la profesora entrevistada 131
Significados en el profesor entrevistado (E-3) 146
Perspectiva sobre la formación docente 147
La práctica docente y los elementos que la constituyen, desde la óptica del entrevistado 155
Significados de la práctica vistos desde las acciones que realiza el profesor entrevistado 156

Capítulo iv. Significados de los docentes: entre el discurso y la acción 171
Significados desde el proceso seguido en el análisis 171
El caso de la profesora (E-1) 173
Significados en las entrevistas y en las acciones de la práctica docente 173
Significados compartidos 175
Significados no compartidos 176
Posibles inferencias 177
A partir de su estancia como estudiante en la meipe 178
El caso de la profesora (E-2) 191
Significados en las entrevistas y en las acciones de la práctica docente 191
Significados compartidos 193
Significados no compartidos 195
Posibles inferencias 195
A partir de su estancia como estudiante en la meipe 197

El caso del profesor (E-3) 199
Significados en las entrevistas y en las acciones de la práctica docente 199
Significados compartidos 201
Significados no compartidos 203
Posibles inferencias 203
A partir de su estancia como estudiante en la MEIPE 203

Reflexiones a manera de cierre 213

Referencias bibliográficas 221

ANEXO 1. Cuestionario para estudiantes de la maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa 229
I. Datos generales 229
II. Aspectos académicos de la maestría 230

Sobre los autores 235

La práctica docente como acontecimiento y territorio

A manera de prólogo

1. Podemos considerar, juntos o por separado, "práctica" y "docencia" como dos territorios en los que se está efectuando uno de los más significativos episodios de la actual reconfiguración de lo que hay y de su manejo. Se trata de una transformación que, aunque está lejos de toda fatalidad, tampoco está guiada, controlada: no es intencionada y, por ello, acontece fuera de la categoría tradicional de orden, lejos del concepto clásico de realidad: es altamente novedosa, impredecible, desconocida. Para algunos, amenazadora; para otros, digna de ser promovida.

   Tal es la índole de su novedad, que podemos decir que la efectuación más actual de lo que hay nos sitúa en un reordenamiento, sí, pero, que, frente a la inercia de las palabras, habrá que decir que se trata de un "ordenamiento" que no tiene que ver con la categoría tradicional de orden, que apunta a un *novum* en el sentido más amplio y radical que pueda ser pensado o, quizá, más allá.
2. Decir que "práctica" y "docencia" son lugares clave de la contemporaneidad quiere decir no apenas que son importantes por sus aportaciones, por la relevancia de los objetos y acciones que podemos incluir en ellas; a lo que se alude, más bien, es a que son significativas por su darse mismo, por su forma de acontecer.
3. "Práctica" y "docencia" absorben, incorporan los extremos en los que se enmarcaban tradicionalmente: ejecutan la primacía de la mediación, que, frente al principalismo y al finalismo, constituye el rasgo clave de nuestro hoy. En efecto, en la concepción tradicional del ser, del efectuarse y del valer de la realidad, la práctica era una mera ejecución obediente de una teoría (de una estructura más

real) que la ordenaba, por ser lo eminente. La acción estaba bien ejecutada, era correcta, cuando cumplía, finalmente, el principio en el que estaba basada.

4. Del mismo modo, la docencia se entendía como puro medio: el cuerpo docente (su contenido y su función) se consideraba un estrato intermedio, instrumental: algo que, situado entre la autoridad societaria (grandes valores, poderes, estructuras administrativas) y la carne nueva (el educando) debía conformar esta de acuerdo con aquella. Un estrato mediador, sí, pero obediencial: una subjetividad que tendía a cero en cuanto tal, en cuanto voz propia, un espacio no significativo. Y esto no era vivido como una pérdida: formar era conformar de acuerdo con un orden indiscutido (bien como orden con contenido, bien como orden en cuanto ordenamiento) con el cual el formador está de acuerdo, puesto que ha sido forjado en él y lo incorpora con naturalidad.
5. Por ello, así, hacer era aplicar una anterioridad ontológica para que resultara conforme a lo (pre)establecido; enseñar era incorporar en carne nueva el orden fundamental (su contenido y, sobre todo, más profundamente, su carácter mismo de orden).
6. Pero esto ya no es así. Somos actores y testigos de la primacía de la práctica, de la preponderancia de la mediación. Del mismo modo que toda teoría (toda consideración del carácter rigurosamente preestablecido de la estructura del haber) es hija de una práctica, de un hacer cuyo hogar no abandona, todo principio y todo fin (todo fundamento y toda determinación en y de la efectuación) se entienden hoy como afloraciones de la mediación, cristalizaciones, determinaciones, decisiones que no la sobrepujan, que no la gobiernan, que no la envuelven.
7. Se trata de una transformación muy significativa que no admite atajos o paños calientes: no solo no hay transcendencia ordenadora, exterioridad, sino tampoco (y esto es decisivo) hay una interioridad que heredaría los rasgos de esa exterioridad sin ser, por supuesto, exterior. No solo el trascendentismo queda absorbido, sino también el transcendentalismo: ambos son siempre modalidades de la inmanencia, brotes suyos, sin más, y no revelan su "secreto" y la sobrepujan, porque no hay secreto, porque lo que hay no se da de modo de ser desvelado mediante esta tecnología, porque lo que hay no se da como algo "desvelable". La facticidad

es el horizonte de lo que hay: de su darse y de su conocerse. Así habitamos territorios y acontecimientos.

8. La docencia es un acontecimiento y un territorio en este sentido: lo va siendo, lo será cada vez más a medida que vayamos percatándonos o queramos percatarnos de la nueva ontología del presente. De medio a mediación: lugar de realización de lo que hay, nudo en que confluyen y tienen lugar diversos mundos, sitio de reconfiguración no solo de contenidos sino también de disposiciones. Por utilizar una vieja palabra: la docencia es la posibilidad de una nueva (con) formación. Una formación que difiere de la anterior (y diferir significa, a la vez, heredar y divergir), y que lo hace de tal modo que nos lleva no solo a otro territorio o tiempo nuevo, sino también a otra territorialidad y a otra temporación (por no decir, quizá, a otro "otro" todavía más radical).
9. Esta primacía de la mediación no es una primacía que herede el molde del principalismo clásico. Primacía no significa ahora contenido y estructura (orden, jerarquía) determinado al que hay que obedecer en la efectuación, sino circulación sin reposo: creatividad, realización. Lo que acaba es la idea (la forma y la –conformación) de lo real como orden preestablecido y como jerarquización: la absorción de la vida en un secreto que la envuelve o estructura de una forma determinada (o, simplemente como forma dada o dable); lo que acaba, también, es la idea (la forma y la con-formación) de lo real como orden que hay que realizar o que hay que realizar de un modo determinado, obediencialmente. Asistimos a la difuminación del pasado y del futuro como "en síes" de contenido determinado y también en cuanto determinaciones formales de lo que hay.
10. Es decir, no hay ni idea (forma) preestablecida ni idea natural/estructural, ni idea regulativa que "curse" o "atraiga" de lo que hay. No hay transcendencia, ni transcendentalismo (sea de corte fenomenológico o como condición de posibilidad del juicio o de la acción comunicativa, por ejemplo), ni finalismo: no hay orden ni ordenabilidad radical, en este sentido.
11. No habiendo exterioridad, ni interioridad equiparable, dándose todo a modo de facticidad, las nociones conexas desaparecen. Entre ellas la de autoridad (en sentido tradicional) y la de control. La nueva (con) formación tiene caracteres ontopolíticos diferentes.

12. No habiendo exterioridad primada, el territorio de la docencia se expande también en un nuevo sentido: la tendencia estructural a minimizar la subjetividad del cuerpo docente debe dar lugar a algo diverso. Lo que se ignoraba por no corresponder al orden obediencial tradicional (la subjetividad como creatividad, como creación y recreación; la intersubjetividad como encontrarse circulando) aflora: es ahora desde el acontecer de/en este nuevo territorio desde donde se tiene que entender (donde tiene que arraigar) el juego de la obediencia (de una obediencia no tradicional, no abrumada por la objetividad del orden, del ordenamiento).
13. Subjetividad e intersubjetividad acontecen. Y, de nuevo: no como herederas de la objetividad omnipresente, conformadora, anterior. Hay una caída en lo tans- cuando se hace de la intersubjetividad transcendental heredera (material y formal) de la vieja objetividad transcendente. De nuevo aquí, aunque de forma más leve, se arrincona la subjetividad, que vertería lo mejor de sí misma en lo común y se retraería, por lo demás, en su suidad secreta.
14. No. La nueva formación no ordenancista, no transcendente, quiere la total aparición de la subjetividad, no su negación objetiva ni su demediación intersubjetiva. Pero, y aquí está la clave, lo quiere de un modo diferente a los otros dos modelos: no solo en cantidad, sino también en configuración. (Del mismo modo, el nuevo orden abraza el aparato legal-administrativo; pero de un modo no burocrático).
15. Por lo tanto, no se trata de que la subjetividad (el ser así de cada individualidad) se convierta en el elemento totalizador, dominador. Lo que se dará, más bien, es su figuración como lugar decisivo del acontecer en una nueva temporación. Lo subjetivo no es el inicio como punto cero, sino el comenzar como encontrarse en ella lo que la precede y lo que la sucede. Es decir, la subjetividad es relevante, no imponente: porque estamos en la lógica de la consideración, no en la lógica de la imposición.
16. Un modo importante de iniciar la deriva hacia el nuevo territorio es plantear, como hace el libro que estas líneas prologan, el tema del significado que, para los docentes, tiene su práctica. Nótese que las palabras "práctica" y "docencia" aparecen aquí desde el inicio. Pero hay algo más, algo que incide desde un nuevo ángulo en el alejamiento del orden clásico: se trata del término "significado (para)".

17. En efecto, si, a lo que parece, nos estamos alejando reconfigurativamente del viejo orden/control/formación secuenciado en "principio/fin-medio" y "objetivo/intersubjetivo-subjetivo", no es menos cierto que la verdadera piedra de toque de este ir derivando ontológico-político es el desplazamiento del concepto de realidad.
18. La primacía de la mediación, la facticidad, la circulación, la subjetividad, la posibilidad, la creatividad, la multiplicidad..., traza no solo una nueva lógica, una nueva política, sino también una nueva ontología (quizá, mejor, una metaontología), una nueva forma de considerar lo que hay que deja atrás las nociones (meta)ontológicas clásicas (las denomino metaontológicas, por ser comunes a ontologías aparentemente contradictorias, como pueden ser, por ejemplo, la materialista y la espiritualista o, de modo más amplio, las ontologías "occidentales" y "no occidentales"), fundamentalmente las de unidad, sentido (método o camino) y realidad.
19. El concepto de realidad se desvanece como elemento sustantivo de lo que hay (de un hay que, además, no está orientado a, o, por la sustantividad), pasando a ser un concepto de segundo orden, un concepto adjetivo, una consideración entre otras de lo que hay.
20. Cuando nos preguntamos por el "significado" de la práctica docente en los profesores, estamos caminando hacia esta desrealización de lo que hay, que corre parejas, como he señalado, con, por ejemplo, la subjetivación. No solo no presuponemos una realidad objetiva a la que tienen que adaptarse de forma lineal y ordenada los docentes en su quehacer, sino tampoco nos abrimos a la consideración de lo educativo como un territorio de significados en circulación desordenada. Significado diluye realidad y significado puesto en común (que no unificado) implica futurición (tensión no regulada por un tener-que-concluir), que aleja de la presencia del pasado como modelo con el cual operar.
21. Habitar esta forma de operar, formar formadores de este modo, entraña hacer acontecer lo más actual de nuestro presente, componer lo político, lo educativo y lo ontológico en la (una) facticidad no rígida y prevista, sino desordenada; no unificadora, sino multiplicadora; no jerarquizada, sino circulante; no controlada, sino manejada creativamente.

No se entienda que este obrar, este ir siendo con esta nueva lógica, será fácil o será garantía de "mejor"; al contrario: será com-

plejo en extremo, probablemente insatisfactorio, ya que las problemáticas que en él se plantean son de un calado inaudito y no hay ninguna ontología del bien que cierre los duelos; pero a esto, y no otra cosa, es a lo que estamos (ni voluntaria ni involuntariamente) abocados. La idea de que lo que hay equivale a realidad (unidad, orden, idea...) funcionaba como un contendor, como un limitador, como una positividad, como una referencia, como un bien; su difuminación libera los extremos que trabajosamente integraba (y que, como cultura, tanto nos costó subsumir en ella): lo que hay como "elemento" que nos constituye más allá de lo real, de lo determinable (lo indefinido sin estructura, sin determinación, sin analogía antrópica); los mundos, como articulaciones múltiples y multiplicadoras de, y en, ese haber, mundos incomponibles, no unificables... Sucede aquí a la inversa de los dos casos anteriores (principio-medio-fin; teoría-práctica-resultado): el término medio no solo no absorbe los extremos sino tampoco es minimizado por ellos. Y así, paradójicamente, tenemos: primacía de la mediación, en unos casos; disolución del aglutinador, en el otro. Y ello porque en nuestro hoy acontece una inversión de la relevancia ontológica, de la importancia, del valer (del valor y de la posibilidad de sostenerlo en cuanto tal): lo que era valioso (los principios, los fines, lo real...) se desvalorizada; lo que era inane (los medios, las prácticas, lo indefinido, lo plural), cobra relevancia...

22. El cuerpo docente (en cuanto cuerpo-acontecimiento del docente y en cuanto cuerpo com-puesto de los docentes) es, pues, un lugar privilegiado para considerar el alcance de la creatividad en el momento actual: no solo en nuestro instante local, sino (también, a la vez) en nuestro acontecer ontológico de especie fantasiosa. Y ello, como he señalado, porque lo educativo contemporáneo (la renovada *Bildung,* la nueva *Paideia* político-ontológica: la conformación en la circulación) contribuirá a una determinada afirmación de lo humano (afirmación cuyo alcance último no controlamos, pero que está ya ciertamente en marcha, por ejemplo, en la tecnología) que, en contenido y forma, difiere de lo heredado, de lo que, habiéndonos traído hasta aquí, ya no es lo más actual de nuestro presente.

José Antonio Méndez Sanz
Universidad de Oviedo, España

Prólogo

La autora del libro, una conocida investigadora mexicana en los campos de la práctica educativa y la interculturalidad, problematiza la relación entre dos componentes de la práctica de los docentes: las acciones y los significados vinculados a ellas; además, explora los vínculos de tales componentes con un programa de formación cuyo propósito es incidir reflexivamente en el conocimiento para guiar intervención en las prácticas educativas.

A partir de lo anterior, la autora cuestiona un asunto de capital importancia: la congruencia entre el pensamiento y la acción del sujeto, así como los procesos de sutura y la integración que logra establecer entre estos aspectos de su práctica educativa.

El tema no es de importancia menor; por el contrario, diversas aportaciones teóricas desde el psicoanálisis, el interaccionismo simbólico, la fenomenología social y la filosofía existencialista han realizado importantes contribuciones al respecto, señalando tanto la imposibilidad de completud y cierre total de las fisuras y contradicciones internas, como la necesidad del deseo de coherencia interna entre el pensar, el decir, el sentir y el hacer con el objeto de lograr una estabilidad dinámica entre la identidad y el cambio del sujeto docente, como es el caso que nos ocupa.

Esta temática en el campo educativo pocas veces se investiga, y en múltiples ocasiones solo merece un acercamiento desde el simple sentido común, por lo que en la investigación educativa reviste un interés teórico y también práctico.

Desde el punto de vista teórico, el sujeto educador solo realiza sus propósitos educativos al mediar entre el currículum y el sujeto en formación y al posibilitar un mayor y mejor aprendizaje de sus alumnos. Por lo tanto, no es un sujeto para quien la coherencia entre su pensamiento y su acción dependan solo de sí mismo, sino que depende de un campo muy complejo de articulación entre distintas fuerzas,

campos de significados y proyectos socioeducativos, y donde él tiene una actuación protagónica en la construcción de una síntesis coherente que debe ofrecer a sus educandos para interpelarlos e impulsar sus procesos autoeducativos.

Desde el punto de vista práctico, la realización de los propósitos de los programas de formación y de actualización, como es el caso de los posgrados, no se consigue automáticamente, sino mediante procesos de interpelación en los que se les proponen elementos de formación a los profesores, y que implican un gasto y una inversión educativa que la sociedad y las administraciones públicas destinan para el mejoramiento de las capacidades de los educadores. Por lo tanto, a la problemática de la coherencia entre el pensamiento y la acción de los educadores se le suma la necesidad de eficacia de los programas de formación y de la eficiencia en el uso de recursos.

Establecido lo anterior, no queda duda de la relevancia de abordar la coherencia entre el pensar y el hacer, de reconocer esta coherencia como un problema fundamental que experimentan cotidianamente los docentes en su vida cotidiana y de producir conocimiento sobre estos asuntos mediante las herramientas de la investigación educativa de corte cualitativo.

Este libro, en el cual Martha Vergara Fregoso informa sobre su proceso de investigación de "los significados de la práctica docente en los profesores de educación primaria" y realiza un análisis de dichos significados a partir de los procesos de formación en un programa de posgrado, es una referencia importante porque documenta un tema escasamente tratado, porque analiza con rigor y sistematicidad los vínculos entre distintos componentes de los discursos y prácticas docentes y porque pone en la mesa el problema de la coherencia del acto educativo.

Basada en la investigación, la autora concluye que el tipo de conocimiento construido por los docentes vinculado a su proceso de formación en el posgrado no es necesariamente teórico, sino conformado por "saberes, creencias, valores"; de forma más precisa, señala que "no son teorías estructuradas, pero sí creencias y saberes determinados sobre su práctica, sobre la educación, sobre la relación educación y sociedad, etc. Esas creencias son subproductos de teorías, filosofías e ideologías".

En este orden de ideas, la autora sostiene la tesis de que las acciones educativas no son "un mero hacer", ya que se vinculan a diferentes contextos, "suponen una historia y una tradición, a partir de la cual se han construido una serie de significados" y también manifiestan "expresiones espontáneas (de) sus apreciaciones y construcciones personales" ante situaciones imprevistas.

Coincidimos con lo que concluye la doctora Vergara Fregoso, en el sentido de que la práctica docente es, además de heterogénea e histórica, un lugar de concreción de significaciones de los profesores, donde tales significados son apropiados, confrontados, rechazados, integrados e incluso generados.

La autora también encuentra que los docentes, a partir de su formación en posgrado, asumen un nuevo significado sobre su práctica, tratando de cambiar para "ser ahora mediadores entre el conocimiento y sus estudiantes" y también que los significados "dirigen y orientan, aunque no de manera exclusiva, su práctica profesional"; además de que la incidencia del posgrado se advierte diferenciada en cada uno de los docentes, mientras que, respecto del proceso de enseñanza-aprendizaje, encuentra que las acciones del profesor se ven influidas por la concepción que tienen del proceso de aprendizaje.

Finalmente, concluye que "la relación entre los significados y las acciones que realizan como docentes, no es lineal, ya que existe un cierto grado de indefinición que escapa a esa relación...", con lo que deja las puertas abiertas para investigaciones posteriores acerca de las ya mencionadas coherencia e integración entre significados y acciones de la práctica de los docentes, orientándonos hacia la investigación de los "esquemas pedagógicos de los profesores (que) poseen un alto grado de inmutabilidad".

Con lo anterior, las conclusiones de esta investigación donde se establece esta falta de linealidad —que, en otros términos, es el reconocimiento de que la acción educativa no es una cadena de actividades técnicas que una vez realizadas logran un producto que reúne ciertos estándares de calidad, como sí puede ocurrir en la actividad industrial— se suman a otras en las que se enfatiza el carácter complejo y con alto grado de indeterminación de los múltiples componentes de las prácticas docentes y de sus productos educativos, y que establecen que las prácticas docentes y de aprendizaje son escenarios complejos

integrados por componentes que se convierten unos en mediaciones de otros.

Investigar cuáles son los significados y las acciones de los educadores, cuál es la coherencia que guardan entre sí y con los propósitos de programas de formación, sin lugar a dudas nos lleva a conocer, con un alto grado de fiabilidad, cómo se constituyen y qué generan las prácticas educativas más allá de algún estándar o nivel de logro; es decir, en una perspectiva de formación a largo plazo centrada en lo que es significativo para los propios sujetos.

Esta obra de la doctora Vergara Fregoso, además de constituirse en una lectura obligada para los expertos en la práctica educativa y para los estudiantes en proceso de formación como posgraduados en este campo profesional, viene a incrementar la masa crítica de conocimientos en este campo de investigación educacional y a abonar específicamente el conocimiento de la articulación y la congruencia entre significados, acciones y profesos de formación de los docentes.

Damos una calurosa bienvenida a este esfuerzo de investigación, al mismo tiempo que hacemos una muy atenta invitación a la lectura acuciosa de todos y cada uno de sus apartados.

Me congratulo en lo personal por ser uno de los primeros en tener en las manos la primicia del texto y conocer sus importantes aportaciones.

José Luis Martínez Rosas
Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial
de Guanajuato, México

Presentación

Este libro representa un gran esfuerzo por desentrañar la relación que deviene de la práctica de profesores, la experiencia en procesos formativos de posgrado, la construcción de significados y la puesta en práctica de visiones argumentadas que se enmarcan en acciones de reflexión para la intervención. El tema surge de la experiencia académica de la autora, como docente investigadora en diversos programas de posgrado del país y del extranjero, sobre todo en aquellos que tienen como propósito profesionalizar la docencia a partir de la reflexión de la propia práctica y su intervención. El punto de partida es el cuestionamiento acerca de cuáles son los significados que acerca de la práctica docente, han construido los profesores.

Cuando recibí la invitación para elaborar la presentación de este libro, no pude menos que emocionarme lo suficiente para aceptar de inmediato, primero porque se trata de un tema que resulta pertinente a quienes nos dedicamos a la formación de profesores en programas de posgrado, y, segundo, desde luego, porque quien me hace la deferencia es una gran amiga y colega con quien he coincidido no solo en tareas académicas, sino también en espacios en los que se comparten preocupaciones sobre el rumbo que tienen los procesos formativos y las necesidades que en la actualidad se manifiestan en el ámbito educativo en nuestro país; por eso el tema de la formación de nuestros profesores es un asunto de interés, sobre todo entre quienes hemos tenido la oportunidad de diseñar e implementar planes y programas de estudio que tienen como premisa central la recuperación y el análisis de la práctica docente para su reflexión y para, mediada por la investigación, concretar el diseño de propuestas de intervención.

Lograrlo no es una tarea sencilla, pues además de la diversidad cultural, material e ideológica que traen consigo quienes incursionan en un posgrado en el campo de la educación, el reto se complejiza a partir de la expresión de los intereses y expectativas que cada aspi-

rante también trae consigo al integrarse a un proceso formativo. Por ello este libro cobra relevancia, pues no solo elabora un entramado de cuestionamientos sobre la formación y su significado, sino también aporta un conjunto de conceptualizaciones que permiten al lector ampliar el horizonte de construcciones teóricas para comprender el tema y profundizar en él, además de contrastar las significaciones que desde la formación, el discurso y la práctica, aparecen en la formación de profesores.

El supuesto de que parte la investigación fue que los estudiantes, cuando ingresan al programa de la Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa (MEIPE), traen ciertos significados construidos socialmente, acerca de su práctica docente, y esos significados son los que se pretende modificar en concordancia con el proceso de recuperación y reflexión que realizan acerca de esa misma práctica; ejemplo de esto es que en la cotidianeidad del quehacer docente se pone énfasis en algunos elementos que le garantizan cierta certidumbre al docente —tales como el orden, el silencio, la atención del alumno hacia las indicaciones, la disciplina impuesta por las consignas institucionales en el aula—, antes que en la articulación de acciones estratégicas para la constitución de ambientes orientados a la promoción de la construcción de aprendizajes, la participación activa del niño en cada actividad escolar, o simplemente la asunción del compromiso que implica formar personas, a pesar de verbalizar posicionamientos o argumentaciones contrarias, como si una y otra condición (discurso y práctica) pertenecieran a significados diferenciados.

Se parte de que la docencia requiere una reflexión permanente que no se genera de manera espontánea, sino a partir de la recuperación de la práctica y sus problemas para analizarlos a la luz de diversas miradas teóricas, desaprenderlos y construir nuevas propuestas, pues de otra manera se continúa bajo la influencia de las creencias o sentires que impiden tomar conciencia de ellos. Los profesores necesitamos tomar conciencia de nuestro quehacer para construir alternativas de solución en el quehacer cotidiano, lo que implica reconocernos como profesional y, sobre todo, como persona, como sujeto en un contexto sociohistórico y cultural y determinado por las concepciones, la trayectoria de vida y las particularidades inherentes al ser humano.

Por otra parte, es evidente que durante años se ha tenido el propósito de contar con programas de posgrado que se orienten a atender

las necesidades de mejora de las prácticas educativas, al tiempo que den cuenta del cumplimiento de las pretensiones y los compromisos de los programas de posgrado, para lograr la calidad de la educación; este libro hace una aportación desde la indagación que se hace, para contrastar los saberes de los profesores y su puesta en práctica en las aulas, de manera que se logran mostrar los saberes y la valoración que sobre ellos tienen, al reflexionar sobre su práctica docente y su transformación paulatina.

El contenido del libro es, pues, una buena oportunidad para repasar el tema de los procesos de reflexión que se plantean con intenciones formativas, al tiempo que se contrastan con el conocimiento que deriva de revisiones conceptuales propias de todo profesor interesado en aprovechar la formación en estudios de posgrado; por ello el libro es una propuesta importante para ser revisada por estudiantes y profesores-investigadores de educación superior, pues demarca los elementos de un proceso formativo.

La trama del libro devela la relación entre los significados que construyen los profesores de primaria acerca de prácticas escolares determinadas por los procesos de formación, sus saberes, la experiencia previa, las motivaciones vividas como escolares, y las concepciones derivadas de los lineamientos de las políticas educativas acerca del ser docente, e incluso de las que emanan del propio contexto, pues las prácticas se constituyen en esencia en miradas y acciones emanadas de procesos culturales y, ante todo, de carácter social; lo interesante aquí es corroborar cómo suceden entre el discurso, los saberes y la propia práctica. En síntesis, la práctica o función del docente deriva de las formas de entender y asumir la práctica educativa, además de ubicarla desde perspectivas teóricas diversas, que la autora pone en juego desde la acción sobre, en y para la reflexión. Ella deja entrever de manera detallada la transformación que viven los egresados de un posgrado, hasta convertirse en profesionales de la educación que reflexionan, valoran, opinan, actúan y generan conocimiento educativo; esto es: se concreta la reflexión en la acción.

En la argumentación teórica hay una variedad de planteamientos sobre la práctica, que van desde una asunción aristotélica hasta concepciones sociológicas, educativas, filosóficas, psicológicas y fenomenológicas que aportan visiones amplias en torno a la constitución de los significados de la práctica y sus efectos en la concepción del queha-

cer docente, de tal manera que, a la vez que se argumenta el concepto, se enriquece y explicita la perspectiva desde la cual el investigador y el lector se posicionan y logran hacer lecturas e interpretaciones múltiples del significado del concepto y de la realidad, que siempre se presenta dinámica, debido a que toda acción humana así se observa en función de determinantes variadas de carácter interno o externo.

De la misma manera en que los significados, como producto social, se construyen a través de la interacción con los otros, la autora se conduce en la explicación del fenómeno de la construcción de significados y la descripción sobre la forma como los propios sujetos actúan en relación con los significados y la posibilidad de hacer interpretaciones no solo de la práctica docente, sino también del mundo que los rodea y su interacción consigo mismos y con los otros.

La riqueza del texto es tal, que en su disertación se alude a la construcción de significados que son mediados por condiciones o elementos de carácter cultural, pero al mismo tiempo personal, pues en la construcción o deconstrucción de los significados se ponen en juego sentimientos, creencias, emociones y motivaciones que toman forma gracias a la mediación del lenguaje, y en este proceso se manifiestan en la práctica cotidiana de las aulas, pero sobre todo en una configuración del pensamiento y el conocimiento de quienes ejercen la docencia.

El contenido de este texto tiene la virtud de traer consigo una expresión dialéctica del fenómeno que se estudia, pues involucra al lector en este interjuego, en el cual se ve reflejado en el objeto que se indaga y al mismo tiempo hace sus propias interpretaciones a medida que se impregna de su contenido y se vuelca en él, como en un espejo, que le refleja fragmentos de las vivencias como alumno, estudiante y como profesor ante el ejercicio del quehacer docente.

Esta descripción de la práctica del docente, argumentada desde diversas concepciones teóricas y sustentada desde las narrativas de los profesores, da forma a la vida del docente en las aulas, mediada por el discurso, la intencionalidad y la construcción de significados que se adaptan mediante matices culturales, negociaciones de significado e interpretación del quehacer docente, lo que permite ubicar formas de interrelación entre los sujetos, sus contextos y el entramado construido sobre la base de significados, creencias, saberes y sentires de los seres humanos en comunidad. Por ello es un libro que no debe faltar en el acervo de los profesores.

Para finalizar, deseo fervientemente que los lectores, docentes e investigadores interesados en la formación de profesores, encuentren en este libro orientación, motivación y apoyo para su función social, pero sobre todo que ubiquen en su contenido una fuente de cuestionamientos sobre la formación docente, la docencia, el aprendizaje y otros elementos que se abordan como ejes de análisis, para dar continuidad a la investigación sobre los significados del ser docente, su práctica y la propia formación para la reflexión, pues es evidente que estas formas de hacer investigación, y en particular este tema, sin duda provocarán más preguntas y, con ello, otras posibilidades de aprendizaje sobre la docencia.

Marcelina Rodríguez Robles
Universidad Autónoma de Zacatecas

Introducción

El objeto de conocimiento de la presente investigación lo constituye un fenómeno de naturaleza psicológica y social: la significación. El profesor que se desempeña como tal en cualquier nivel educativo basa sus acciones en el significado de las cosas de su mundo. Se considera que es ahí donde "construye" el significado a partir de las interacciones sociales que tiene, pero ese espacio también influye para que sea capaz de reflexionar y modificar el significado a partir del proceso interpretativo que puede realizar como sujeto.

Una de las aportaciones de esta investigación es contribuir al desarrollo de conocimiento en el campo de la investigación sobre la práctica educativa,[1] tomando en cuenta que, si bien existen investigaciones relacionadas con la formación del hacer docente, estas no consideran los significados que ellos tienen acerca de la práctica, ni tampoco hacen referencia a la posible relación existente entre los significados y las acciones que realizan en su trabajo cotidiano dentro del aula. Existe muy poca investigación sistematizada sobre este rubro.

Los hallazgos de la investigación realizada aportan conocimiento al campo de la práctica docente. Además de identificar los significados que de ella tienen los profesores, se logró describir cómo un proceso de formación que gira en torno de la recuperación, la sistematización y la reflexión de los estudiantes sobre su hacer, influye en los significados que ellos refieren, porque paralelamente construyen o modifican significados acerca de la práctica docente. En este sentido, se puede valorar la influencia que tuvo el proceso de formación vivido por los

1. La práctica educativa es un conjunto de acciones, operaciones y mediaciones, saberes, sentires, creencias y poderes, que se desarrollan en el aula con un sentido educativo; es decir: llevan la intención de una acción educativa y, por lo tanto, la práctica es portadora de teoría intencionada, reflexiva y racional que opera con sentido y conocimiento de causa.

estudiantes que se desempeñan como profesores de primaria, en sus significados acerca de la práctica docente.

Se puede decir que esta investigación se inscribe en el campo educativo porque, de acuerdo con Bruner (2000), el objetivo de la educación es ayudar al sujeto a encontrar su camino hacia la cultura, a comprenderla en sus complejidades y contradicciones, porque educar es equipar a los seres humanos con sistemas simbólicos; el propósito es cultivar creencias, habilidades y sentimientos para que el sujeto explique e interprete el mundo y logre así modificar la sociedad de la cual forma parte.

El programa de formación en el cual se realizó un breve acercamiento con esta investigación, y que apoyó como mediador en el proceso de formación y el conocimiento que del significado refieren los estudiantes —docentes de educación primaria— acerca de la práctica, es un programa que pretende que los estudiantes recuperen, sistematicen y reflexionen su práctica y, por ende, logren cambios en su hacer educativo; sin embargo, no hace referencia alguna a los significados, solo a la práctica, lo que se produce y que puede ser mejor si se sigue un proceso de reflexión sobre dicha práctica. Se trata de la Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa (MEIPE), programa que ofrece el Centro de Estudios de Posgrado de la Secretaría de Educación en Jalisco.

De acuerdo con lo establecido en el diseño curricular del programa de esta maestría, el estudiante pasa por un proceso de reflexión y concientización de las acciones que realiza en su hacer educativo, lo que es indispensable para lograr una transformación.[2] La reflexión se entiende no solo como:

> un proceso psicológico individual, que puede ser estudiado desde esquemas formales, sino como un proceso que implica la inmersión consciente del

2. Se parte del supuesto de que el modelo de maestría rompe con la tradicional formación docente denominado por Huberman (1999) como *aplicacionista*, de carácter deductivo y transmisivo. En él se ofrecen consignas, pautas y recetas cerradas. Se propone un modelo que lleve la teoría a la realidad de la práctica. Este modelo ha sido utilizado en México a partir del periodo de la tecnología educativa; aquí el maestro tenía que aplicar la teoría y el currículo a los estudiantes, sin importar sus necesidades o el contexto educativo en que era utilizado. La práctica, en este caso, se concibe como la aplicación de la teoría.

> hombre en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores (...) e intereses sociales (Sacristán, 1998: 417).

De esta manera, se considera que el sujeto no es un ser dedicado a la especulación y al pensamiento, sino un ser humano evolutivo y práctico que aplica sus conocimientos al servicio de su voluntad y de la acción derivada de ella; *el conocimiento que genera es práctico* (Gutiérrez, 1999).

El hombre no es un ser teórico pensante, sino práctico, un ser con voluntad y acción. El intelecto es dado no para investigar y conocer la verdad, sino para orientarse en la realidad (Hessen, 1981). En este caso se parte de que el sujeto reflexiona sobre lo que producen las acciones realizadas y posteriormente implementa nuevas acciones dirigidas hacia la mejora de su hacer.

La vida cotidiana, entonces, se presenta como una realidad social interpretada por el sujeto que vive. En el ámbito educativo se hace de esta realidad un objeto de análisis, donde el investigador es quien debe clarificar los fundamentos del conocimiento de la vida cotidiana —las objetivaciones de los procesos subjetivos— por medio de los cuales se construye el mundo intersubjetivo de sentido común.

En el análisis de la realidad social cotidiana, Berger y Luckman (1989) dan especial relevancia al estudio de la interacción social, el lenguaje y el conocimiento, como principales productores de la realidad social objetiva o intersubjetiva.

Es así cómo la realidad que el hombre va conociendo es el resultado de una interpretación, que en tal sociedad se halla aceptada y consolidada. Lo que nuestros ojos ven y califican de realidad no es otra cosa que el resultado de una invisible y sucesiva acumulación de convicciones a que nuestra sociedad ha llegado, en la que intervienen hábitos, costumbres, ideas, creencias y saberes.

Lo anterior hace suponer que son los sujetos–docentes quienes logran modificaciones en sus significados a través de la reflexión que realizan sobre las acciones, las cuales no pueden ser impuestas desde fuera.

La recuperación y la reflexión de la práctica docente se han hecho presentes en diversos planteamientos teóricos elaborados hasta la fecha, Gimeno (1998), Carr (1996), Schön (1998), Stenhouse (1991), Hopkins (1987), entre otros. Dichos planteamientos teóricos señalan la

importancia de un proceso reflexivo en torno a la práctica que realizan los docentes, donde se privilegia la experiencia que tiene el profesor en el aula, así como el intercambio de opiniones y experiencias con otros compañeros de trabajo,[3] pero no se han realizado estudios que identifiquen la relación que puede haber entre ese proceso de recuperación, sistematización - reflexión y los significados, así como la posible relación que pueda existir entre los significados que refieren los docentes y las acciones que realizan en el aula; por ello surge la necesidad de abordar esta temática.

Procedimiento metodológico seguido en la investigación

En términos metodológicos, se puede afirmar que este trabajo fue de corte cualitativo y descriptivo; por medio de la entrevista en profundidad, la entrevista abierta y la observación no participante se indagaron y confrontaron los significados que han construido los sujetos acerca de su práctica docente a lo largo de su estancia como estudiantes de la MEIPE, su posible relación con las acciones que realiza en dicha práctica y la influencia que dicha práctica tuvo en los significados y en las acciones el proceso de formación en un programa de posgrado.

Se optó por el paradigma cualitativo porque en este estudio se parte del supuesto básico de que el mundo social está construido de significados y símbolos. De ahí que la intersubjetividad[4] sea una pieza clave de la investigación cualitativa y punto de partida para captar reflexivamente los significados acerca de la práctica docente que construyen los sujetos. La realidad social así vista está hecha de significados compartidos de manera intersubjetiva. La investigación cualitativa puede ser vista como el intento de obtener una comprensión profunda de los significados y definiciones de la situación tal

3. Se mencionan estos autores porque han incursionado en los procesos de transformación a partir de un marco educativo muy similar al planteado en la presente investigación.
4. El mundo intersubjetivo es aquel en el cual no solamente los sujetos se comunican con los otros a través de un "lenguaje" común, sino, además, lo que comunican con los otros es social: es algo que existe, que está "ya dado", creado e interpretado de antemano por generaciones de quienes los precedieron. Se trata de un conjunto de "tipificaciones" conductuales, de significaciones y de sentimientos que el individuo recibe como "herencia social".

como nos la presentan las personas, más que la producción de una medida cuantitativa de sus características o conductas (Ruiz e Ispizua, 1989; Wainwright, 1997).[5]

Otro de los motivos por los cuales se optó por la perspectiva cualitativa es que esta permite un acercamiento a los procesos, en una escala local, en los que la participación de los sujetos cobra especial importancia en tanto productores y productos de dichos procesos; por tal motivo, se puede afirmar que investigar de manera cualitativa es operar símbolos lingüísticos, pues a través de la interpretación se pretende describir, decodificar, traducir y sintetizar el significado.

El proceso de investigación cualitativa permitió explorar de manera sistemática los significados (creencias, supuestos, saberes y valores) que comparten los sujetos estudiantes de la maestría, a la vez profesores de primaria, y la forma en que esos significados se pueden manifestar en las acciones que realizan en su práctica docente en la escuela.

De esta manera, se puede comprender que las experiencias y actos de los protagonistas son los que están moldeados por sus estados intencionales y que estos estados solo pueden plasmarse mediante la participación en los sistemas simbólicos de la cultura donde están inmersos.

Fue un estudio que permitió hacer un seguimiento de los estudiantes durante el proceso de su maestría. Este seguimiento consistió en que, a través de las entrevistas, se identificaron los significados que tienen los docentes sobre la práctica; además se describen dos aspectos: por un lado, la influencia que tiene el proceso de formación vivido en la maestría, según lo refieren los propios estudiantes, en los significados acerca de la práctica docente; por otro lado, la posible relación que puede haber entre los significados y las acciones que realizan los profesores en dicha práctica.

Se pretendió que la investigación no quedara sujeta a un campo disciplinario en estricto, porque el objeto de estudio exigió ser abordado desde diversos ángulos que permitieran la comprensión del problema, en tanto que el núcleo de la investigación fue dar sentido a lo que decían los otros.

---

5. *Cfr.*: Jiménez-Domínguez.

En este sentido se tomaron en cuenta algunos puntos planteados por Martínez (1996), quien asevera que la hermenéutica[6] se encuentra presente en todo el trayecto del trabajo de investigación: desde la elección del enfoque, la metodología y las interrogantes que permiten recolectar información, así como el análisis de la información. Cada uno de estos aspectos denota una actividad de carácter interpretativo; por ende, se convierte en este caso en el camino indicado, sobre todo por la pretensión de aproximarse a los significados de los otros, en un intento dialógico por explicitar sus creencias, saberes, valores etc., que son componentes y a la vez elementos clave para la transformación de los significados.

El proceso de investigación constó de tres etapas; una previa donde se seleccionaron los sujetos y los instrumentos. La primera etapa constó de tres momentos; en el primero, se estableció el punto de partida desde el cual se elaboró una línea base respecto de los significados de los docentes, para ello se utilizó un cuestionario que posteriormente fue analizado. Los resultados apoyaron para seleccionar a los sujetos que fueron objeto de estudio (anexo 1).

En el segundo momento se llevó a cabo un proceso de acercamiento con los sujetos, en el cual los profesores fueron entrevistados con la finalidad de identificar los significados que tenían acerca de la práctica docente. Durante el tercer momento se realizaron observaciones de la práctica docente de los profesores de primaria seleccionados, para conocer cuáles eran las acciones que realizaban como docentes y así poder revisar la posible relación existente entre los significados y las acciones, a través de los registros.

En la segunda y la tercera etapas se realizaron también entrevistas y observaciones en el aula, con la finalidad de identificar los posibles cambios o modificaciones en los significados y en las acciones asociadas al proceso de su formación. Finalmente, se realizó una triangulación de los datos recopilados en cada una de las etapas y de los instrumentos utilizados durante la investigación, para evitar un sesgo en el análisis y la interpretación de los resultados. Para la selección de sujetos se consideraron criterios de comprensión y de pertinencia, y no de representatividad estadística.

---

6. La hermenéutica consiste en la teoría y la práctica de la interpretación.

Los resultados del cuestionario aplicado sirvieron para seleccionar a los sujetos de estudio. Los aspectos considerados en la selección de los sujetos fueron: ser estudiantes de la maestría en el programa de MEIPE, que laboraran como docentes en el nivel de primaria —pues el mayor número de estudiantes del programa de la maestría laboran en este nivel educativo—, y que los seleccionados contaran con una formación docente, específicamente egresados de una escuela normal.

Para comprobar que los requisitos fueran suficientes y evidenciar las diferencias entre los sujetos, docentes y estudiantes de la maestría y algunos de los cambios en los significados, se hizo un análisis de los resultados de los cuestionarios, a fin de establecer algunas similitudes entre los sujetos que fueron objeto de investigación. De esta manera en un segundo momento, se estableció que los sujetos tuvieran las siguientes características:

Entre 35 y 40 años de edad, estudiantes de la Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa (porque se pretende revisar la influencia del proceso de formación que viven los estudiantes en los significados que han construido acerca de su práctica docente).

Que se desempeñaran como docentes en escuelas primarias del turno matutino, cuyas instituciones se encuentren ubicadas dentro de la ciudad de Guadalajara. Este punto se consideró porque, de acuerdo con los planeado en el trabajo de campo, fue necesario realizar observaciones de su trabajo docente.

Que se hayan formado en la Escuela Normal de Jalisco con el plan de estudios de cuatro años.

Que hayan laborado en una zona rural (recién egresados de la escuela Normal de Jalisco) y actualmente laboren en una escuela ubicada dentro de la ciudad.

En este estudio se partió de la premisa de que sujeto y objeto interactúan y son inseparables. Se enfatiza la relación entre ambos y sus implicaciones para la investigación. Esta es una de las características de los estudios cualitativos en educación, ya que en una investigación cualitativa no es importante la cantidad sino la cualidad, por lo que es en la selección adecuada de los sujetos que se puede encontrar la información requerida sin redundar y repetir, lo cual es una de las pretensiones de la presente investigación.

Cuadro 1
Datos de los sujetos de estudio

Nombre del profesor	Edad	Escuela primaria donde labora	Sede donde cursó sus estudios previos	Licenciatura que cursó después de su egreso	Años que laboró en un pueblo después de su egreso
E 1	33	Ubicada en la ciudad de Guadalajara	Escuela Normal de Jalisco	Licenciatura en educación primaria	Un año
E 2	39	Ubicada en la ciudad de Guadalajara	Escuela Normal para Educadoras de Guadalajara	Licenciatura en educación primaria por la UPN	Un año
E 3	38	Ubicada en la ciudad de Guadalajara	Escuela Normal Superior de Jalisco	Licenciatura en educación especial	Dos años

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis del cuestionario aplicado a los estudiantes de MEIPE, 2012.

Construcción de los casos en estudio

En el presente estudio el análisis se realizó de manera simultánea con la recogida de datos. De esta manera, en la medida en que se disponía de las primeras informaciones, su análisis obligaba a focalizar en ciertos aspectos la siguiente recogida de información, y así sucesivamente. Ese proceso, que no podía ser fragmentado, sino en espiral y cíclico, parece ser suficiente justificación para situar el análisis como una parte del trabajo de campo más que como una consecuencia.

En el análisis de datos se pueden distinguir conceptualmente tres fases que conforman tipos de operaciones diferentes con los datos: segmentación y codificación de unidades de significado, identificación de los temas principales o núcleos temáticos, e integración e interpretación de los resultados, tanto en las entrevistas como en las observaciones realizadas.

Las fases mencionadas anteriormente no son momentos diferenciados del proceso analítico, sino más bien diferentes operaciones (reducción de datos, disposición de datos y obtención de resultados) sobre el *corpus* de datos, que configuran un solo proceso que no puede ser fragmentado, es recurrente, inductivo-deductivo y circular.

Técnicas e instrumentos

Para inferir los significados que los sujetos habían construido acerca de la práctica, se partió de dos premisas: por un lado, que con la entrevista en profundidad, a partir de la explicación y la narración en el discurso se podían identificar creencias, supuestos, valores y saberes en los entrevistados; por el otro, que la observación realizada del quehacer docente desarrollado dentro del aula ayudaría a establecer la posible relación existente entre los significados y las acciones que se realizan.

Por lo anterior, una de las técnicas empleadas fue la entrevista en profundidad, porque en el proceso investigativo se tenía la intención de indagar lo que es importante y significativo en la mente de los informantes, sus significados, perspectivas e interpretaciones, y el modo en que ven, clasifican y experimentan su propio mundo.

En la entrevista se consideraron los siguientes temas:[7]

1. La forma en que el docente construye su propia experiencia en el magisterio
2. Su proceso de formación
3. Creencias sobre el aprendizaje en el niño
4. Sus formas de simbolizar y darle sentido práctico a su hacer docente
5. Significados de la práctica docente.

La recuperación a través del relato de los propios protagonistas privilegia las experiencias vividas (procesos); que como estudiantes llegaron a inferir los significados y particularidades de esa etapa de vida, así como la descripción de la función que desempeñaron y los aprendizajes obtenidos.

Cada eje considerado en la entrevista, tenía sus propias pretensiones, tal como se menciona a continuación:

1. El primer eje, denominado "La forma en que el docente construye su propia experiencia en el magisterio", trató de que el profesor entre-

7. Cabe señalar que los temas citados se consideraron solo al inicio del análisis de las entrevistas; posteriormente se pensó en otro procedimiento para realizar dicho análisis.

vistado recordara a los maestros que considera como *buenos o malos* y explicara el porqué de ello, ya que en la presente investigación se parte del referente de que los profesores construyen los significados acerca de la práctica docente de acuerdo con el contacto o la interacción que tiene con otros a través de su trayectoria o de su convivencia diaria con otros compañeros. Se trata, pues, de que los docentes lleguen a identificar y reconocer algunas influencias en su formación, las que en cierto momento se manifiestan en las acciones que realizan en su trabajo diario.

Esta evocación es el inicio para que, aunque de manera parcial, analice su pasado, resignifique su presente y construya su futuro. Además, en este eje interesa que el profesor realice un análisis retrospectivo de su actividad como docente, e identifique los momentos más significativos de su labor, así como experiencias, dificultades, éxitos, etcétera.

2. El segundo eje, "Su proceso de formación", estuvo pensado para que los docentes hablaran de su formación, ya que se conoce que los profesores, durante su práctica cotidiana, se apropian de saberes y prácticas históricamente construidos, y que estos a su vez, al ser intervenidos, pueden producir nuevos saberes y creencias en torno a las prácticas validadas como "reflexionadas" por algunos sujetos. Se trata, pues, de que el profesor reflexione sobre su formación para que reconozca qué cosas de las que él hace, se pueden atribuir a su estancia como estudiante y qué otras no, además de que llegue a reconocer las influencias en su formación y en su ejercicio como docente.

3. Con el tercer eje, denominado "Creencias sobre el aprendizaje en el niño", se pretendía identificar las creencias y los supuestos educativos con respecto al desempeño del docente, desempeño del estudiante, método de enseñanza y la importancia o no que tienen los contenidos escolares; todo ello aportó elementos para explicar su concepción de enseñanza y aprendizaje, y las acciones cotidianas que se realizan en el aula para el logro de ello.

4. El cuarto eje buscaba identificar, cuáles son las formas en que los docentes simbolizan su carrera, y a la vez, cuál es el sentido práctico que atribuye a su hacer docente.

Al decir cuáles son las formas en que simbolizan su labor profesional, se esperaba que los entrevistados hicieran referencia a las utopías sobre la práctica, las cuales se pueden lograr a través del desempeño y la entrega a su hacer. Esto apoyó para dimensionar la importancia que le dan al trabajo que desarrollan como profesores en su vida cotidiana.

5. En este eje, que versa sobre los significados de la práctica docente, se pretendió identificar las creencias, los supuestos, los valores y los saberes que tienen los docentes de educación primaria sobre la práctica que realizan. Se trató, pues, de que, de acuerdo con lo que ellos lleguen a conceptualizar respecto de ese término, se presentaran de manera implícita los significados que se buscaban.

Para inferir los significados que se pueden manifestar en la práctica (las acciones) que realizan en el aula los sujetos - profesores de educación primaria, se empleó la técnica de la observación no participante; el instrumento de apoyo fue el registro. Cabe mencionar que los resultados se contrastaron con la entrevista en profundidad aplicada a los sujetos de estudio.

Las descripciones de lo observado, posibilitaron la búsqueda de puntos medulares, susceptibles de ser comprendidos, explicados y modificados, puntos que se expresaron por medio de afirmaciones hipotéticas, sujetas a operaciones de distintos niveles de conciencia e intencionalidad, como los clasifica Lonergan (1988: 16), "el nivel empírico, nivel intelectual, nivel racional y nivel responsable", con el propósito de alcanzar un grado de mayor comprensión de los significados que subyacen en la acción.

Durante las sesiones de observación se tomaron notas de campo a partir de las cuales, se elaboraron registros ampliados con apoyo del audio y el video. Como afirma Walker (1989):

> (...) la toma de notas lleva al investigador a hacer interpretaciones muy al principio del estudio y, (...) la grabación empuja al investigador hacia una actitud más recesiva, disfrazando la interpretación tras los procesos de edición y selección de fragmentos de las transcripciones (1989: 133).

En las cintas quedaron registradas todas las acciones, los diálogos y los comentarios de los profesores en cada una de las sesiones observadas, lo cual permitió recurrir a ellas una y otra vez para el análisis

minucioso de eventos que pudieron evidenciar de manera concreta la evolución o modificación de los significados que tienen acerca de la práctica docente los sujetos estudiantes que a la vez son docentes de primaria.

En las sesiones de observación se trató de registrar la mayoría de los sucesos que ocurrían, pero se puso especial énfasis en la metodología que empleaba el docente, y en las interacciones que se daban entre los integrantes del grupo (alumnos y docente). En el registro elaborado, se asentaron los acontecimientos de lo observado, ya que registrar es una acción poseedora de un modo, un tiempo y una persona. Se realizó un número diferenciado de registros de observación directamente en el aula, los cuales sirvieron para confrontarlos con las entrevistas realizadas, tal como se señaló anteriormente.

Cabe señalar que, para la ejecución de las entrevistas a los informantes, los ejes y las preguntas realizadas se adaptaron a los participantes, ya que sobre la base de los diferentes encuentros se fueron construyendo por vía inductiva las categorías correspondientes a cada uno de los participantes. La observación se llevó a cabo en el contexto escolar; esto es, el salón de clases de los profesores en estudio, porque se consideró que era ahí, donde se reflejaba la realidad de la experiencia que viven como docentes.

Es importante recalcar que, en cada uno de los momentos de recolección de información recabada durante el trabajo de campo y en el análisis realizado, se mantuvo un proceso de autovigilancia por parte del investigador, denominado por Erickson (1990: 10) "subjetividad disciplinada", que se refiere el constante cuestionamiento y la reevaluación que se lleva a cabo en cada una de las fases de trabajo.

Para realizar la triangulación de datos, se revisaron las recurrencias existentes entre lo que dice el sujeto acerca de los significados y las cosas que hace en su práctica. Este tipo de triangulación es también conocida como *verificación intersubjetiva*, la cual se lleva a cabo por medio del análisis de los datos y el contraste de información, con lo que se logra cierto grado de credibilidad de los datos obtenidos.

Se realizó una revisión en cuanto al proceso y la caracterización de los significados de los sujetos estudiantes y profesores de primaria, a fin de identificar qué pasaba con los significados acerca de la práctica durante su estancia en la maestría. Se analizó lo que el sujeto decía en la entrevista en profundidad acerca de la práctica docente y las accio-

nes que realizaba en su hacer docente, a través de la observación no participante que se llevó a cabo en el aula; a esto se le llama *fiabilidad interna* de acuerdo con Pérez (1998).

Técnicas utilizadas en el análisis de los datos

Para el procesamiento de los datos arrojados por las entrevistas aplicadas a los sujetos de estudio, se decidió emplear como técnica, el análisis fenomenológico, partiendo de que centra su análisis en la forma en que cada individuo se orienta hacia la experiencia vivida, a través de las expresiones que manifiestan los entrevistados, pero siempre con relación a las acciones. En este caso lo prioritario fue el lenguaje verbal, tanto en las entrevistas como en las observaciones que se realizaron en el aula de clase.

Si bien es cierto que las expresiones verbales pueden ser orales o escritas, para este estudio las primeras fueron traducidas a expresiones escritas, pero los significados no se identificaron a simple vista, sino se hicieron explícitos a través de la interpretación del texto. Se puede decir que, desde el análisis fenomenológico, se indagó el modo en que experimentan los profesores su práctica docente.

De acuerdo con van Manen (2003: 27), "la fenomenología pretende obtener conocimiento más profundo de la naturaleza o del significado de nuestras experiencias cotidianas"; esto se llevó a cabo a través de la evocación de hechos vividos durante su formación y su hacer como docentes. Por ello se realizaron preguntas como la siguiente: ¿cómo ha sido tu trayectoria como docente?

Max van Manen (2003: 29) afirma que "la fenomenología es el estudio de los fenómenos desde la perspectiva de las ciencias humanas", y reivindica su carácter científico en un sentido amplio, puesto que estudia de un modo sistemático, explícito, autocrático e intersubjetivo su objeto de estudio. En este caso fue sistemático porque se utilizó el cuestionamiento para que los sujetos en estudio evocaran, reflexionaran e intuyeran sobre su formación y la práctica que realizaban como docentes. Fue subjetivo porque el investigador aplicó las entrevistas y elaboró los textos correspondientes de donde se llegaron a inferir los significados.

Un texto posee la propiedad de ser recursivamente reflexivo: producir subjetividad además de la "imagen que tiene del sujeto al que

ese texto va dirigido", e incluso "la imagen que a su juicio este sujeto tiene de él mismo como sujeto" (van Manen, 1995:182). Esos elementos construyen el contexto del texto: la modulación que impone su intención individual y las características que ese sujeto atribuye a los otros sujetos con los que interactúa a través de esa comunicación. Se trató de que se hicieran conscientes y reflexionaran sobre su experiencia vivida, ya que este ejercicio es siempre rememorativo, es una reflexión sobre la experiencia que ya ha pasado o ya se vivió.

Los significados están presentes en todas las acciones que realizamos; así, mediante las expresiones que manifestamos se puede llegar a inferirlos. De esta manera, siempre que hay comunicación hay alguien que comunica, se comunica algo, para algo y a alguien, y dentro de esa comunicación quedan implícitos los significados de cada sujeto. En el acto comunicativo aparecen, entonces, cuatro elementos fundamentales: su contenido, su propósito, los sujetos involucrados en ella y los sujetos a quienes se dirige la comunicación.

Segmentación y categorización de unidades de significado

En la primera fase, el análisis estuvo orientado al desarrollo de descripciones de las inferencias que se realizaron sobre los significados de la práctica docente. Con ese fin se inició una primera lectura de todas las transcripciones de las entrevistas y las observaciones realizadas en el aula, lo que permitió tener una idea global del contenido de dichas entrevistas, e identificar los significados en torno a los cuales se articulaba el discurso de los participantes.

En el segundo trabajo de lectura se llevó a cabo la segmentación del *corpus* de datos. Para ello se consideraron como unidades de significado aquellos fragmentos que reflejaran una misma idea (fragmentos de texto con sentido semántico). Para esa segmentación o división de unidades de significado se utilizó el criterio de tema abordado y, por tanto, la segmentación del *corpus* de datos (identificando las unidades de significado) y la codificación de las unidades, se llevó a cabo en una sola operación de manera simultánea. Es decir, los temas a los que aluden las diversas unidades de significado identificadas constituyen las diversas categorías en las que se incluyeron.

Una vez identificadas todas las unidades de significado que hacían alusión a una misma idea, se seleccionaron aquellas que eran relevan-

tes para los objetivos de la presente investigación, y se descartaron las que no tenían ningún tipo de relación.

Finalmente, se realizó un total de ocho entrevistas, correspondientes a los tres sujetos de estudio. No se realizaron más porque la información que se solicitaba en las entrevistas fue muy completa, lo cual facilitó llevar a cabo la observación del docente en el grupo. Las entrevistas fueron transcritas, y para las observaciones se realizaron registros, los cuales retratan el quehacer docente de cada sujeto observado.

Contenido del libro

El presente libro se encuentra estructurado en cuatro grandes apartados que describen el proceso investigativo y dan respuesta a los tres objetivos planteados en la presente investigación:

1. Indagar los significados que tienen los docentes estudiantes de la MEIPE acerca de la práctica que realizan.
2. Explicar qué pasa con los significados que tienen los profesores durante su trayectoria como estudiantes en la MEIPE.
3. Analizar la práctica docente de los profesores estudiados e identificar si existe una relación entre los significados que expresan y las acciones que realizan en el aula.

En cada uno de los apartados considerados se encuentran los supuestos y los referentes teóricos que guiaron la indagación.

El primer capítulo corresponde al planteamiento del proceso de formación de los profesores, para ello se realiza la formulación del problema de investigación desde un programa dirigido a la formación en la investigación en la práctica docente, indagación que se realizó como investigadora externa al programa de Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa (MEIPE). Se presenta en primer término, un conjunto de preguntas agrupadas en campos problemáticos que tratan de vincular los procesos psicosociales e institucionales que viven los profesores, con relación a la práctica docente que realizan.

El capítulo dos, contiene la construcción teórica del objeto de estudio de esta investigación. Se divide en dos partes: en la primera, se hace una delimitación conceptual del objeto de estudio y se enfatiza que el docente de educación primaria construye significados a través

de la interacción con su entorno y en su formación en la maestría, los cuales son, algunas veces, determinantes en el comportamiento cotidiano que manifiesta a través de las acciones que realiza en su práctica docente en la institución educativa a la cual pertenece.

La piedra angular de este apartado, es el acercamiento conceptual al objeto de estudio. Así, la segunda parte se convierte en el elemento central, porque se realiza la discusión sobre la ubicación teórica del objeto. Aquí se abordan los significados que tienen los sujetos acerca de la práctica docente y sus componentes: las creencias, los supuestos y saberes. Se explica además cómo las acciones que se realizan en la práctica docente pueden ser una manifestación de los significados, y se presenta un breve acercamiento a la posible influencia de un programa de formación en los significados que tienen los profesores respecto de la práctica docente.

En el capítulo tercero, se incluye un texto que contiene los significados inferidos del discurso de los profesores en estudio; en él se retoma cada uno de los ejes temáticos construidos a partir de la indagación realizada a través de las entrevistas y se describe la práctica docente que realizan.

Mientras que en el capítulo cuarto se abordan los significados desde el discurso y las acciones realizadas por los docentes; para ello se usan las expresiones y los significados compartidos donde hay coincidencia entre el discurso y la acción, significados no compartidos donde se presentan diferencias en lo encontrado y, un apartado en el cual se trata de dar algunas explicaciones sobre esos significados a la luz del proceso que cada sujeto siguió como estudiante en el programa de posgrado.

Por último, se presentan los resultados de la presente investigación, además de algunas reflexiones finales.

Capítulo 1
La formación de profesores en la investigación de la práctica docente

> Cuando comprendo, sé algo más de mí mismo; cuando juzgo si lo comprendido es verdadero, sé algo mucho más profundo, y cuando, finalmente, delibero sobre la manera en que debo actuar en consecuencia de lo anterior, descubro en realidad quién soy.
>
> Galán (1999)

La formación de profesores

La formación de profesores en educación primaria es un problema complejo que está lejos de ser resuelto. Plantea retos a las instituciones formadoras de docentes que suponen buscar soluciones en niveles diversos, que van desde programas específicos de formación encaminados a estimular el juicio crítico de los profesores, hasta el desarrollo de estrategias que permitan una adecuada articulación entre programas formativos y prácticas educativas.

En este sentido, estimular la capacidad de juicio crítico de los profesores es una de las aspiraciones más ambiciosas en el ámbito de la formación, pero es importante señalar que una auténtica cultura crítica depende de factores complejos y difíciles de producir; en primer lugar, de un conocimiento amplio y riguroso de los objetos sobre los cuales se ejerce el juicio; en segundo lugar, de formas de ejercicio intelectual que exigen la coherencia, la contrastación y la demostrabilidad de los saberes y de las valoraciones sobre ellos. De lo anterior

depende la posibilidad de evaluar y optar entre propuestas y tomar decisiones éticas sobre los usos del conocimiento y sus consecuencias en la sociedad, sobre todo si hablamos del terreno educativo.

En los últimos años, las aportaciones relevantes sobre los procesos de perfeccionamiento o superación docente[8] han surgido de diversas variantes de investigación cualitativa como una vía para llegar a la mejora de la práctica de los docentes, se reafirma más la ineficiencia de la formación bajo el modelo de racionalidad técnica para intervenir los complejos, inciertos y conflictivos mundos de la práctica educativa, y se confirma la necesidad de profesores que desarrollen la habilidad de observación, reflexión e innovación de sus prácticas como estrategia de revisión y mejora permanente de la calidad de las mismas.

Una idea central en esta investigación es que los procesos de reflexión que se generan con intención formativa, no derivan del conocimiento de los supuestos que llevan consigo los profesores; es decir, que en los procesos de formación se parte de revisiones conceptuales que son muy importantes para la formación teórica; sin embargo, tal parece que se hace abstracción de los presupuestos nodales que atraviesan el trabajo que hacen los docentes para llevar a cabo su labor. Otra forma de abordar la formación de profesores tiene que ver con lo que se produce con las cosas y las acciones que realiza. Se puede afirmar, entonces, que el sujeto hace consciente lo inconsciente, implementa cambios en lo que hace. Se debe aclarar que no necesariamente en todo lo que realiza, sino que puede ser en la intención de las acciones, en la secuencia de lo que realiza y que se cuestione la lógica de su hacer e implemente cambios en esa lógica que orienta su práctica, o definitivamente realice cambios en las acciones que lleva a cabo, entre otras cosas.

Sin embargo, también existen autores como Grahay (1998), quien afirma que no es suficiente que se tenga el pleno convencimiento o la

---

8. Algunos de los trabajos más recientes se han planteado desde la perspectiva del profesor como "practicante reflexivo" o, yendo más allá, del profesor como investigador; en este caso, los profesores, desde esta perspectiva, son vistos cumpliendo una importante función en la definición de los propósitos y de su trabajo, además de los significados a alcanzar por ellos y, por lo tanto, participando en la producción de conocimiento sobre la enseñanza (Zeichner, 1993). Muchas de esas ideas nacen de la influencia de los trabajos de Schön (1998), que trata diferentes clases de reflexión, especialmente reflexión sobre la acción y reflexión en la acción.

intención de lograr cambios en la práctica, ya que en ella intervienen diversos factores, algunos internos a la escuela y otros externos que pueden ser de la comunidad. Tanto unos como otros influyen en el comportamiento de los profesores o lo limitan. El autor mencionado realizó una investigación para "examinar en qué medida practican o no los enseñantes los modelos activos" (1988: 211). Una de sus conclusiones es que "no se pone en tela de juicio la buena voluntad del profesor. Convencido del interés de los *feed-backs* específicos, quería transformar su manera de hacer. Sin embargo, no lo consiguió. Querer no es poder" (1988: 218), aunque también afirma que "para transformar de manera duradera las conductas (...) es preciso modificar un esquema de conductas más amplio" (1988: 219).

Los autores citados no hacen referencia a los significados que han construido los docentes y la forma en que estos pueden influir en el tipo de práctica que desarrollan; pese a que los significados son una parte relevante en la vida profesional de los profesores porque operan como la base que guía sus acciones, estos son una arista poco explorada en sujetos que vivieron una experiencia de formación como la ya antes citada, y la docencia requiere una permanente reflexión, que no puede darse si los obstáculos que la frenan no son afrontados por los mismos docentes. Los significados están conformados por creencias,[9] supuestos, valores y saberes; en este caso los elementos mencionados deben desaprenderse si constituyen un obstáculo para mejorar la docencia, como señalan Liston y Zeichner (1993): los docentes deben hacer conscientes las consecuencias de sus propias acciones y conocer alternativas para desarrollar su tarea.

9. En este caso se habla de creencias como "verdades" personales innegables de cada uno, derivadas de la experiencia o la imaginación, con fuertes componentes afectivos y evaluativos (Pajares, 1992). Las creencias son solo una parte relativamente poco elaborada del conocimiento, y pueden estar en contra de la realidad empírica. Las creencias no necesitan consenso social en cuanto a su validez o conveniencia. Las creencias no requieren a menudo consistencia interna; esto implica que son discutibles, inflexibles y menos dinámicas que otros aspectos del conocimiento. Las creencias ocupan un lugar dominante del conocimiento donde la verificación es difícil o imposible, aunque no podemos vivir y actuar sin creencias. Una de las más importantes metas en la educación, entonces, es discutir y promover para hacernos conscientes de ellas.

Algunos de los supuestos que sirvieron de base

En esta investigación se parte de la idea de que los profesores pueden llegar a modificar los significados que tienen acerca de la práctica docente; dichas modificaciones llegan a manifestarse en las acciones que realizan. Por lo anterior, es importante explorar la relación que existe entre los significados que tienen los sujetos acerca de determinada práctica y las modificaciones a dichos significados que se dan como consecuencia de, o en asociación con, un proceso de formación.

Se trató de identificar los significados que han construido los profesores de educación primaria, y se pensó en realizar esta investigación con estudiantes de cualquier programa de posgrado; sin embargo, se optó por llevarla a cabo con estudiantes de la MEIPE, porque esta tiene la peculiaridad de enfatizar en su programa que los estudiantes recuperen y sistematicen la práctica y reflexionen sobre ella; por eso se considera posible que el proceso influya en la evolución de los significados y las acciones que realizan los propios sujetos.

Los significados que tienen los profesores acerca de la práctica docente pueden llegar a determinar el tipo de acciones que realizan en la práctica; por ello, a partir de que el docente hace consciente lo inconsciente, puede llegar a implementar cambios en los significados que guían las acciones que realiza, entre otras cosas, ya que su forma de actuar está regulada por lo que cree, sabe y supone.

Sobre la base de todo lo anterior se pueden sintetizar los supuestos de que partió esta investigación:

- Los procesos de formación inciden en los significados que construyen los sujetos acerca de la práctica docente.
- Los cambios que se generan en los significados no necesariamente se reflejan en las acciones de los docentes.

La formación de profesores (docentes)

Resulta imposible ubicar la formación de docentes dentro del campo de estudio de una sola ciencia o disciplina, pues ha sido objeto de estudio tanto de la sociología como de diversas ciencias, las cuales, desde su enfoque particular, han realizado aportes parciales; en ese sentido, se presentan las siguientes ideas sobre la formación:

La formación tiene sentido en tanto el ser humano *no es por naturaleza lo que debe ser*; lo anterior implica que el hombre es un ser inacabado, lo cual le permite ir desarrollando sus potencialidades en el ámbito sociocultural en que se desenvuelve. Por ello se dice que en la formación uno se apropia por entero de aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma. Así, pues, se entiende como una incorporación, una conservación, un guardar lo que se obtiene en el transcurso del proceso.

La formación docente tiene una finalidad innovadora.[10] No se pretende solo poner al día al profesor en el contenido de su asignatura, sino también en el dominio de los métodos y técnicas que ha de emplear. "De esta manera se hace evidente el carácter inconcluso de la formación inicial recibida, incorporando al rol docente la necesidad de la constante formación" (Huberman, 1999: 37). Desde esta perspectiva, la formación es un ascenso de lo particular a lo general; esto es, de ir logrando cada vez una mayor autonomía en la toma de decisiones sobre las acciones adecuadas a realizar en cualquier oficio.

Los docentes que se desempeñan en todos los niveles educativos se enfrentan a situaciones cada vez más diversas, ya que pareciera que son ellos la figura central en el proceso educativo porque son directamente responsables de ejecutar el programa escolar que está establecido a través de la Secretaría de Educación Pública. Son quienes viven la abundancia o limitación de los recursos como resultado del presupuesto asignado a este rubro y específicamente para la enseñanza, además de ser quienes encaran las demandas familiares y las necesidades de los estudiantes que tienen a su cargo. El docente tiene un lugar asignado, el cual es aprendido a través de su formación y de la interacción con otros sujetos, ese lugar se traduce en funciones y acciones que realiza durante el transcurso de su ejercicio profesional.

Así, pues, se pueden identificar históricamente tres grandes orientaciones referidas a la formación de maestros. Pérez Gómez (1998) hace explícitas estas posturas a través de lo que llama *perspectivas*,

---

10. En este caso, la innovación nos lleva necesariamente a hablar de cambio y de transformación; aunque muchas veces en la vida cotidiana ambos términos se utilizan indistintamente, no tienen el mismo significado. Cuando los cambios comprometen la estructura del sistema (cambio estructural), cuestionando sus bases, y se dan en el nivel de las instituciones educativas, se habla de una innovación.

aunque cabe señalar que Ferry (1990) las denomina orientaciones y/o posturas, ya que son entendidas como modelos pedagógicos por los cuales ha transitado la formación docente y sirven como referencia para explicar el proceso de formación.

En un primer momento, Pérez Gómez afirma que "la función del docente y los procesos de su formación deben considerarse en relación con los diferentes modos de concebir la práctica educativa" (1998: 398), a partir de esta idea retoma las tres perspectivas que, de acuerdo con Zeichner (1990), han estado en conflicto a lo largo de la historia: la tradicional, la técnica y la radical.

La perspectiva tradicional concibe la enseñanza como "una actividad artesanal" (1998: 399), en la cual el docente es un artesano que se dedica solo a dar forma a algo que se realiza.

Ferry, Gilles (1990) presenta la perspectiva tradicional como un modelo centrado en las adquisiciones. En este modelo *formarse* significa "adquirir o perfeccionar (...) un saber, una técnica, una actitud, un comportamiento; es decir, lograr una capacitación". Este modelo se caracteriza porque reduce la noción de aprendizaje a su concepción más estricta; así, el proceso de formación se organiza en función de los resultados que se pueden constatar y evaluar y solo a partir de estos datos se garantiza el nivel de competencia, en términos de conocimientos, comportamientos, actitudes y habilidades; en este caso la enseñanza es un oficio que se debe aprender.

La perspectiva técnica planteada por Pérez concibe la enseñanza como "una ciencia aplicada" (1998: 399), en ella el docente actúa como técnico; desde los planteamientos de Ferry (1990), sería un modelo centrado en el proceso. Para este, la concepción de aprendizaje tiene una acepción más amplia que incluye aprendizajes sistemáticos y todo tipo de experiencias hacia el desarrollo de la personalidad, concibe la formación como adquirir capacitación. Propone el desarrollo personal de los formados a través de un conjunto de experiencias y actividades coordinadas por los formadores, con un estilo de intervención que propicie la motivación y facilite la elaboración y realización de proyectos, tutorías, orientaciones metodológicas y aportaciones didácticas, entre otros.

La perspectiva radical concibe la enseñanza como "una actividad crítica" donde el docente puede tener la capacidad de ser autónomo y, por tanto, investiga y reflexiona sobre lo que hace en la práctica (1998: 399). Ferry (1990) señala que es un modelo centrado en el análisis, en

el que formarse significa adquirir y aprender continuamente durante la carrera docente. Los maestros en formación se adiestran en el análisis clínico, sociológico y psicológico de las distintas situaciones institucionales que viven continuamente

Así, para desarrollar su tarea educativa, el docente pasa por un proceso de formación en el cual se espera dotarlo de las herramientas para dar respuesta a las necesidades que presenten sus estudiantes (que sería la primera perspectiva con Pérez Gómez y el primer modelo planteado por Ferry). Sin embargo, el docente cuenta con amplios referentes de su función y de las acciones que desarrolla a través de su experiencia; sin embargo, también pasa por un proceso institucional cuando cursa la licenciatura, proceso que es completado con cursos o estudios de posgrado (equivalente al segundo modelo). Estos procesos no han sido estudiados de manera tal que se conozca si es posible que originen cambios en los significados de los estudiantes.

Ante lo anterior, Ángel Pérez Gómez (1998) retoma las propuestas de Zeichner (1990) y de Feiman-Nemser (1990), para plantear una nueva clasificación que incluye las tres perspectivas anteriores, pero además da la oportunidad de que se abran nuevas perspectivas retomando siempre como eje el concepto de enseñanza. Las perspectivas son cuatro: *académica*, *técnica*, *práctica*, y la de *reconstrucción social*.

En la perspectiva académica se considera al docente como "especialista en las diferentes disciplinas que componen la cultura de su formación" (1998: 400), lo que resulta relevante es preparar al docente en el dominio de la asignatura que imparte o que llegará a impartir; así, Pérez Gómez afirma que el conocimiento disciplinar es el que sobresale en esta perspectiva, además de que la competencia principal es "el dominio de técnicas didácticas para una transmisión más eficaz, activa y significativa" (Pérez, 1998: 401), aquí la enseñanza resulta ser un proceso basado en la transmisión de conocimientos. La formación docente en este caso está basada en la teoría, y en ella se pretende que se adquieran las habilidades necesarias para la investigación científica, ya que considera que el docente es un intelectual que basa todo su conocimiento en la investigación científica y no en su experiencia ya que "no concede (...) importancia al conocimiento pedagógico que no esté relacionado con las disciplinas o su modo de transmisión y presentación, ni al conocimiento que se deriva de la experiencia práctica como docente" (Pérez, 1998: 401).

De acuerdo con Pérez (1998: 406), en la perspectiva técnica está presente la idea de que "es posible entender y explicar de una forma más rigurosa, sistemática y objetiva los procesos de enseñanza - aprendizaje". Él propone que el conocimiento derivado de la indagación puede llegar a regular el proceso de formación de docentes.

El docente es considerado como un técnico que debe "aprender conocimientos y desarrollar competencias y actitudes adecuadas a su intervención práctica" (Pérez, 1998: 403); así, pues, la pretensión es que el profesor esté preparado en el dominio de técnicas y procedimientos para llegar a aumentar el rendimiento de los alumnos.

Sin embargo, en la perspectiva práctica se parte del supuesto de que la enseñanza es una "actividad compleja, que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinados por el contexto, con resultados siempre en gran parte imprevisibles" (Pérez, 1998: 410). Para esta perspectiva la formación del docente es la base del aprendizaje de la práctica, como actividad pensada a partir de ella y dirigida para que se desarrolle en la práctica; por ello, la experiencia docente es un punto de partida primordial en el cual se enfatiza la práctica reflexiva; en esta se concibe el proceso educativo como una actividad compleja, singular, determinada por el contexto, cargada de contradicciones y conflictos productivos. En este mismo sentido, Sañudo (1997) afirma que la formación docente se fundamenta en la apropiación para y a partir de la práctica, por lo que se le da prioridad a la reflexión sobre la experiencia del profesor.

En esta perspectiva técnica, el profesor es considerado como "un artesano, artista o profesional clínico que debe desarrollar su sabiduría experiencial y su creatividad para afrontar las situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuran la vida del aula" (Pérez, 1998: 410); aquí se le da mucha importancia al aprendizaje a través de la experiencia durante la cual los docentes experimentan situaciones diversas en el trabajo académico que realizan; este proceso parte del reconocimiento que hacen los profesores de problemas complejos que surgen en la vida del aula con el propósito de evitar "el carácter reproductor, acrítico y conservador del enfoque tradicional de la práctica" (Pérez, 1998: 413).

Una mejor comprensión de la riqueza de estos planteamientos, según Pérez (1998), se logra a través del análisis de las aportaciones de Dewey (1993), quien está a favor de la enseñanza como una actividad

práctica, en la cual la reflexión se entiende como un proceso en el que se integran actitudes y capacidades en los métodos de investigación, y las de Schwab (1969), quien afirma que la enseñanza es una actividad práctica que nos guía para pensar sobre cómo actuar. Fenstermacher (1987), citado por Pérez (1988), sugiere la importancia de que en la formación docente se trabaje en primer lugar con argumentos prácticos que se deriven directamente de las vivencias de los profesores, lo cual ayudará a entender y enriquecer su desarrollo profesional. Schön (1997), por su parte, afirma que la formación de profesores se deriva de la *práctica reflexiva*; a diferencia de otros modelos de formación, no deriva la práctica de la teoría ni reduce la teoría a la práctica. Más bien es una perspectiva más comprehensiva porque el desarrollo de la formación se basa en la comprensión situacional, donde la práctica está basada en la interpretación de situaciones que se conciben como un todo y el proceso de comprensión parte de las interpretaciones que se hacen acerca de la práctica.

Es importante señalar que la reflexión, de acuerdo con Schön (1998), no es "meramente un proceso psicológico individual, que puede ser estudiado desde esquemas formales, independientes del contenido, del contexto y las interacciones" (1998: 417), sino un proceso que implica la inmersión consciente del hombre en el mundo de su experiencia en donde se interrelacionan valores, intercambios simbólicos e intereses afectivos, sociales y políticos.

La perspectiva de la reflexión de la práctica para la reconstrucción social considera al profesor como un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre la práctica que realiza cotidianamente para comprender, a través de esa reflexión, el proceso educativo en su contexto y lograr así la emancipación a través del compromiso social. Aquí se concibe la enseñanza como una actividad crítica y como una práctica social.

En la presente investigación, el concepto de formación profesional se entiende como todas las acciones que realiza un profesional para perfeccionarse. Es un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades relacionadas con las diferentes maneras de pensar, percibir, sentir e incorporarse. En este sentido, Ferry expresa que "formarse es reflexionar para sí, para un trabajo sobre sí mismo, sobre representaciones, sobre sucesos, sobre sus conductas e ideas" (Ferry, 1990: 145).

La formación docente se entiende como un espacio donde el profesor se adentra en un proceso educativo en el cual se desarrollan habilidades docentes para acompañar el aprendizaje, con las que impactará en su práctica pedagógica, positiva o negativamente. La tarea de formarse es un trabajo del ser humano sobre sí mismo; por ello, aquí se concibe a la formación como un proceso amplio y continuo que integra diferentes experiencias académicas y laborales, así como diversos programas, niveles o grados académicos.

La formación de profesores implica promover su desarrollo profesional y personal, urgir su intervención en el ámbito más concreto del ejercicio de su práctica, con la pretensión de reconstruirla y recuperarla. Y, sobre todo, la idea de que toda formación implica una revisión y una crisis, romper con premisas ya instituidas, y abrirse a nuevas formas de pensar y hacer, con la consecuente conmoción que provoca la ruptura de esquemas que muchas veces están ya consolidados (Honoré, 1980).

De esta manera, se puede preguntar ahora, si todos los enfoques y perspectivas anteriores toman como base el proceso de formación de los docentes, ¿cómo se concibe la práctica en esos procesos de formación?, ¿cómo se define? Estas preguntas y otras más se abordan en el apartado siguiente.

La práctica del profesor en los procesos de formación

Aunque cabe señalar que algunos autores, como Porlán (1987), advierten que la práctica no es solo lo que se ve habitualmente, se suele hablar de práctica identificándola solo con *lo que se hace*. En el caso de la enseñanza, y según esta concepción, la práctica educativa se identificaría solo con lo que hacen los profesores en las aulas con sus alumnos. Esta idea, bastante restrictiva y simplificadora de la realidad, se utiliza más de lo habitual como mecanismo justificativo de determinadas posiciones del tipo: *eso no es útil para la práctica, eso no se puede llevar a la práctica*, *es demasiado teórico,* etc. Desde esta perspectiva, se olvida una dimensión que, para la presente investigación, tiene vital importancia y que puede parecer bastante simple en principio: toda práctica depende del concepto de teoría. Así enunciado el asunto, estamos casi todos de acuerdo, pero, ¿qué implicaciones tiene tenerla

en cuenta cuando nos estamos planteando la posible transformación, el cambio, la evolución, de determinadas prácticas educativas?

Con lo anterior se afirma que la práctica no es solo lo que se ve, sino también lo que hay detrás de lo que se ve, o, lo que es lo mismo: que nuestros actos como profesionales están guiados y justificados por un conjunto de ideas, creencias, concepciones, etc., del tipo *a los alumnos hay que formarlos para...*, *hay que trabajar estos contenidos porque...*, *la mejor manera de enseñar es...*, *el tiempo y el espacio lo organizo así porque...*, *conocer consiste en...*, *la escuela debe servir para...*

Por tanto, cambiar la práctica no es solo cambiar la forma de hacer las cosas, sino fundamentalmente cambiar nuestros significados, nuestras creencias y saberes sobre por qué, qué y cómo conducirnos como profesionales, lo cual va a llevar inevitablemente a un cambio en nuestra forma de actuar, si se hace de manera consciente y rigurosa.

Resulta común escuchar y observar que muchos profesores utilizan diversas estrategias para mejorar la práctica y específicamente el proceso formativo de los estudiantes, ¿se logrará ese cambio si se le suma, a la voluntad que tienen los docentes, un proceso de recuperación, sistematización y reflexión de su hacer docente?

En este sentido, desde hace algunos años se han ofrecido espacios para que los profesores se formen y se actualicen, pero, pese a ese esfuerzo, la educación se encuentra en una situación crítica. Esta situación no solo se presenta en Jalisco, sino también a escala nacional, por ello conviene hacer una revisión de qué pasa con los significados que construyen los docentes acerca de la práctica docente en la medida en que avanzan como estudiantes en una maestría que está orientada a que recuperen, sistematicen y reflexionen sobre su práctica para lograr algunas modificaciones, qué pasa con las acciones que realizan y cómo se relacionan los significados que construyen acerca de la práctica docente con las acciones que realizan durante el proceso de formación.

En numerosas investigaciones realizadas en diferentes contextos se han establecido situaciones, condiciones y circunstancias relevantes que pueden incidir en la reflexión y la práctica reflexiva de los maestros. De acuerdo con lo que asevera Zeichner (1993), "en la última década, las expresiones profesional reflexivo y enseñanza reflexiva se han convertido en lemas característicos a favor de la reforma de la enseñanza y formación del profesorado de todo el mundo" (1993: 44).

El autor mencionado refiere que son mínimos los estudios que se han acercado a rescatar o dar seguimiento al proceso de formación de los docentes cuando en este se privilegia el proceso de reflexión como mediación para una posible transformación. Por ello conviene realizar una descripción pormenorizada de los significados que tienen los docentes acerca de su práctica y de las acciones que realizan en ella, así como una caracterización de la relación que, en su caso, hay entre los significados y las acciones.

En varios países de Europa, principalmente, se ha visto el interés por propiciar una actitud reflexiva en la docencia. Se espera que esa actitud se refleje en cierta mejoría en la práctica o en ciertas acciones que realiza el maestro. Para Schön (1998), los maestros reflexivos saben examinar su ejercicio docente dentro y fuera de los momentos de acción, ya que concibe al docente como un *práctico reflexivo* que, tanto durante su actividad como antes y después de ella, activa procesos de reflexión que conforman su "pensamiento práctico": conocimiento en la acción, reflexión en la acción, reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.

El *conocimiento en la acción* es el que se revela a través de las acciones espontáneas; es decir el conocimiento está en la acción, pero se es incapaz de explicitarlo verbalmente, ya que es un conocimiento tácito al que a veces se puede hacer referencia solo si se reflexiona sobre las acciones. Describir este conocimiento implica elaborar construcciones, ya que es un intento por explicitar o simbolizar un tipo de inteligencia que comienza siendo espontánea (Schön, 1998). Es un tipo de conocimiento de primer orden que orienta toda actividad humana, es el "saber hacer".

Sobre este conocimiento de primer orden descansa un conocimiento de segundo orden que Schön denomina *reflexión en la acción*; esta implica retomar el pensamiento sobre la acción realizada con el propósito de descubrir cómo el conocimiento en la acción puede haber generado un resultado inesperado. Este proceso reflexivo, que de alguna manera siempre se halla presente, está constituido tanto por elementos intuitivos (emocionales, creativos, etcétera) como por elementos racionales (selección y análisis de información) que se interrelacionan para modificar, durante la práctica, la forma de intervención del profesor.

En este sentido, existen diversas propuestas que enfatizan la participación del docente como un elemento clave para mejorar la práctica, y la educación en general. Ebbutt y Elliott (1985) señalan que una alternativa consiste en que los docentes investiguen su práctica; esto tiene que ver con la certeza de que se da una relación directa entre investigación acción y desarrollo profesional. "El juicio profesional requiere que las personas dedicadas a la enseñanza desarrollen constantemente sus conocimientos profesionales en relación con las circunstancias cambiantes" (1985: 176). Expresiones como *profesores intelectuales*, *profesores investigadores*, *autoevaluación del profesor*, *calidad de la investigación*, *acción educativa*, hacen presente una necesidad del sistema educativo orientada al mejoramiento de la capacidad de los docentes para generar conocimiento y el deseo de superar la relación lineal y mecánica del conocimiento en el salón de clases. Se encuentran alternativas que caracterizan al profesor como investigador de su propia aula, el profesor como intelectual trabajador de la cultura, la enseñanza dialogante, el aprendizaje como proceso de construcción, la enseñanza como proceso interactivo, el profesor como innovador y práctico reflexivo.

La reflexión del profesor acerca de su propia práctica implica su inmersión consciente en el mundo de su experiencia; experiencia cargada de connotaciones, valores, símbolos, afectos, sentimientos, intereses sociales y pautas culturales; es así como últimamente se ha generalizado un *slogan* entre los profesionales de la educación que, a modo de principio, se repite aquí y allá: hay que reflexionar sobre la práctica, pero ¿qué significa reflexionar sobre la práctica? Desde la perspectiva que se ha adoptado, implica no solo describir lo que se hace para compartirlo públicamente (fundamentalmente con otros colegas), sino también compartir planteamientos que ayuden al docente a ensayar nuevas formas, nuevas ideas, para volver a describir lo que hace y analizar conjuntamente los resultados. O sea, que cualquier estrategia basada en la reflexión sobre la práctica debería contener, al menos lo siguiente:

a) La posibilidad de describir lo que hago, para que otros lo conozcan.
b) La posibilidad de analizar y discutir los planteamientos que sustentan lo que hago, las ideas, los criterios, las razones últimas de mis decisiones.

c) La posibilidad de conocer y ensayar nuevos planteamientos, nuevas ideas, en la medida de lo posible compartidos con otros colegas (compañeros de centro, de ciclo, de seminario...)

Por todo lo anterior, en este trabajo de investigación surge la pregunta: ¿cuál es el proceso que siguen los docentes (estudiantes en la maestría de MEIPE) para abordar la reflexión sobre su práctica?

En este sentido, en el estado de Jalisco hay antecedentes de programas que pretenden que el docente recupere su hacer y reflexione sobre él; sin embargo, los significados no se mencionan, por lo que se desconocen las repercusiones que tienen con las acciones que el profesor realiza en la práctica docente.

Antecedentes y descripción de los programas

En el estado de Jalisco algunas instituciones cuentan con programas de maestría, especialización y diplomados cuya pretensión es que los asistentes reflexionen acerca de la realidad socioeducativa en que están inmersos, su tarea como docentes, y los contextos de configuración y los factores objetivos y subjetivos que la condicionan. De esta manera se supone que es posible mejorar la calidad de los procesos educativos a partir del análisis de la relación entre la teoría y la práctica, como un ejercicio de la reflexión para, en y sobre la acción,[11] a través de la recuperación y la sistematización de su práctica.

Programas de maestría en educación con las características antes señaladas se encuentran en el Instituto de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), donde se impartió desde 1988 hasta el año 1994 la

11. Para el presente estudio, la acción se define como la actividad humana intencionada. Los seres humanos manifiestan sus interacciones a través de las acciones y a través de ellas intercambian —intersubjetivamente— intenciones, propósitos y en general toda la carga comunicativa. Para Sacristán (1998), la acción es deliberada y consciente, afecta tanto la conducta propia como la de otros; a través de las acciones de los profesores de educación primaria se manifiestan sus intenciones y ellos transforman el mundo que los rodea; la acción está orientada por fines preconcebidos por el actor; en este sentido, la acción es una unidad de análisis para comprender el proceso de transformación en la práctica, pues los cambios en las acciones que realiza el docente constituyen una evidencia del proceso de transformación.

maestría en educación; en la Universidad La Salle de Guadalajara, ahora en la Universidad Marista, se cuenta con el programa de maestría en educación a partir de 1993. Desde 1994, la Secretaría de Educación Jalisco, a través del Centro de Estudios de Posgrado, ofrece una maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa (MEIPE), además del Instituto de Superación y Docencia para el Magisterio (ISIDM), que pretende preparar cuadros de alto nivel académico que se aboquen al estudio del sistema educativo en Jalisco, capaces de diagnosticar, explicar, planear y ejecutar acciones educativas con respecto al ejercicio profesional de la docencia, la investigación y la planeación, ya que se espera que el estudiante al término del programa sea capaz de:

- Actuar como especialista de alto nivel para realizar investigación, tanto de las prácticas áulicas como de la realidad social concomitante, y proponer soluciones viables que den perspectiva a la toma de decisiones en materia educativa.
- Manifestar una visión amplia y profunda de los problemas que aquejan al sistema educativo en los aspectos teóricos y prácticos.
- Generar, a través de la investigación, conocimientos y explicaciones del fenómeno.

Los diplomados comparten un mismo propósito: el desarrollo de habilidades académicas, a través de la confrontación y la reflexión que los académicos realizan sobre los supuestos, las creencias y los valores que subyacen en sus prácticas y las fundamentan. Estos diplomados se ofrecen en dos instituciones: el diplomado en Desarrollo de Habilidades Académicas en el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) y el diplomado en Investigación para la docencia en la Universidad, que se ofrece en la Universidad del Valle de Atemajac (UNIVA).

En el estado de Guanajuato, el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos del Estado de Guanajuato (ISEPEG) ofrece el Programa de Maestría en Educación, Práctica Educativa, y en la Universidad Iberoamericana, Plantel León, el Programa de Especialidad en Educación.

Cuadro 2
Instituciones y programas que incluyen en su proyecto curricular la recuperación y transformación de la práctica

Estado	Institución	Programa	Año de inicio
Jalisco	ITESO	Maestría en Educación	1986
Jalisco	La Salle Guadalajara (ULSAG)	Maestría en Educación	1993
Jalisco	Secretaría de Educación Jalisco	Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa (MEIPE)	1994
Jalisco	ITESO	Diplomado en Desarrollo de Habilidades Académicas	1998
Jalisco	UNIVA	Diplomado en Investigación para la Docencia en la Universidad	1996
Guanajuato	ISEPEG	Maestría en Educación, Práctica Educativa (MEPE)	1993
Guanajuato	Universidad Iberoamericana-León	Especialidad en Educación	1998

Fuente: Documento curricular de cada uno de los programas y encuesta aplicada en el año 2010.

Respecto de los programas de maestría, el programa impartido por la ULSAG, la MEIPE y la MEPE tienen como foco prioritario el campo de la *educación*, además de coincidir en un eje de *análisis y transformación de la práctica*.

La maestría en educación que se impartía en el ITESO desde 1988 hasta 1994 fue el primer programa de posgrado en el estado de Jalisco dirigido a los docentes y pretendía desarrollar habilidades para recuperar, sistematizar y significar la práctica educativa a través del "cambio transformador de los propios actores" (Chávez: s/f: 23).

Los iniciadores de este novedoso programa fueron los maestros Miguel Bazdresch, Alberto Minakata y Lya E. Sañudo Guerra,[12] quienes propusieron el programa de posgrado como una alternativa para atender problemas educativos relevantes y poco atendidos por otras

12. Los maestros mencionados fueron los autores del programa de maestría y los que iniciaron en el estado de Jalisco la línea de investigación - intervención de la práctica educativa.

instituciones de educación superior. El programa de posgrado tenía como propósito:

> [...] desarrollar el conocimiento y estrategias metodológicas de corte cualitativo, para la construcción de objetivos (*sic*) de estudio que incluyan elementos de intervención orientados a elevar la calidad de su quehacer educativo (*Proyecto curricular del* ITESO, s/f: 3).

En cuanto al programa que se ofrece en la Universidad La Salle Guadalajara, este tiene como antecedente un convenio firmado con el ITESO en el cual se acordaba operar el mismo proyecto curricular impartido por esa institución, pero ese convenio solo tuvo una duración de tres años, ya que posteriormente la Universidad La Salle, y ahora la Universidad Marista, se planteó su propia propuesta de maestría en Educación en 1995.[13]

La población que atiende el programa de maestría en la Universidad La Salle está constituida por educadores (profesores y personal directivo) que laboran en instituciones privadas, pero también por otros que provienen de escuelas públicas, de los cuales el 60% proviene de otros estados de la República, especialmente de Sonora, Sinaloa, Zacatecas y San Luis Potosí. El propósito que tiene el programa es "formar profesionales capaces de incidir en la transformación y *(sic)* propiciar el mejoramiento de diversas prácticas educativas, sobre la base de una perspectiva analítica que integre todos los factores que la condicionan" (1996: 19); se integra con tres ejes curriculares: *eje de la teoría educativa*, *eje de la práctica educativa* y *eje de investigación*.

Específicamente, el eje que se relaciona con el tema que se aborda en el presente escrito es el de la práctica educativa, que comprende los cursos de Análisis de la Práctica Educativa I y II y el Taller de Innovación de la Práctica Educativa I y II. Con este eje se pretende que los estudiantes analicen sus prácticas educativas para generar propuestas de transformación dirigidas a la optimización de los procesos y resultados de dichas prácticas. Una de las características de esta maestría, a diferencia de las otras dos (ITESO y MEIPE), es que pretende generar

13. En la elaboración de la propuesta curricular de la maestría en educación que se imparte en la Universidad La Salle participaron la doctora María Guadalupe Moreno Bayardo y la doctora Lya E. Sañudo Guerra.

proyectos educativos a través de la problematización de la práctica educativa que realizan los estudiantes con miras a la transformación; otra modalidad puede ser generar proyectos dirigidos hacia la innovación. Estas dos modalidades son distintas, por un lado la innovación de la propia práctica y por otro la de los centros escolares.

Las alternativas anteriores reconocen la necesidad de analizar lo que hacen los profesores cuando se enfrentan a los problemas complejos de la vida en las aulas, para comprender cómo utilizan el conocimiento científico, cómo manejan situaciones inciertas y desconocidas, cómo construyen y modifican ambientes y rutinas, cómo experimentan hipótesis de trabajo; cómo elaboran y utilizan técnicas, instrumentos y recursos, cómo recrean estrategias, inventan procedimientos, resuelven problemas y propician cambios.

El programa de la MEIPE se derivó de un contexto configurado por los lineamientos del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.[14] En particular, del que trajo consigo la participación de los maestros en la fundamentación y operación de cada uno de los objetivos de esa reforma, ya que surgió expresamente como una demanda planteada por los representantes sindicales del magisterio para afrontar los nuevos requerimientos formativos que planteaba el escenario educativo. Las autoridades educativas y los sectores académicos subrayaron la necesidad de incrementar la calidad del sistema educativo de Jalisco, a partir de la actualización y la superación del magisterio.

En 1993 el proyecto de Maestría en Educación e Intervención en la Práctica Educativa (MEIPE) fue aprobado por la Secretaría de Educación Jalisco (SEJ), e inició sus actividades en 1994; las actividades realizadas a partir de su creación formaron parte de un proyecto estatal incorporado al Sistema de Superación Magisterial (SISUMA),[15] que

14. Se pretende fortalecer la soberanía y la presencia de México en el mundo y lograr una economía nacional que tenga crecimiento y estabilidad, además de una organización social basada en la democracia, la libertad y la justicia. Estos son objetivos que exigen una educación de alta calidad, con carácter nacional, con capacidad institucional que asegure niveles educativos suficientes para toda la población. Asimismo, precisan la reafirmación y el acrecentamiento del compromiso del Estado mexicano con la educación pública.
15. De acuerdo con el resumen ejecutivo de SISUMA (s/f), este tenía el propósito de "fortalecer un sistema estatal que ofrezca la oportunidad permanente de formarse y

en un principio estaba constituido por tres programas: Actualización de Profesores de Educación Básica (vía satélite), a cargo del Consejo Estatal de Educación; Desarrollo de Recursos Humanos y Tecnológicos de Jalisco,[16] y finalmente el Programa de Formación y Posgrado.

La MEIPE surgió del tercer programa de SISUMA, y fue en su inicio coordinado por la Dirección de Investigación y Estudios de Posgrado, perteneciente a la SEJ. A partir de 1996 se creó el Centro de Estudios de Posgrado (CEP), que albergó este programa con la finalidad de atender su coordinación académica y administrativa. Los estudios de esta maestría se llevan a cabo en doce sedes, que cubren la mayor parte de las regiones del estado de Jalisco, cinco en la zona metropolitana y siete distribuidas en el interior del estado.

El objetivo general de la MEIPE es:

> Formar profesionales, responsables (...) que reflexionen y sistematicen su práctica para que, con sustentos teóricos y metodológicos, sean capaces de desarrollar investigaciones y proyectos de intervención, abriendo nuevas perspectivas para abordar y dar solución a problemas educativos (SEJ, 1999: 5).

La propuesta curricular está diseñada en función de competencias y acciones. La formación a través de competencias, de acuerdo con Grawfor (1996: 221), se inicia con

> la identificación de lo que se espera que el estudiante sea capaz de hacer al final del curso. (...) se concentra en la aplicación de los conocimientos, más que en la adquisición de los mismos; toma en consideración habilidades, conocimientos y actitudes (...) para su evaluación.

Las acciones están dirigidas a que los alumnos reflexionen sobre lo que realizan en su práctica educativa e intervengan en ello; para eso, el plan curricular está conformado por tres líneas: *fundamentación teórica*, *intervención de la práctica educativa* e *instrumentación meto-*

---

actualizarse, mejorando la oferta de superación magisterial".

16. A partir de la implementación de este programa se inauguró, a mediados de 1995, el Centro de Desarrollo Tecnológico (CEDETEC), equipado en ese tiempo con la más avanzada tecnología computacional, informática, de telecomunicaciones y de producción audiovisual.

dológica. La línea de intervención[17] de la práctica educativa es la que vertebra y guía el programa; esta línea cobra importancia porque es en ella donde se inicia el proceso de reflexión sobre el hacer educativo, mientras que las otras dos líneas fortalecen ese proceso.

Desde su inicio, el programa se diseñó para que el trabajo de construcción de cada estudiante se centrara en la práctica cotidiana que realiza como docente, director, supervisor, u otra práctica educativa, de tal manera que el proceso de transformación se observe gradualmente en dicha práctica. Las acciones están dirigidas a "orientar al estudiante hacia la implementación de proyectos para la modificación de su hacer, entendiendo la intervención como la acción que conduce a la transformación que mejora su práctica educativa" (Proyecto Curricular de la MEPE, SEJ, 1990: 4). En este caso, la transformación es la consecuencia de todo un proceso de intervención y reflexión donde el sujeto se concientiza sobre su hacer.

La idea central que orienta al programa es que los estudiantes reflexionen sobre las acciones que realizan en su hacer y logren una transformación en su práctica. Aquí, la importancia de la transformación de la práctica educativa se ha hecho presente en diversos informes de experiencias elaborados hasta la fecha, entre los cuales están: Fierro (1999), Minakata (2000), Sañudo (1997), Bazdresch (2000) y algunos teóricos, como Sacristán (1992) y Schön (1998).

El programa de la MEIPE inició sus labores en el estado de Jalisco desde 1994, pero aún no se ha realizado de manera oficial un seguimiento de estudiantes y egresados, por lo que no se cuenta con resultados que evidencien la tan citada modificación del hacer docente; por ello no se puede afirmar que en realidad todos los estudiantes que cursan ese posgrado logren transformaciones en su práctica educativa.

Hasta la fecha se han realizado solo pequeños acercamientos no rigurosos ni sistemáticos, los cuales han aportado algunos elementos para llevar a cabo la reestructuración curricular,[18] en la cual se actua-

17. La intervención está constituida por acciones dirigidas a provocar la transformación de prácticas educativas. La intervención se considera un proceso de conocimiento, análisis y mejora de la enseñanza educativa, en el cual se confronta al individuo con el sentido de sus prácticas educativas.
18. Tal es el caso de las observaciones que realizan los asesores externos al proceso de asesoría en las diferentes sedes y la aplicación de algunos instrumentos.

lizó el programa "para incorporar una serie de reconsideraciones en su forma, más que en su fondo, e impactar en la mejor producción de la calidad educativa" (SEJ,1999: 1), pero no se ha realizado una investigación en ese sentido; se ha supuesto que, si los docentes recuperan y sistematizan su hacer educativo y reflexionan sobre él, modifican sus acciones, aunque aún no se cuente con suficiente evidencia acerca de ello.

Desde 1994, cuando se originó el programa de la MEIPE, hasta la fecha, la maestría ha sufrido de forma natural algunos cambios que en este momento permiten identificarla como diferente de su etapa inicial.

Originalmente, la organización curricular del programa fue por cuatrimestres, considerando las tres líneas académicas: de intervención, de instrumentación metodológica y de fundamentación teórica. Actualmente, el trabajo de la maestría se organiza por semestres y se respeta la propuesta de las tres líneas y las competencias a lograr en cada semestre.

El programa de la MEIPE no hace referencia a la identificación de los significados que construyen los sujetos acerca de la práctica que realizan, ni a las características que conforman el discurso en torno a su práctica docente durante el proceso de formación.

En este sentido, se puede afirmar que ningún profesor actúa sin marco de referencia, ya que la práctica está cargada de supuestos, creencias, saberes y mitos que pueden ser inconscientes; en cierto momento, esos significados pueden influir o no en las acciones que realiza el docente, ya que los sujetos viven inmersos en un entorno simbólico y físico al mismo tiempo, y son ellos los que construyen los significados del mundo y de las acciones que realizan en él.

El conocimiento sobre el mundo es mediado, se tienen representaciones sobre las cosas construidas a través del actuar cotidiano, los sujetos ocupan un lugar protagónico en el acto de conocer y se involucran en un proceso de búsqueda consciente de explicaciones a lo inexplicado para hacer comprensible lo que no se comprende.

En tal sentido, en la práctica con los estudiantes de la MEIPE se intenta que inicien un proceso de toma de conciencia respecto de lo que hacen, lo que sucede en su clase, el tipo de interacciones que se dan entre el docente y los estudiantes, y cuestionen lo que se produce con ellas. Es aquí donde surgen las siguientes preguntas: ¿En realidad

se logra que los estudiantes tomen conciencia de lo que hacen? Si es así, ¿cómo se lleva a cabo esa toma de conciencia? Estas y otras interrogantes surgen en la presente investigación aunque cabe aclarar que no son objeto de ella.

Se trata, pues, de indagar los significados que los profesores han construido acerca de su práctica docente; además, identificar cuáles son las acciones que realizan en ella, así como revisar si existe alguna relación entre los significados y las acciones que realizan. Se pretende dar seguimiento a los estudiantes durante su estadía como alumnos de la MEIPE, con la finalidad de explicar qué pasa con los significados y las acciones que realizaban al incorporarse a un proceso de formación en el programa de maestría. Se trata de realizar una caracterización de los significados que sobre la práctica tienen los sujetos estudiantes y, a la vez, describir cuáles significados llegan a incidir en las acciones que realiza en la práctica docente, así como la influencia que tiene el proceso de recuperación, sistematización y reflexión de la práctica que realizan.[19]

Por lo anterior, en el planteamiento de esta investigación se hace una revisión de ello a partir de los principales supuestos del investigador, que sirven de base para la construcción de la idea general. Se consideran tres ámbitos; por un lado como sujeto, por otro como profesional (significados del sujeto acerca de la práctica docente) y en su ámbito laboral, específicamente en el aula (acciones que realiza); se pretenden abordar estos ámbitos en los cuatro campos problemáticos siguientes:

Campos problemáticos

El proceso institucional en la formación del sujeto:

a) La organización curricular, propósitos, contenidos, evaluación y otros
b) Condiciones en que opera en el programa

19. Se trata de una investigación que recupera la trayectoria que tienen los profesores como estudiantes del posgrado en educación en la MEIPE.

Respecto del programa, uno de los referentes que se tienen y que dan origen a esta investigación es que está integrado por tres líneas formativas y, de acuerdo con los propósitos establecidos en cada una de ellas, se pregunta ¿qué contenidos y actividades del programa propician en los sujetos un proceso de reflexión de significados?, y ¿cómo son trabajados por los asesores?

La forma de operar del programa tiene que ver con la distribución de las doce sedes establecidas; sin embargo, se conservan rasgos generales en su operación. Por ejemplo, el programa cuenta con una planta de asesores que laboran mediante un contrato, un asesor para cada una de las líneas por grupo, semestre y sede; la forma de trabajo es colegiada, ya que trabajan juntos durante todo el tiempo destinado a la sesión de clase en aula semanalmente; aquí se pregunta lo siguiente: ¿Qué mediaciones emplean los asesores para propiciar que los estudiantes logren la sistematización y reflexión de los significados de la práctica?, y ¿cómo evalúan ese proceso?

Lo que produce el programa en los sujetos

a) Durante la fase de estudiantes

Los profesores, durante su trabajo cotidiano, se apropian de saberes y prácticas históricamente construidas, y estas, a su vez, al ser intervenidas, producen nuevos saberes y creencias en torno a las prácticas validadas como "transformadas" por los asesores del programa de maestría, ya que se da seguimiento a través de los instrumentos que aplican los estudiantes para recuperar y sistematizar su práctica y reflexionar sobre ella. Algunas de las preguntas que se realizan en este punto son: ¿Cuáles son los significados que han construido los sujetos acerca de la práctica docente?, ¿qué sucede con los significados acerca de la práctica al inicio, durante y al final de la maestría?, ¿qué incidencia tiene el proceso de recuperación, sistematización y reflexión de la práctica en los significados que tienen los sujetos?, ¿cuáles son los

atributos ideológicos[20] de que se han apropiado los estudiantes de la MEIPE y que expresan en su estadía como estudiantes?

Conocimiento de los significados

Los significados que han construido los sujetos cuando ingresan al programa de maestría y durante el tiempo que permanecen como estudiantes de ella.

En este punto se pretende, en un primer momento, averiguar cuáles son los significados que han construido los estudiantes acerca de la práctica docente; esto requirió estar en contacto durante los cinco semestres de duración del programa de la MEIPE, a través de algunas entrevistas en profundidad, y darles un breve seguimiento durante su estadía, a fin de dar cuenta de lo que ocurre con los significados cuando dichos estudiantes indagan sobre su práctica docente.

En cuanto a los significados que tiene el sujeto acerca de la práctica docente, se supone que todos los docentes realizan acciones y actúan de acuerdo con la significación que tienen de práctica, ya que no es posible que realicen cosas que no sean conocidas para ellos, de tal manera que las preguntas que se plantean en este aspecto son: ¿Cuáles son los significados que han construido los estudiantes de la MEIPE respecto de los conceptos de: maestro, maestro ideal, educación, enseñanza y aprendizaje?, ¿qué pasa con los significados que había construido el docente acerca de la práctica durante la maestría?, ¿cómo influyen los significados que el sujeto ha construido acerca de la práctica docente en las acciones que realiza en la práctica, o qué relación existe entre ellos?, ¿qué produce afectivamente comenzar con el reconocimiento de su hacer educativo? y ¿cómo y de qué manera influye en los docentes la maestría cursada?

En las preguntas anteriores se expresan algunos puntos vinculados a los procesos psicosociales e institucionales que viven los profesores, especialmente los estudiantes de la MEIPE, pero todo ello son solo referentes de la investigación, lo que interesa aquí es conocer la

20. Los atributos ideológicos, a efectos de la presente investigación se entienden como "discursos circulantes", en una época y en lugar un determinado.

relación que existe entre los significados que ha construido el docente acerca de su práctica y las acciones que realiza en ella, y cómo ambos cambian o evolucionan, en su caso, de manera paralela a su proceso de formación en la MEIPE.

Las preguntas de investigación son:

¿Cuáles son los significados acerca de la práctica docente, que refieren los profesores durante su estancia como estudiantes en la MEIPE?

¿Cuáles son los significados de la práctica docente que se pueden inferir a través de las acciones que dichos estudiantes realizan como docentes?

¿Qué pasa con los significados que han construido los profesores acerca de la práctica docente, durante su estancia como estudiantes de la maestría?

Capítulo II
La práctica docente y los significados

> Descubrir la verdad a través de la práctica y, nuevamente a través de la práctica comprobarla y desarrollarla. Esta forma se repite en infinitos ciclos, y, con cada ciclo, el contenido de la práctica y del conocimiento se eleva a un nivel más alto. Esta es en su conjunto la teoría materialista dialéctica del conocimiento, y de la unidad entre el saber y el hacer.
>
> Mao Tsetung

La práctica docente como una manifestación posible de los significados construidos por los profesores

La práctica docente se caracteriza por ser dinámica, contextualizada (porque *es in situ*) y compleja (porque el entendimiento se da de acuerdo con el tiempo y el espacio); se considera además como una forma de la praxis, porque posee los rasgos de cualquier actividad: un agente ejerce su actividad sobre determinada realidad, apoyado en determinados medios y recursos. La diferencia de la práctica docente con relación a esa actividad genérica (la praxis) consiste en considerar la participación teleológica y cognoscitiva humana en la transformación de la realidad; es decir, la introducción de la conciencia y la racionalidad de los cambios provocados y con propósitos bien definidos (Sacristán 1998).

Se entiende la práctica docente como una práctica social (Angulo 1994; Contreras, 1994; Carr, 1993; Schön, 1997) altamente compleja, apoyada en perspectivas diversas desde las cuales se seleccionan puntos de vista, aspectos parciales que en cada momento histórico

tienen que ver con los usos, las tradiciones, las técnicas y los valores dominantes en un sistema educativo determinado (Gimeno Sacristán, 1988; Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1998; Furlán y Remedi, 1981; Ezpeleta, 1989). La práctica docente está condicionada por la estructura social e institucional y por opciones de valor, de carácter ético-moral, donde el significado de los intercambios que en ella se producen define el sentido y la calidad de su desarrollo (Gimeno Sacristán, 1988; Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1998). Se desarrolla en escenarios singulares, en un tiempo y en un espacio, apoyada en tradiciones históricas que le otorgan estabilidad y a su vez resistencia al cambio.

Esta práctica genera situaciones irrepetibles, singulares, concretas, que conforman ámbitos de incertidumbre, de conflicto e inestabilidad; es decir, configura problemas de acción con características distintivas imposibles de generalizar. En esas acciones, las decisiones que se toman son únicas y particulares, en ellas se refleja la implicación personal de cada uno de sus integrantes: idiosincrasia, subjetividad, biografía personal, formación, cultura de procedencia; es decir, cada uno se convierte en partícipe de la elaboración de su propio saber y accionar.

En esta práctica el docente es, de acuerdo con Porlán (1993), un profesional activo:

> ...deja de ser un mediador pasivo entre teoría-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 (Porlán, 1993: 132).

En la presente investigación se coincide con Schön (1997) en el sentido de que el docente se considera un "práctico reflexivo" que, tanto durante su actividad como antes y después de ella, activa procesos de reflexión que conforman su "pensamiento práctico": conocimiento en la acción, reflexión en la acción y reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción. El "conocimiento en la acción" es el que se revela a través de las acciones espontáneas, es decir el conocimiento está en la acción, pero somos incapaces de explicitarlo verbalmente, ya que es un conocimiento tácito al que a veces podemos hacer referencia solo si reflexionamos sobre nuestras acciones. Describir este

conocimiento implica elaborar construcciones, ya que es un intento por explicitar o simbolizar un tipo de inteligencia que comienza siendo espontánea (Schön, 1997).

Es un tipo de conocimiento de primer orden que orienta toda actividad humana, es el "saber hacer". Sobre este conocimiento de primer orden descansa un conocimiento de segundo orden que Schön (1997) denomina "reflexión en la acción"; esto implica retomar nuestro pensamiento sobre la acción realizada, con el propósito de descubrir cómo nuestro conocimiento en la acción puede haber generado un resultado inesperado. Este proceso reflexivo, que de alguna manera siempre se halla presente, está constituido tanto por elementos intuitivos (emocionales, creativos, etcétera) como por elementos racionales (selección y análisis de información) que se interrelacionan para modificar, durante la práctica, la intervención del profesor (Porlán, 1993).

Así, la práctica docente implica acciones intencionales que tienen efectos en un mundo social, por ello puede considerarse que en las prácticas que los docentes realizan, se ponen en juego ciertas intenciones conscientes, pero también deseos, temores, expectativas etc. Estos aspectos conscientes e inconscientes participan en la constitución de los significados que los sujetos otorgan a sus prácticas; significados que son diversos y que se construyen tanto durante el ejercicio de las mismas como a distancia, a partir de procesos reflexivos. Respecto de ello, Berger y Luckmann (1989: 97) afirman que "el actor se identifica con las tipificaciones del comportamiento objetivadas socialmente *in actu,* pero vuelve a ponerse a distancia de ellas cuando reflexiona posteriormente sobre su comportamiento".

La práctica docente constituye un punto de convergencia de los diferentes elementos institucionales de la educación en un plano, el de las acciones que realizan los docentes. De esta manera se puede identificar un conjunto de elementos que se vinculan para llevar a cabo el acto de educar. La práctica docente se desarrolla sobre todo, de acuerdo con Fierro (1999) en una institución escolar (la escuela), la cual representa para el sujeto-docente el espacio de socialización profesional, a diferencia de la práctica educativa, que puede concebirse desde diferentes planos: aula, institución y sociedad. La práctica educativa, pues, se define como un conjunto de relaciones que se dan más allá del trabajo en el aula, y donde intervienen no solo el maestro y los alumnos, sino también padres de familia, autoridades educativas, etcétera.

La práctica, de acuerdo con Bazdresch (2000), tiene varias connotaciones de sentido común que nos permiten diferenciarla de lo teórico; la práctica docente es un conjunto de acciones, operaciones y mediaciones, saberes, sentires, creencias y poderes, que se desarrollan en el aula con un sentido educativo; es decir, llevan la intención de una acción educativa y por lo tanto, la práctica es portadora de teoría intencionada, reflexiva y racional que opera con sentido y conocimiento de causa.

Carr (1996) afirma que la práctica consiste en una actividad intencionada localizada en un marco conceptual de normas, reglas y significados, por lo que caracteriza la práctica educativa como:

> un conjunto de acciones intencionadas que se generan en una estructura de procesos y contextos por docentes, directivos y administradores de la educación; son acciones constituidas por información, conocimiento, teorías implícitas, acciones informadas, acciones cognoscentes (Bazdresch, 2000: 18).

Así, pues, un docente percibe su práctica como un conjunto de acciones intencionadas para alcanzar un fin.

Al hablar de la práctica docente es necesario considerar que se trata de un concepto complejo que se constituye en torno al ejercicio de los profesores, y que cada práctica es influida por los diferentes significados que ellos han construido sobre ella, debido a que en la experiencia cotidiana del trabajo docente coexisten los elementos institucionales y personales de la función que desempeñan; así, cada maestro es diferente en su práctica profesional. Existe, pues, una gran diversidad de maneras de ejercer la docencia, debido a los significados que sobre la práctica construye cada sujeto, los cuales se manifiestan en diferente grado o amplitud en las acciones que realizan.

Lo anterior resulta determinante para que cada profesor de educación primaria construya los significados de la práctica docente en torno a su formación y a su historia personal, ya que la manera como es vista la práctica docente se va construyendo a través del tiempo y de la interacción que el docente tiene con sus compañeros de la institución.

Previamente se ha hecho mención de que los sujetos viven inmersos en una realidad que está constituida socialmente; por ello, de la misma manera la práctica docente es un ejercicio social que involucra diferentes agentes sociales, los cuales son entes activos que articulan

su conducta sobre la base de sus aprendizajes y según la manera como definen el momento en que interactúan. En este sentido, los significados que los profesores construyen acerca de la práctica docente tienen que ver con el discurrir de la práctica profesional, se pueden manifestar en las acciones que ellos realizan, ya que dichos significados se construyen y se modifican a lo largo de su formación profesional.

Así, la conformación de la práctica docente se estructura sobre la base del horizonte de significación de cada individuo. La práctica se percibe solo a través de los elementos de significación que cada maestro posee. En concordancia con lo anterior, Ibáñez (1994: 82) señala que:

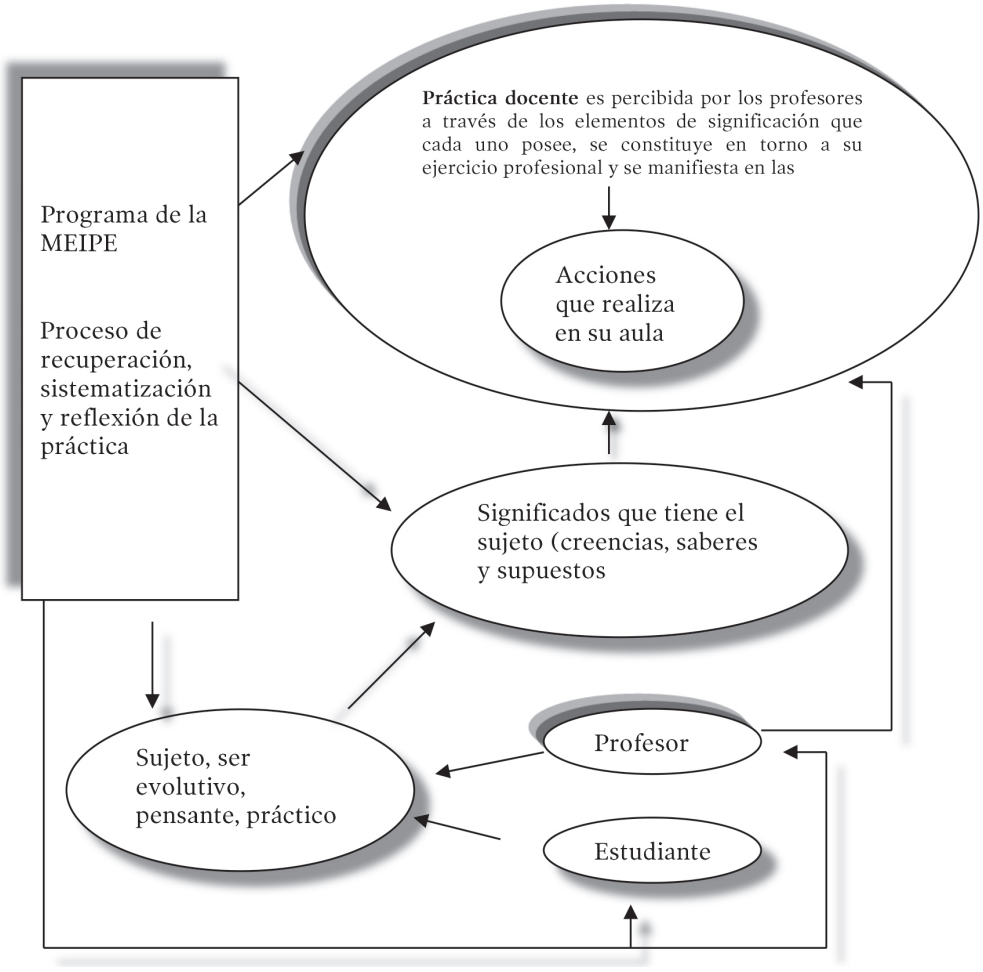
> los significados se determinan localmente, en el curso de la propia actividad social, y son contingentes a cada situación concreta. Esto conduce a focalizar la investigación sociológica sobre las prácticas de la vida cotidiana, sobre las situaciones habituales, banales, intrascendentales y minúsculas, y a centrarla sobre el estudio de los procesos productivos de sentido más que sobre las estructuras sociales.

La idea básica que subyace en los acercamientos a los significados que los profesores han construido acerca de la práctica docente, como objeto de estudio, se trata de un concepto construido por el individuo sobre la base de los significados construidos acerca de ella; sin embargo, en la presente investigación la práctica docente se define como el conjunto de acciones educativas conscientes e intencionadas que se llevan a cabo en un espacio, con interacciones entre maestro, alumnos, compañeros maestros, directivos, padres de familia, contenidos, etc.; quedan enmarcadas en este concepto todas las actividades dentro de una institución escolar.

De esta manera se concibe la práctica docente como una estructura significativa que permite explicar cómo se considera el pensamiento del alumno, y que esa estructura significativa, denominada para efectos de estudio como estructura metodológica, se manifiesta a través de la forma en que se presentan el conocimiento, la forma de evaluar, la forma de establecer las relaciones entre el docente y el alumno, la forma en que se propician las interrelaciones, la forma de organizar la secuencia de actividades mediante las cuales se desarrollan los contenidos escolares, y la forma en que se provoca el clima motivacional en el aula.

A manera de síntesis, el siguiente esquema representa lo expuesto en cuanto a la influencia que puede tener un proceso de recuperación, sistematización y reflexión de la práctica en los significados, que son un elemento que través de las acciones permea la forma de actuar del profesor que realiza en la práctica del docente; afirmaciones que se han venido desarrollando a lo largo del presente apartado.

Figura 1
La relación entre el sujeto, la práctica docente, el programa de maestría de la MEIPE y los significados



Fuente: Elaboración propia, 2014.

El esquema anterior ilustra los supuestos que en esta investigación se tienen acerca de la incidencia del proceso reflexivo en los significados de los profesores acerca de la práctica docente y la posible mani-

festación que pueden tener los significados en las acciones que realiza como docente, ya que se parte de la premisa de que los significados, en los profesores de educación primaria, se van conformando en la interacción con otros sujetos y como consecuencia de su formación profesional, y se expresan en creencias, supuestos y saberes; en su caso, estos significados pueden manifestarse en las acciones que el profesor realiza en la práctica docente que lleva a cabo dentro de una institución escolar.

Las acciones como eje articulador de la práctica docente que realizan los profesores de educación primaria

Las acciones tienen una importancia fundamental en la práctica docente, ya que, como un constructo surgido del conocimiento de la práctica, han evolucionado desde Aristóteles, quien pensaba que "la acción presuponía el ser y que el mundo de la razón puede mejorar el mundo de la práctica" (Sañudo, 2000: 19). Por ello se piensa en la acción humana en términos de racionalidad, significado y un propósito para el actor. Sacristán (1998:35) expone que las acciones humanas mantienen una gran "dependencia directa de quienes están implicados en su desarrollo, adquieren; sin embargo, un carácter social y cultural que desborda a los individuos concretos que las realizan".

La recuperación y el análisis de la acción que realizan los profesores tienen una gran importancia en la presente investigación. Sacristán (1998: 36) expresa que, a través de las acciones que realizan en educación, los profesores se manifiestan y transforman el mundo de lo que acontece, "las acciones son un elemento imprescindible de la educación, porque esta es, *acción de personas, entre personas y sobre personas*" (1998: 35), además de que "detrás de la acción están el cuerpo, la inteligencia, los sentimientos, las aspiraciones, los modos de entender el mundo, etcétera (1998: 37).

De acuerdo con Sacristán (1998), la acción individual está conectada al mundo de lo social, porque la acción se da en interacción con otros, y tiene un significado para quien actúa; él señala que "la intencionalidad es condición necesaria de la acción" (1998: 39). En el mismo

sentido, Habermas insiste en que la intencionalidad del sujeto es fundamental para el análisis de la acción humana, ya que:

> el sujeto no puede actuar intencionadamente si no está en situación de expresar su intención en circunstancias apropiadas (...) las vivencias intencionales (intenciones, necesidades, sentimientos) no pueden identificarse con independencia de sus contenidos proposicionales (1989: 267).

Así, pues, como condición, el docente, antes de realizar las acciones de su práctica, primero necesita planear, decidir y entender su práctica; en un primer momento se refiere a ella con otros sujetos, a partir del significado que ha construido sobre ella.

Los elementos clave en los significados tienen que ver con creencias, saberes y supuestos que el sujeto tiene, los cuales pueden modificarse a partir de la sistematización y la reflexión de su hacer docente y, además, pueden llegar a repercutir a su vez en las acciones que realiza en su práctica.

La acción se define como la actividad humana intencionada. Los seres humanos manifiestan sus intenciones a través de las acciones y por medio de ellas se intercambian —intersubjetivamente—[21] intenciones, propósitos y, en general, toda la carga comunicativa. Para Sacristán (1998), la acción es deliberada y consciente, afecta tanto la conducta propia como la de otros; a través de las acciones, los profesores de educación primaria manifiestan sus intenciones y modifican o cambian el mundo que los rodea; la acción está orientada por fines preconcebidos por ellos.

La acción en la presente investigación se entiende como un producto que puede llegar a ser una consecuencia de los significados

---

21. Lo intersubjetivo tiene que ver con que se construye entre todos. De acuerdo con Alfred Schütz (1993), el mundo intersubjetivo se constituye entre y por los sujetos, y se basa en la posibilidad no cuestionada de ponerse en el lugar del otro, de los demás, desde un aquí y un ahora determinados, que constituyen su punto de partida, su punto de referencia, desde el cual cada uno de nosotros percibe, define e interpreta las actitudes y acciones de los demás. Alfred Schütz (1993) subraya, siguiendo en esto a la hermenéutica, que en toda situación de interacción son posibles e inevitables los malos entendidos, pero que, si no existiera la presuposición de que puedo entender a los otros, la posibilidad del mundo social se vendría abajo. Los procesos que se dan en el mundo social son resultado de múltiples acciones y de las recíprocas interpretaciones del sentido de dichas acciones, hechas por los sujetos de la interacción.

que tiene el sujeto docente; en este sentido es una unidad de análisis, porque se pretende comprender la influencia o incidencia que tienen los significados en la práctica.

La práctica, en este sentido, implica necesariamente la conciencia. La práctica no puede realizarse sin cierta conciencia de los fines que la orientan y sin cierto conocimiento del objeto que se pretende cambiar o modificar, así como de las cuales este cambio o modificación será posible. Dicho de otro modo, la práctica involucra no solo lo que se hace, sino también lo que se piensa acerca de lo que se hace; a este proceso algunos autores, como Fullat (1984: 117), lo denominan "reflexión", y refieren que la "reflexión no completa el contenido de los conocimientos, sino les confiere otra calidad"; en este sentido, se pretende que el sujeto no solo relacione lo que ya sabe con lo nuevo que aprende, sino también que trate de dar explicaciones del porqué y el para qué de cada una de las situaciones. Al respecto, Sacristán (1998) afirma que:

> ...pensar en la acción da realmente muy pocas oportunidades al pensamiento. Lo que hacemos es más bien pensar sobre la acción posible o la ya realizada..., no es la acción, sino la contemplación de esta lo que revela mejor su significado... (1998: 68).

Por ello es importante que se presenten las condiciones para que un sujeto recupere, sistematice y reflexione su práctica, pues por esta vía será posible lograr algunas modificaciones o cambios en las acciones como objetivo deseable siempre, ya que el hecho de que el sujeto sea consciente de su práctica no implica que logre cambiarla, porque deberán existir las condiciones para ello. En este sentido, la conciencia se observa desde dos niveles: la conciencia de lo que los sujetos quieren modificar o cambiar, y la conciencia de lo que los sujetos quieren operar, a este proceso lo denominan *proceso reflexivo*.

Ubicación teórica

El problema de investigación se puede desentrañar desde diferentes perspectivas teóricas, pero siempre a partir del supuesto de que parte la presente indagación: que los docentes pueden llegar a modificar los significados que han construido acerca de la práctica docente, y dichas

modificaciones se pueden manifestar o no en las acciones que realizan en ella. Por lo anterior, es importante revisar o explorar la relación que existe entre los significados construidos por los sujetos acerca de la práctica, y las modificaciones a estos que se dan en su caso, como consecuencia de un proceso de formación.

La conceptualización previa de la investigación se ubica en una postura fenomenológica[22] y se centra en las vivencias (autoexplicaciones) intencionales; es decir, aquellos actos que están esencialmente constituidos de modo que los objetos intencionales pertenecen a la misma corriente de vivencias de quien los realiza.

De acuerdo con Husserl, la palabra *fenómeno* significa lo que aparece a la luz, lo que se muestra, y que consiste en este su mostrarse y los rasgos o aspectos esenciales con que se muestra. Es decir, la fenomenología no es un saber de meros y engañosos "fenómenos", sino de las cosas mismas, pero consideradas de tal modo que se presentan en lo que realmente son, sin dejarse deformar por los modos o métodos acríticos considerados. La fenomenología quiere dar, así, el sentido preciso y esencial de las cosas, en cuanto estas se muestran de manera que llevan a ser "reveladas" por aquello que únicamente puede llevar a cabo semejante revelación del sentido esencial de las cosas, a saber, la conciencia pura.

Las teorías que orientan esta investigación se enmarcan en el interaccionismo simbólico (Mead, 1934), la fenomenología social (Schutz, 1993) y el construccionismo social (Berger y Luckman, 1989). Del interaccionismo simbólico se asume una visión de la cultura como forma de actividad del hombre, que se construye por medio de la interacción con los protagonistas, tomando en cuenta el ser individual y la sociedad como una opción de generar conocimientos desde lo social y desde el otro sujeto. Se toma como punto inicial la teoría de significados que desarrolla Bruner (2000), que es el resultado de una aproximación histórico-interpretativa acerca de los productos culturales del hombre, complementados con la cultura, la construcción de significados y el proceso de significación; se logra de esta manera formar una red de conceptos propios del tema, con una aproximación

22. Hegel define el término en el prefacio a la *Fenomenología del espíritu* como: "ciencia de la conciencia", "en tanto que la conciencia es en general el saber de un objeto, sea interior o exterior".

desde la concepción teórica del interaccionismo simbólico, como se señaló anteriormente.

El interaccionismo simbólico parte del supuesto de la existencia de una continua interacción individuo-entorno. Para la explicación de la posible modificación de los significados, se retoman planteamientos de Berger y Luckman (1989), representantes de esta postura. Desde una perspectiva sociológica, estos autores intentan analizar el proceso de construcción social de la realidad, lo cual implica ya una afirmación: el conocimiento humano es producido y ordenado por la sociedad. Ellos destacan como objeto de análisis el llamado conocimiento social, lo que la gente "conoce" como "realidad" en su vida cotidiana, no teórica o preteórica. Dicho de otra manera: el "conocimiento" del sentido común (Berger, Luckman, 1989: 31), el conocimiento que orienta la conducta en la vida cotidiana, la cual se define: "como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente" (Berger y Luckman 1989: 31), y es que no se podría concebir una sociedad sin este tipo de conocimiento, que constituye el cúmulo de significados que le dan identidad al grupo social.

El mundo de la vida cotidiana es aquel que se da por establecido como realidad; el sentido común que lo constituye se presenta como la "realidad por excelencia", y de esta manera logra imponerse sobre la conciencia de los individuos, en tanto se presenta a estos como una realidad ordenada, objetivada y ontogenizada.

La realidad de la vida cotidiana es una construcción intersubjetiva, un mundo compartido, lo que presupone procesos de interacción y comunicación mediante los cuales comparto con los otros y experimento a los otros. Es una realidad que se expresa como mundo dado, naturalizado, por referirse a un mundo que es "común a muchos hombres" (Berger y Luckman 1989: 39).

Se aprehende al otro, a los sucesos, acontecimientos y objetos, por medio de esquemas tipificadores, que se vuelven progresivamente anónimos en la medida en que se alejan del aquí y del ahora, de la situación cara a cara; es decir: el conocimiento se construye y reconstruye no solo con y mediante los semejantes, con quienes se establece interacción directa, sino también con los contemporáneos; y no solo con ellos, sino además con los antecesores y sucesores "...los que me

han precedido y me sucederán en la historia total de la sociedad" (Berger y Luckman 1989: 39).

El conocimiento circula como evidencia anónima, independiente de los hombres y las situaciones que lo crearon; es conocimiento, o más bien realidad dada, y por tanto posibilidad de existencia y reproducción de la vida cotidiana. Existe en tanto la expresividad humana logra concretarse, cristalizarse u objetivizarse en signos, símbolos o significaciones agrupados en sistemas, los cuales son accesibles objetivamente. El sistema de signos por excelencia en la sociedad humana lo constituye el lenguaje.

Gracias al lenguaje se posibilita la acumulación o el acopio social del conocimiento "...que se transmite de generación en generación y está al alcance del individuo en la vida cotidiana". Este acopio social abarca el conocimiento de mi situación en el mundo con sus límites y posibilidades y en él ocupa un lugar especial el llamado "conocimiento receta", en tanto es el tipo de conocimiento "... que se limita a la competencia pragmática (...) es un conocimiento que se refiere a lo que tengo que saber para mis propósitos pragmáticos del presente y posiblemente del futuro" (Berger, Luckman, 1989: 40).

Los interaccionistas simbólicos consideran que el ser humano es básicamente distinto del resto de los animales. Mientras que los animales actúan en respuesta a otros objetos y acontecimientos a partir del instinto o del condicionamiento previo, los seres humanos adoptan una actitud o comportamiento sobre los objetos a partir de los significados que estos objetos han construido sobre ellos. Así, los significados que llegan a tener los profesores acerca de la práctica docente surgen a través de la interacción social con los demás, que pueden ser compañeros de trabajo, padres de familia, etcétera.

Los significados, en este caso, se comprenden como productos sociales. La conducta humana no es causada de un modo determinado predefinido por fuerzas internas. La conducta es causada por una interpretación reflexiva y derivada de la cultura de los estímulos internos o externos presentes. Sin duda es Mead el sociólogo más destacado de esta tendencia, entre otras razones porque rompió con las nociones mecánicas y pasivas del yo y de la conciencia. Para Mead (1969), tanto el yo como la conciencia son creaciones sociales de la vida cotidiana. Mead estaba preocupado por analizar las pautas de interacción, los actos sociales que constituían la base de la sociedad humana. La rea-

lidad no es un dato fijo, sino es cambiante a medida que los actores crean nuevos roles y nuevos significados, definiendo su situación de diferentes maneras, todas las cuales son reales para ellos.

Por lo anterior se puede decir, entonces, que la vida humana está constituida por una combinación de experiencias que cada persona interpreta. Algunas de estas experiencias se presentan como contactos directos con la realidad física. Otras, como encuentros indirectos, cuando algo se conoce a través de terceras cosas que representan esa realidad: se conoce acerca de la superficie de la luna, por ejemplo, mediante fotos o representaciones gráficas de ella; algunas personas experimentan aventuras y conocen mucha gente a través de la lectura. Estas experiencias indirectas son posibles debido a que los seres humanos contamos con signos que son, *elementos usados para representar otros elementos*. Los signos nos permiten vivir experiencias, contactar objetos, personas y situaciones indirectamente. Además, los signos se emplean para identificar y atribuir significados a las experiencias directas con los fenómenos físicos. Existen dos categorías o clases de signos: las *señales* y los *símbolos*.

Una señal es algo que se refiere directamente a alguna cosa específica. Las señales existen en una relación biunívoca con lo que representan; el mejor ejemplo lo constituyen las señales de tránsito. Cada señal tiene un solo significado y, por tanto, una sola respuesta predecible. Debido a que las señales establecen significados que son precisos y uniformes, exigen poca actividad mental para responder a ellas. Las personas no tienen que hacer grandes esfuerzos de interpretación para decidir qué hacer frente a ellas; permiten la lectura de un significado único, ya establecido, y se reacciona ante ellas, esencialmente, de forma automática.

Los símbolos son muy diferentes a las señales. Un símbolo es una designación arbitraria, ambigua y abstracta de algo —objeto, evento, personas, relación, condición o proceso—. Distintos de las señales, los símbolos no existen en una relación biunívoca con lo que ellos representan, están sujetos a una gran variedad de interpretaciones por parte de quienes los usan. Para mayor claridad acerca de la naturaleza de los símbolos y la manera como funcionan, es importante considerar las tres características fundamentales que los definen: arbitrarie*d*ad, *ambigüedad* y *abstracción*.

En cuanto a la arbitrariedad, se puede decir que usamos los símbolos para definir nuestro mundo y nuestras experiencias dentro de él. Los símbolos, sin embargo, no proporcionan necesariamente definiciones verdaderas, debido a que son arbitrarios. Ellos no corresponden en forma natural a lo que representan. Por ejemplo, puede darse el caso de que los profesores describan o conceptualicen la práctica de una u otra forma; sin embargo, prevalecen algunos elementos que la caracterizan y por ello la *denominan práctica docente*. Los rótulos y nombres son convenciones útiles para incrementar el entendimiento entre la gente. Sin un acuerdo previo acerca de cómo llamar las cosas, no sería posible la comunicación entre los seres humanos. Los nombres y los rótulos son arbitrarios; bien podríamos ponernos de acuerdo en llamar las cosas de otra manera.

También está otro elemento importante, como lo es la ambigüedad. Se puede decir que algo que es ambiguo está sujeto a varias interpretaciones; no conlleva un solo significado previamente convenido. La mayoría de los símbolos pueden ser interpretados en más de una forma. Palabras como amistad, amor o atractivo, son interpretadas diferentemente por distintas personas. El significado distinto que se asigne a tales palabras surge de las experiencias vividas por cada individuo.

Sin embargo, aunque los significados que los individuos atribuyen a los símbolos varían, las interpretaciones no son dadas completamente al azar o en forma absolutamente personal. Dentro de una sociedad en particular existen ciertos rangos de asociaciones y significados que se aplican a la mayoría de los símbolos. Como parte de un orden social común, cada persona interactúa con otros miembros del mismo grupo. A través de estas interacciones se encuentran las ideas y los distintos fenómenos de la realidad y la persona aprende la forma como los demás los definen. Así, los significados del grupo se convierten en la base para formar los significados de cada individuo. Esta interacción con los otros miembros de una sociedad asegura un amplio acuerdo en la forma como los símbolos se interpretan. Dentro de este amplio acuerdo, cada individuo desarrolla su forma particular de interpretación. El resultado, entonces, consiste en que las personas llegan a un acuerdo suficiente para comunicarse con los demás, pero al mismo tiempo presentan una variación individual que la ambigüedad le confiere al significado de cualquier símbolo. Nadie puede estar,

nunca, completamente seguro de cómo otra persona interpreta sus símbolos.

Finalmente está la abstracción; aquí se puede decir que los símbolos son abstractos y son usados para referir el mundo de cada persona y su percepción de las experiencias propias. Palabras como libertad, honor, fe y lealtad son bastante abstractas. Existen acciones concretas, eventos y objetos que estos términos representan, pero no son más amplios que cualquier particularidad característica de las acciones o eventos que representan.

Mientras más abstracto sea un símbolo, mayor posibilidad hay de que las personas le den diferentes interpretaciones. Por tanto, existe una gran relación entre abstracción y ambigüedad. A mayor abstracción de un símbolo se da mayor tendencia a ser más ambiguo y abierto a variadas interpretaciones. Los símbolos son aprendidos, no instintivos. Ellos son el instrumento fundamental del pensamiento y la experiencia; son la base de la comunicación humana.

De tal manera, la mayor parte de las interacciones entre las personas son indirectas. Interactuamos con los demás a través de símbolos; con frecuencia, símbolos verbales. Cuando alguien quiere hablarle a otro de su casa, por ejemplo, convierte las imágenes de su casa en palabras, las que luego usa para expresar sus ideas. La otra persona asigna significados a esas palabras para definir su comprensión de la casa. Aunque las dos personas no tienen idénticos significados para las palabras, probablemente se logrará un adecuado nivel de entendimiento entre ambas. Estas dos personas han interactuado a través de los símbolos y su interpretación de ellos.

La interacción simbólica se refiere a un proceso en el cual los humanos interactúan con símbolos para construir significados. Mediante las interacciones simbólicas adquirimos información e ideas, entendemos nuestras propias experiencias y las de los otros, compartimos sentimientos y conocemos a los demás. Sin símbolos nada de lo anterior podría ocurrir. Nuestro pensamiento y nuestra acción serían totalmente restringidos.

De acuerdo con Blumer, el interaccionismo simbólico se basa en tres ideas básicas:

La primera, en palabras del mismo autor, “Los seres humanos actuamos hacia las cosas sobre la base de los significados que estas tengan para nosotros” (1969: 2). Las personas no actuamos sin una razón,

y el significado constituye nuestra razón. Actuamos hacia las cosas o hacia las personas, objetos, instituciones, de acuerdo con lo que estas cosas signifiquen para nosotros. Esta premisa parece tan obvia que no debería requerir discusión alguna. Sin embargo, la importancia del significado en la acción humana ha sido subvalorada, con frecuencia, por las ciencias sociales. La mayoría de los intentos por entender y explicar el comportamiento humano se han centrado en la conducta o en los factores externos considerados causantes de ella.

La perspectiva del interaccionismo simbólico insiste en que no podemos entender la acción humana estudiando conductas ni las influencias externas sobre ellas, o ambas. Según Blumer y otros interaccionistas simbólicos, el entendimiento del comportamiento humano debe buscarse en los significados que los seres humanos han construido para los fenómenos de sus propias experiencias. Los factores externos pueden existir, pero, hasta no ser interpretados por una persona, no tienen significado.

Es la interpretación individual de los elementos externos la que les crea un significado. Este significado es utilizado por el individuo para guiar su comportamiento. No se puede entender la acción humana si se miran solamente los factores externos o la sola conducta. En su lugar, se debe centrar la atención sobre los significados que los individuos atribuyen a los fenómenos externos, porque son estos significados los que guían la conducta.

La segunda premisa del interaccionismo simbólico consiste en que el significado que atribuimos a las cosas "surge de la interacción social que uno tiene con sus congéneres" (Blumer, 1969: 2). Esta premisa explica el origen de los significados humanos. Los significados no son inherentes a los fenómenos, no están intrínsecos en la estructura de las cosas, tampoco residen solamente en el individuo que los atribuye. De acuerdo con esta postura teórica, los significados son productos sociales que se construyen a través de nuestra interacción con los otros y la forma como estos otros actúan hacia los fenómenos.

Blumer explica que "llegamos a aprender, a través de las indicaciones de los otros, que una silla es una silla, que los médicos son cierta clase particular de profesionales, que la constitución de los Estados Unidos es un cierto documento legal y así sucesivamente" (1969: 1). No creamos significados de la nada; por el contrario, como miembros de varios grupos humanos que pueden ser familia, vecindario, ins-

tituciones o país, interactuamos con los demás y participamos en la creación de significados. Los niños aprenden de sus padres que ciertas personas y cosas son buenas, otras malas; que los cuchillos pueden ser peligrosos; que las serpientes deben ser evitadas, y cuáles animales domésticos son útiles.

El significado individual de todos los objetos y fenómenos, experiencias y personas, se ha formado a partir de aquellos que hemos percibido en la interacción con los demás. Los significados sociales son parte integral del individuo, y en ellos se cimenta la interpretación de su mundo.

La tercera gran premisa del interaccionismo simbólico consiste en que los significados pueden ser modificados a través del proceso de interpretación utilizado por la persona al relacionarse con las cosas que encuentra en el mundo que la rodea. Esta idea complementa el énfasis sobre lo social del significado, presente en la segunda premisa.

Los significados surgen en el contexto de las acciones sociales y se incorporan aquellos que se perciben en los demás. Sin embargo, el significado de una cosa para un individuo determinado no es simplemente la aplicación que de él hacen otros para esa misma cosa; no es una réplica individual de lo percibido a través de la interacción social. El interaccionismo simbólico sostiene que la persona deriva el significado de la interacción.

La persona puede interpretar a los demás y sus acciones; el significado que deriva nunca corresponde exactamente con lo que quiso representar el otro, de tal manera que la interpretación de una persona acerca de las acciones de otra no será idéntica a las atribuidas por el actor de tales acciones. El proceso de interpretación es el eje del significado. Para interpretar algo, debemos primero comunicarnos con nosotros mismos, luego señalamos qué cosas son parte de nuestro escenario presente, señalamos qué cosas son significativas y a cuáles les prestamos atención. En segundo lugar, debemos interpretar los significados de aquellas cosas en las que hemos focalizado nuestra atención. Luego exploramos las experiencias pasadas con cosas similares, identificamos las implicaciones que las cosas tienen para nosotros y las colocamos dentro del contexto de nuestro sistema cognitivo y de valores. Así, llegamos a una definición de lo que las cosas significan para nosotros.

De esta manera, se puede apreciar que la interpretación no consiste solo en aplicar los significados socialmente establecidos a las cosas. No se trata de un proceso automático y rígido en el cual definamos una cosa encontrando si encaja en un sistema de significados preexistente. Más bien, según Blumer, la interpretación es un proceso formativo en el cual los significados se utilizan y se revisan para orientar la acción humana. La interacción social es el contexto en el cual los significados se producen y a su vez nos proporciona el sentido de las posibles interpretaciones para todos los fenómenos.

En síntesis, el principio central de la teoría interaccionista simbólica es que todos los seres humanos poseen un yo y que son reflexivos o interaccionan consigo mismos. Esto significa que pensar lo que hacemos y lo que ocurre en el interior de nuestras mentes es un elemento crucial en nuestra forma de actuar; actuamos de acuerdo con la forma en que consideramos o interpretamos el mundo que nos rodea.

En esta posición, la relación entre sujeto, sujetos y objeto se plantea como un *interaccionismo simbólico* donde el ser humano es un ser social y su conducta está regida por los actos sociales entendidos como un conjunto de actos individuales; el individuo es un ser activo que se enfrenta a su entorno y que, de ninguna manera, puede ser considerado como un ser pasivo determinado por su entorno.

Los profesores utilizan los significados que han construido acerca de "su mundo" para filtrar la información que reciben y para fundamentar sus acciones en la práctica docente, la cual implica a la vez el proceso de aprendizaje y el proceso de enseñanza. Para ello, la posición del interaccionismo simbólico permite comprender la forma en que el profesor ve sus perspectivas de acción y la forma como ve y habla acerca de los objetos de su mundo. Parte de tres suposiciones:

- El profesor basa sus acciones en el significado de las cosas de su mundo.
- El profesor "construye" el significado a partir de la interacción social.
- El profesor modifica y manipula el significado a partir de un proceso interpretativo.

Horizonte teórico en torno a los significados

Existen diversas y contrapuestas formas de abordar el tema de los significados; sin embargo, el acercamiento a los significados acerca de la práctica docente será trabajado desde Bruner (2000), quien desarrolló la teoría de la construcción de significados como resultado de la interacción de diversos mundos posibles, los cuales son mentales antes que físicos, ya que cuando se habla de silla se tiene ese concepto en la mente y no es que esté por fuera de sí o en el mundo material. Estos mundos pueden ser el medio social, la educación, las relaciones y otros aspectos que influyen en el desarrollo de cada ser humano.

Desde la perspectiva de Bruner (2000), es evidente que la construcción de significados es partícipe de la conformación cultural y desempeña una función esencial en la acción humana. Genera una psicología de la cultura, la cual permite una comprensión de los seres humanos, así como interpretar el mismo hecho que el otro interpreta desde sus actos de interpretación. El marco de estas afirmaciones es el de la revolución cognitiva, cuya base es la interpretación del conocimiento, y cuyo centro de interés es la construcción de significados.

Esta revolución rescató el concepto de mente, entendido como el sentido de los estados intencionales, como creer, desear, pretender, captar un significado, y permite la construcción de una ciencia de lo mental en torno al concepto de significado y los procesos mediante los cuales se crean y se negocian estos dentro de una comunidad, como en este caso la conformada por los estudiantes y egresados de la maestría en educación con intervención en la práctica educativa.

Estudiar los significados y la posible relación que puede existir con las acciones que realizan los docentes hace posible conocer el sentido de vida o de trascendencia en esos mundos creados socialmente, lo cual propicia ser parte de un mundo mental que cada uno construye; cuando esto se llega a comprender, entonces se pueden crear otros mundos.

Para que puedan existir los mundos posibles, es necesario poder construir socialmente ideas y significados públicos o compartidos, lo cual es posible porque estos no existen, se construyen a partir de ideales, interacciones y negociaciones, los cuales se logran por medio del lenguaje como vehículo de construcción, ya que él produce niveles de conciencia de los procesos de significación de algo, lo que convierte

al lenguaje en vehículo que permite la repetición, la reelaboración, la resignificación, la construcción o la reconstrucción de significados socialmente compartidos, por lo que ocupan un lugar dentro de la cultura del maestro, y es posible construir una significación con estructuras de la psicología y esquemas previos aprendidos, como lo son las representaciones imaginarias del quehacer del docente, necesarias para hacer una reelaboración y resignificación del desempeño profesional.

La forma de vida de los docentes, adaptada culturalmente, los ha llevado a construir significados y conceptos compartidos; depende también de formas de discurso que sirven para negociar las diferencias de significado e interpretación acerca de la práctica docente, lo que da lugar a un mundo posible que se construye día a día en la interrelación entre los protagonistas y los diversos contextos con los cuales entran en contacto y cuya diversidad y entramado se complejiza día a día por medio de la reflexión que realizan acerca de los agentes (sujetos en su práctica docente).

En este sentido, se afirma que la realidad no existe, que es una construcción del orden de los sentidos y significados que trazamos sobre los objetos, que son de tipo social, son construcciones generadas por los hombres en acciones dadas por la relación de la cotidianidad, y que es cultura. Todo esto es un ejercicio de orden simbólico y semiótico, que da cuenta de los estados mentales de la comunidad y de cómo el sujeto deconstruye el mundo, lo interioriza y se hace parte de él dando un sentido cultural acerca de qué produce y cómo se crean esos símbolos, estrategias, técnicas y acciones que se desarrollan en la interiorización y la construcción de mundos con normas que son externas.

Todo lo anterior se puede modificar por medio del lenguaje, al cual se le da sentido creando cosas del pensamiento, y esta es la forma en que se deconstruye el pensamiento, ya que se ve forzado a crear relaciones y buscar cosas personales que antes no tenía muy claras; por medio de la deconstrucción, puede construir los significados, atribuyéndoles más sentido por medio de la verbalización, que es un ejercicio donde se argumenta para construir pensamiento; es reflexivo y emotivo, permite elaborar un significado en un construir y deconstruir dialéctico sobre la base de las estructuras de pensamiento y en los procesos de orden psicológico, tales como los cognoscitivos y emo-

cionales de la vida cotidiana, los cuales nos permiten hacer una construcción singular y única de mundos mentales posibles (o realidades construidas) que se encuentran inmersos en lo social.

Bruner (2000) llama "actos de significado" a la explicación que da a la naturaleza de la construcción de significado, su conformación cultural y la función esencial que desempeña en la acción humana, así como la forma y el contenido de una psicología que se ocupe del significado, una "psicología *cultural* que se aventure más allá de los límites de una ciencia positivista con sus ideales de *reduccionismo, explicación causal y predicción*" (2000: 14). La propuesta fundamental del autor, en este sentido, es sustituir la explicación causal por un análisis y una explicación de las formas como los seres humanos interpretan el mundo en que viven, ya que "puede construirse una ciencia de lo mental en torno al concepto de significado y los procesos mediante los cuales se crean y negocian los significados dentro de una comunidad" (Bruner, 2000: 27).

Bruner propone que se analice el concepto de cultura revisando "los sistemas simbólicos que los individuos utilizan al construir los significados (...), los sistemas simbólicos compartidos, las formas tradicionales de vivir y trabajar juntos" (2000: 27-28).

De acuerdo con Bruner (2000), la cultura es un concepto fundamental de la psicología por las siguientes razones: el hombre participa en la cultura y realiza actividades inserto en ella, por lo que no puede pensarse en una psicología que trabaje solo con el individuo; la psicología también está inserta en la cultura, por ello debe estar organizada en torno a los procesos de construcción y utilización de significados que conectan al hombre con la cultura. Los significados son públicos y compartidos, hay que adoptar la psicología popular como teoría de la propia mente y de la de los demás.

Bruner (2000) propone, en síntesis, una psicología cultural en la cual el decir y el hacer de las personas constituyan una unidad, frente a la visión explicativa, positivista que ha imperado en ese campo, donde decir y hacer se miran como discrepantes. La psicología cultural no se preocupa de la conducta, sino de la acción, que es su equivalente intencional, acción situada en un escenario cultural.

El autor citado propugna una psicología cuyo objeto de estudio esté gobernado por significados y valores compartidos, y sostiene que "las verdaderas causas de la acción humana son la cultura y la bús-

queda de significados dentro de la cultura" (2000: 35) y que estos significados son los que dan sentido a la vida humana. "Nuestros deseos y las acciones que realizamos en su nombre están mediados por medios simbólicos" (Bruner, 2000: 36).

Este autor considera que la psicología popular tiene como componentes básicos los siguientes: la gente tiene creencias y deseos. Las creencias pueden estar tan coherentemente organizadas como para constituir formas de vida y compromisos. El concepto de persona es en sí mismo un componente de la psicología popular.

El significado se define, de acuerdo con Bruner, como "un fenómeno mediado culturalmente, cuya existencia depende de un sistema previo de símbolos compartidos" (2000: 76). Siguiendo a C.S. Peirce, Bruner reconoce que

> ...el significado depende no solo de un signo y de su referente, sino también de un interpretante: una representación mediadora del mundo en función de la cual se establece la relación entre signos y referentes (2000: 76 y 77); Peirce distinguía entre íconos, indicios y símbolos. Para él, el ícono tenía una relación de "parecido" con su referente, como en el caso de un dibujo o una fotografía; el índice tenía una relación de contingencia, como la del humo con el fuego, y el símbolo dependía de un sistema de signos en el que la relación de estos con sus referentes es arbitraria y está gobernada únicamente por el lugar que aquellos ocupan en el sistema, de acuerdo con el cual se define qué es lo que "representan". En este sentido, los símbolos dependen de la existencia de un "lenguaje" que contiene un sistema de signos ordenado y gobernado por reglas.
>
> El significado simbólico, por tanto, depende críticamente de la capacidad humana para internalizar ese lenguaje y usar su sistema de signos como interpretante de estas relaciones de representación (2000: 77).

La forma en que el sujeto llega a los significados, de acuerdo con Bruner, es por medio del lenguaje; sobre su adquisición, el autor considera que requiere mucha más ayuda e interacción con los adultos de lo que se suponía, ya que las funciones o intenciones comunicativas, antes de que el sujeto adquiera y domine el leguaje, son muy sensibles al contexto; por ello considera que la construcción del significado tiene también que ver con una disposición al significado que es producto del pasado evolutivo del hombre en formas protolingüísticas.

Bruner (1990) señala que las personas se desarrollan mediante significados públicos y procedimientos de interpretación y negociación

compartidos, aunque la apropiación de un significado de cualquier especie es un proceso eminentemente individual. El significado de la acción solo puede interpretarse en función de lo que los actores hacen respecto de lo que creen, saben, etc. A través de lo que dicen también se expresan significados; por ello se afirma comúnmente que las personas están determinadas por los significados. Son significados culturales (creencias y saberes) que guían y controlan los actos individuales —*acciones* (1990: 53).

El significado que los sujetos asignan a sus acciones y el contexto en que estas se desarrollan resultan ser de suma importancia para comprender y explicar cómo incide en la práctica docente y en las acciones que realiza un profesor, un proceso de recuperación y reflexión de la práctica, donde se lleva a cabo un proceso de socialización, ya que, sin vivencias compartidas, no se alcanza la comprensión del mundo de los significados. Sin implicarse afectivamente, no existe auténtico conocimiento de los procesos latentes, ocultos y subterráneos que caracterizan la vida social de los grupos y personas (Sacristán y Pérez Gómez, 1996).

En otro sentido está la postura de Lonergan (1986), quien hace un abordaje diferente de los significados, ya que afirma que lo que realmente importa para un sujeto o para un grupo de sujetos es lo que cada cual significa de la realidad en que vive, ya que la realidad significada es la mediación que permite referirse al entorno. El sujeto interpreta su mundo inmediato primero y después, por medio del significado, puede lograr hablar de un mundo mediato.[23]

Los significados, concepto eje de esta investigación

Los significados acerca de la práctica docente, construidos por los profesores, pueden quedar expresados o manifestados en las acciones que realizan en dicha práctica, donde las creencias o premisas, los saberes y sus discursos, desempeñan una función muy importante ya que, aunque no están escritos, se reconstruyen, se representan y se

23. *Cfr.* Lya Sañudo Guerra (2000), *Proceso de significación de la práctica como sistema complejo*, documento inédito, Guadalajara, Jal. México.

manifiestan en las acciones, las actitudes y acciones que desarrolla el docente en la práctica que realiza.

Los significados cumplen una función relevante en la concepción y la organización del mundo; en ellos interviene un conjunto de factores personales y sociales que vienen a constituir las cualidades de la epistemología del hombre, por lo que es importante hacer hincapié en que estos significados se transforman de manera constante de acuerdo con las situaciones sociales que prevalecen.

Las creencias, las premisas o los saberes son formas en que se manifiestan los significados, y se pueden considerar una parte relevante en la vida profesional de los profesores de educación primaria, porque operan como orientadores de las acciones que realizan a fin de valorar lo que producen con ellas, y así lograr en algún momento mejorar la práctica. En la presente investigación, como se afirmó anteriormente, se considera que las creencias o premisas son expresiones en las que se manifiestan los significados y que estos, a su vez, aparecen en las narraciones sobre situaciones humanas.

El saber docente como un componente de los significados

Los saberes del docente pueden ser, de acuerdo con Tenti (2001),[24] de cuatro tipos. El primero, denominado *fáctico*, se refiere a los hechos o datos de la realidad. El segundo es el saber *intelectual*, y consiste en el conjunto de principios que rinden cuenta de las distintas dimensiones de la realidad (natural, social, etcétera). El tercero es *el saber hacer (*saber práctico que solo se manifiesta en la acción). Aquí no hay argumentos del sentido común, se trata de las competencias que permiten a un agente hacer determinadas cosas, de acuerdo con sus experiencias y con sus significados. Por último, existe un saber *relacional*, que consiste en una capacidad social para comunicarse y cooperar con diferentes personas y en diferentes campos.

24. En la conferencia magistral dictada por Tenti Fanfani en el VI Congreso Nacional de Investigación Educativa, efectuada en Manzanillo, Colima, del 7 al 10 de noviembre de 2001.

En la presente investigación se parte de que el saber hacer es también una manifestación de los significados construidos por el sujeto, ya que el *saber hacer,* o conocimiento práctico, es un conocimiento que no es público en tanto que se encuentra manifestado en las acciones que realiza, en este caso, el sujeto docente de primaria.

La definición del saber como poder de acción sugiere que la realización material y la aplicación del saber dependen de condiciones sociales, económicas e intelectuales precisas. Por eso es posible afirmar que

> la importancia especial del saber científico y técnico en la sociedad moderna proviene del hecho de que produce un poder diferencial de acción social y económica o un aumento del *saber hacer*, que puede ser objeto de una "apropiación privada", aunque sea en forma temporaria (Tenti, 2001).

En este punto se impone una distinción importante: una cosa es el saber como producto (que puede ser transferido y usado por otros), y otra cosa es el saber como medio de producción; es decir, como capacidad cognitiva y social para producirlo. A primera vista, el primero circula más fácilmente que el segundo, el cual está constituido por un conjunto de capacidades.

En el caso de este estudio, el supuesto fue que los estudiantes ingresan al programa de la MEIPE con ciertos significados construidos socialmente acerca de su práctica docente, y que esos significados se llegan a modificar en concordancia con el proceso de recuperación y reflexión que realizan acerca de la misma práctica docente, en el sentido en que lo expone Bruner "...la gente posee un conocimiento del mundo que adopta en forma de creencias, y se supone que todo el mundo utiliza ese conocimiento del mundo a la hora de llevar a cabo cualquier programa de deseos o acciones" (2000: 53).

Las creencias y la forma en que se pueden manifestar en los significados

El término *creencias* ha sido abordado desde diferentes aproximaciones psicológicas; dista mucho de referirse de manera delimitada a un aspecto específico, si bien se ha equiparado con términos como

imágenes, *ideas*, *impulsos*, *actitudes*, *motivos*, etc., puesto que todos estos se refieren a la noción de orientación, tendencia, evaluación y representación (Campbell, 1963). Estas características compartidas llevan a emplear de manera intercambiable términos como *creencias* y *opiniones*.

Las creencias son representaciones culturales de eventos que tienen existencia para un individuo, más allá de la percepción directa, y que le permiten interpretar lo que sucede. Se considera adicionalmente que las creencias son enunciados no necesariamente verificados (Ramos, Díaz-Loving, Zaldívar y Martínez, 1992). Esta característica hace a las creencias diferentes del conocimiento, el cual sería verificable (Pepitone, 1992).

Las creencias, como producto cultural, constituyen una premisa sociocultural que respalda la cultura y sus fuerzas culturales (Díaz-Guerrero, 1975). Ello acentúa la importancia que tiene el conocimiento de factores culturales, convencionales, como determinantes del comportamiento individual, aspecto que permite identificar las semejanzas encontradas en las acciones de las personas, en virtud del apoyo que proporciona el grupo social.

Sobre la base de lo anterior, se sustenta que las creencias se refieren a aspectos evaluativos, atributivos, informativos, culturales o individuales, que predisponen una acción o comportamiento. Sin embargo, los aspectos que se consideran definitorios constituyen un abanico de difícil integración para la explicación del comportamiento.

De existir un consenso, giraría alrededor del valor lingüístico de las creencias. Como tal, la relación con comportamientos estaría más en función de su combinación lingüística, es decir, vinculada preponderantemente con comportamientos verbales. Lo anterior podría dar parcialmente explicación a la débil relación observada entre creencias y comportamiento (Wicker, 1969).

Ortega y Gasset (1983) otorga a las creencias un lugar muy importante, ya que constituyen la base de la vida, "ya que en ella vivimos, nos movemos y somos" (1983: 72) pese a no tener conciencia expresa de ellas, pues están latentes en nosotros. Para explicar lo que son las creencias parte de la noción de lo que son las ideas y las contrapone señalando que estas son originales y actúan en la realidad aunque no posean el valor de realidad. Así, de acuerdo con Ortega, citado por Mansilla (1983:397), las creencias

Las creencias son inconscientes, lo cual produce que en cierto momento lleguen a ser lo habitual o la costumbre; si se llega a pensar sobre ellas o a tener conciencia de ellas, entonces dejan de ser creencias. Operan en un nivel inconsciente como nuestras convicciones, son de carácter colectivo, no se requieren razones explícitas para justificarlas, no se discuten, no se expresan, son independientes de nuestra voluntad y nuestro razonamiento.

En este mismo sentido, algunos autores relacionan las creencias con las ideas; sin embargo, las ideas son producto de la ocupación intelectual, mientras que las creencias actúan en nosotros cuando pensamos en algo, como ciertos actos de fe, no son razonadas y son aprendidas socialmente. Las ideas se caracterizan por ser pensamientos que construimos, son individuales, personales, conscientes y probables, se emplea en ellas la razón para justificarlas; al mismo tiempo que pueden sustentarse, pueden cuestionarse o abandonarse si ya no son convincentes. Con las ideas se puede realizar una discusión, debido a que no se logra llegar a estar totalmente inmersos en ellas.

En la década de los noventa, Villoro (1992) retomó esta problemática de las creencias, reconoció los méritos de la obra de Ortega y Gasset y abrió polémica respecto de ciertos aspectos en los cuales difiere del filósofo español. De entrada, Villoro toma en cuenta las relaciones del hombre con su entorno, al establecer que, si bien las creencias son un estado disposicional que se adquiere y que genera un conjunto coherente de respuestas, existe cierto nivel de determinación, sea por un objeto o por una situación objetiva aprehendidos. Las creencias hacen referencia a un elemento cognoscitivo que está determinado por las cualidades atribuidas por el sujeto hacia el objeto ante la necesidad de enfrentar situaciones que requieren ese elemento cognoscitivo para dar cuenta de algo (Villoro, 1992).

En este sentido, es pertinente la aportación que Villoro hace sobre la relación entre creencia y actitud. Propone que la creencia, más que ser una ocurrencia, es una disposición: "creer en algo implica tener una serie de expectativas que regulan mis relaciones con el mundo en torno" (1992: 32). La disposición a creer significa tener una condición, una actitud (cognitiva, afectiva-valorativa y connotativa) favorable a creer; sin embargo, las actitudes son disposiciones subjetivas que se actualizan de distintas formas, dependiendo de las circunstancias.

En coincidencia con lo que apunta Villoro, es de esperar que cada sujeto dé cuenta de distintos significados asociados a los conceptos de educación, aprendizaje y enseñanza, entre otros, y que dicha diferencia tenga que ver con su formación profesional anterior a la MEIPE y su experiencia en el medio en el cual se desenvuelve como docente.

Por otro lado, Bruner (2000) afirma que cada uno de los sujetos entiende y comprende al mundo de diferente manera, y que esta forma de entenderlo se expresa en las creencias, "la gente posee un conocimiento del mundo que adopta la forma de creencias, y se supone que todo el mundo utiliza ese conocimiento del mundo a la hora de llevar a cabo cualquier programa de deseos o acciones" (Bruner, 2000: 53).

Generalmente, las creencias (Marcelo, 1987), teorías implícitas (Rodrigo, 1993) o teorías populares (Bruner, 1997) son el principal insumo de las concepciones[25] de los docentes sobre la forma de enfrentar su práctica educativa, vienen a ser la guía que da sentido a su trabajo diario; tales concepciones actúan de forma consciente o inconsciente en los profesores, orientando las decisiones en las diferentes actividades que conforman su práctica docente.[26] Las creencias, de acuerdo con Marcelo, "influyen en las decisiones y acciones del profesor de forma que estructuran y organizan el mundo profesional" (1997: 108).

Una idea central en este trabajo es que los espacios de reflexión no derivan del conocimiento de los supuestos que llevan consigo los profesores; es decir, en los procesos de formación se parte de revisiones conceptuales que son muy importantes para la formación teórica; sin embargo, en lo personal, se hace abstracción de los presupuestos nodales que atraviesan el trabajo que hacen los docentes para llevar a

---

25. Las concepciones, en este caso, son marcos fundamentales de organización que condicionan la forma de actuar de los profesores, ya que desempeñan una función esencial en el pensamiento y en la actuación.
26. Aunque la mayoría de los trabajos se publican en inglés, existe buen material en español. Es muy completa la reseña de Clark y Peterson (1990) publicada originalmente en la edición 1986 de la compilación que, aproximadamente cada década, dedica la AERA (American Educational Research Association) a ofrecer un panorama del estado de la investigación sobre la enseñanza. También puede verse, en una dirección parecida, el trabajo de Carlos Marcelo (1987), o el de Calderhead (1988). Un poco más reciente, se puede apreciar una reflexión sobre el campo y sus perspectivas en Pope (1998). En todos los casos pueden encontrarse referencia a las principales líneas de trabajo, las metodologías y los alcances de los resultados obtenidos.

cabo su función. Pese a que las creencias son una parte relevante en la vida profesional de los profesores, porque operan como la base que guía sus acciones, son una arista poco indagada en sujetos que viven una experiencia como estudiantes de un posgrado cuya pretensión es *la transformación de la práctica educativa*.

La docencia requiere una permanente reflexión que no puede darse si los obstáculos no son afrontados por los mismos docentes. Las creencias, "el continente de nuestra vida", como las define Ortega y Gasset (1983), deben desaprenderse si constituyen un obstáculo para mejorar la docencia, como señalan Liston y Zeichner (1993). Los docentes deben hacer conscientes las consecuencias de sus propias concepciones y generar alternativas para desarrollar su tarea.

Se puede afirmar, entonces, que las creencias cumplen una función relevante en la concepción y la organización del mundo; en ellas interviene un conjunto de factores personales y sociales que vienen a constituir las cualidades de la forma en que actuamos. Villoro (1992) sustenta la tesis de que las creencias están en nosotros como disposiciones de las que podemos echar mano ante situaciones que así nos lo exijan, para dar cuenta de una realidad.

En el caso de los docentes de educación primaria, los significados —creencias (concepciones), supuestos y saberes— que se tienen sobre la educación y acerca de su labor como maestros de este nivel pueden llegar a dirigir o manifestarse en las acciones que realizan en su práctica docente.

Capítulo III
Significados inferidos en el discurso de los profesores en estudio

Significados en la profesora entrevistada (E-1)

La profesora entrevistada (E-1) tiene diez años de laborar en el nivel de educación básica; su formación profesional es de maestra normalista y, además, homeópata. Estuvo como estudiante de la maestría hasta el mes de julio de 2013.

Estudió la normal básica en la Normal de Jalisco, y desde que estaba en el primer semestre de la Normal comenzó a trabajar en un colegio, el mismo en el cual actualmente labora en el turno matutino, y al egresar de la licenciatura obtuvo una plaza de profesora en una escuela oficial que actualmente cubre por la tarde.

Es importante señalar que, en el primer instrumento aplicado, que fue una entrevistada estructurada, la profesora anotó que no estaba dispuesta a que se le realizara ninguna entrevista porque la investigación que se pretendía hacer no tenía nada que ver con lo que ella realizaba en su práctica; sin embargo, cuando la de la voz se presentó para entregar los resultados del instrumento con la finalidad de que los leyeran y me dijeran si querían agregar algo más, esto es para retroalimentar la información, su actitud fue distinta y se mostró con mucha apertura para colaborar.

En cuanto a los significados que tiene la entrevistada, no se encontraron como tales, pero se pudieron identificar algunos relacionados directamente con los sentimientos, las experiencias y las ausencias de su formación y su práctica docente, de la educación y la enseñanza que incluyen las creencias y saberes que tiene respecto de qué significa *enseñar, cómo enseñar,* incluyendo *el papel que desempeñan los*

entrevistados, *la metodología de enseñanza* y los *recursos empleados* en la práctica docente; respecto del aprendizaje, están ligados a las ideas que tiene el profesor sobre los estudiantes, *cómo aprenden*, *sus posibilidades y capacidades,* y *el papel que desempeñan los estudiantes en la vida escolar*.

Perspectiva sobre la formación docente[27]

Respecto de la formación, en la primera entrevista la maestra comenta que le queda claro que su profesión es mal pagada y poco reconocida y valorada por la gente en general, pero eso no influyó para que decidiera no ingresar en la Normal. Para ingresar se le presentaron muchos obstáculos; por un lado, sus padres, que no querían que estudiara esa carrera; por otro, tuvo que intentar varias veces el ingreso, porque no salió en las listas de los aceptados desde la primera; esto es, tuvo que hacer varios intentos, lo único que siempre estuvo presente fue el interés, el deseo y la perseverancia por llegar a ser maestra.

Desde muy pequeña estuvo en ella el deseo de ser maestra, una manifestación fue que, desde que se acuerda, ya jugaba con otros niños a *la escuelita*, y ella siempre tomaba el lugar de la maestra porque "le gustaba dirigir la orquesta" (E-1/31082012/13).[28] Refiere que, básicamente, lo que influyó para que ingresara en la Normal fue la admiración que tenía a la maestra de segundo grado, ya que era dedicada y se esmeraba en el trato con los niños.

> yo pienso (...), que el punto clave de que yo decidiera que fuera maestra fue el segundo grado de primaria; porque yo idealicé mucho a la maestra como se dedicaba, pues, su trato hacia mí era muy especial, cariñosa y atenta a todo lo que sucedía. Tal vez influyó que (...) solo fuimos siete alumnos en todo el año (alumnos) (E-1/31082012/13).

Tal parece que el trato que recibió de la maestra en este grado llegó a despertar su interés por el magisterio y marcó su futura formación; sin

---

27. Ver esquema 1, ubicado al final del informe de investigación.
28. Los datos corresponden a la entrevista realizada: (E) entrevista, (1) es la número 1, (31082012) del 31 de agosto de 2012, fecha de realización de la entrevista, (13) número de hoja.

embargo, otro elemento que influyó fue la inclinación que tiene por transmitir a los niños lo que lograron en ella sus maestros:

> yo me sentía como que (...), no sé (...), lo que sembraron en mí, yo esta vez lo iba a sembrar en mis alumnos, es así como que me quedó muy significativo desde muy pequeña. (E-1/31082012/05)

Señala que su formación de profesora se relaciona con la que también tiene de homeópata, ya que esta segunda le proporciona elementos para acercarse a los demás y tratar de entenderlos; en este sentido puede identificar las causas de los comportamientos de los estudiantes.

> conocer un poquito más a mis alumnos y este, yo soy una maestra que se fija mucho en el comportamiento de los alumnos, y de cierta manera siempre trato de ver por qué el alumno se comporta de tal o cual forma... (E-1/31082012/13)

Considera que si llega a entender la manera en que se comportan los niños, pueden ser mejores los resultados de aprendizaje que puede llegar a tener.

En este sentido, hace referencia a que en la licenciatura que cursó en la Normal de Jalisco no se le dieron todas las herramientas para desempeñarse como una buena maestra; aunque se afirme que allí los preparan para que vayan al campo, los egresados tienen muchas limitaciones, como en su caso, ya que, según ella:

> se supone que en la Normal te dan todo lo mejor, las mejores estrategias para que tú las plasmes en tus alumnos (...) para que no se relegue al alumno, y sobre todo para que el aprendizaje sea más exitoso (...); sin embargo, no es así, muchas de las cosas que se hacen, o más bien hicimos cuando yo era estudiante, están fuera de lugar, y no tienen relación con la realidad educativa... (E-1/31082012/08)

Reconoce que la educación es un medio por el cual se pueden cambiar actitudes y conductas de los que la reciben, y por el cual se adquieren los bienes de la cultura. En este sentido, la enseñanza está basada en la transmisión del conocimiento y de todo lo que esté relacionado con él, mientras el aprendizaje está relacionado con su recepción.

Sin embargo, en otra parte de la entrevista refiere que la educación es un sinónimo de enseñanza, porque considera que está implícita y

siempre presente la participación del maestro; de esta manera afirma que:

> Educar, para mí, es hacer un cambio de conducta en los alumnos, el guiarlos, (...), se pudiera emplear también la palabra enseñar, pero yo pienso que ellos ya lo traen, o sea, nada más es dirigirlos de cierta manera, o sea, hacia qué lado deben de ir, porque ellos ya lo tienen ahí, y por sí solos ellos pueden sacar sus propias deducciones, mi papel ya nada más es saberlos guiar y que realmente se molesten en lograr lo que yo pretendo con ellos... (E-2/01092012/02)

En la afirmación anterior enfatiza que la función de la maestra es de guía, y los estudiantes deben lograr lo que ya está determinado por la maestra; sin embargo, para ello, el maestro debe tener elementos para poder guiarlos. De esta manera se puede inferir que tanto la educación como la enseñanza están vinculadas con la transmisión de conocimientos, donde el maestro es transmisor y el estudiante receptor de conocimientos. Aquí la función del docente consiste en ser el encargado de dirigir las actividades para lograr que el niño aprenda a través de la instrucción, en la cual el profesor es el centro de toda actividad educativa.

En este caso, la entrevistada coincide con lo que Pérez Gómez (1983) expone sobre los profesores, ya que enfatiza que deben poseer determinadas cualidades personales y un conocimiento idóneo de los contenidos que son transferidos a los alumnos, porque estos aprenderán siempre y cuando tengan capacidad, voluntad e interés por aprender.

El ser maestro es para la entrevistada algo muy satisfactorio, ya que considera que:

> si hubiera elegido otra profesión tal vez hubiera fracasado (...) no me hubiera llenado del todo, como me llena mi profesión; incluso yo pienso que es de las únicas de las profesiones que te llena de más satisfacción que cualquier otra, porque para mí el ser maestro es lo máximo... (E-2/01092012/05)

En este sentido, prevalece el interés por su profesión, porque la considera una carrera maternal en la cual se puede dar mucho al otro o a otros, además de que no existe violencia, sino, al contrario hay mucho amor, y una de las grandes diferencias con otras carreras y profesiones es que aquí se interactúa con otros y se ayuda al prójimo.

Sin embargo, en su discurso prevalece la implicación de que *el ser maestro* difiere de lo anterior; en este caso dice que la función del maestro está centrado en ser un mero instructor, ya que tiene una gran responsabilidad porque se deben inculcar los conocimientos y verificar que queden en los estudiantes.

> se tiene que llevar a cabo los contenidos y realmente trasmitir un conocimiento nuevo en mis alumnos y que se quede entendido y comprendido (I-1/ 20052012).[29]

La práctica docente y los elementos que la constituyen, desde la óptica de la entrevistada

Respecto de la práctica docente, la profesora la define como todo lo que realiza como maestra, pero debe quedar claro que se trabaja con seres humanos. y estos no son cualquier otra cosa, ya que tiene presente que siempre se debe tener mucho cuidado en la forma en que se dirige a los niños, porque el trato que se les dé puede ser un elemento que influya en el tipo de aprendizaje que se puede generar.

En este caso, es consciente de que la práctica no está determinada por los maestros, sino se va estructurando de acuerdo con cada cosa y cada momento que se vive; la forma en que se debe tratar a los estudiantes, la metodología que se debe emplear y cómo, el ser docente, se va adquiriendo a través del tiempo.

> yo pienso que...., claro, la práctica se va haciendo, y que esta a su vez te lleva a que se refuercen ciertos detalles, que en un principio, pues, se iban de las manos, como el..., el tener a veces mucha flexibilidad de los alumnos que hay, que eres buena gente y esto y poco a poco vas tú reformando tu carácter, y vas sentando bases para poder llegar a ser un buen docente... (E-2/01092012/08)

La entrevistada parte de que el profesor es un agente que construye y reconstruye continuamente las acciones que realiza en la práctica tomando en cuenta las interacciones y las situaciones concretas que vive con sus estudiantes y sus compañeros de trabajo.

---

29. Se trata del primer instrumento denominado "Entrevista estructurada" aplicado el 20 de mayo del 2012.

De esta manera, todos los docentes retoman prototipos de otros maestros con quienes tuvieron oportunidad de convivir, ya que pueden llegar a ser ejemplo de vida; tal es el caso de la entrevistada, que desde los primeros años escolares añoraba ser docente, pero con las características de la maestra que tenía en el segundo grado de primaria:

> yo idealicé mucho a la maestra como se dedicaba a nosotros, porque nomás éramos siete en todo el año (...) es que yo quiero ser así cuando yo sea grande, yo quiero ser como mi maestra... (E-2/01092012/05)

Lo anterior coincide con de la postura que toma Kagan (1992), quien afirma que;

> los profesores en formación entran en el programa de formación con significados personales acerca de la enseñanza, con imágenes de buen profesor, imágenes de sí mismos como profesores y la memoria de sí mismos como alumnos. Estos significados pueden ser creencias e imágenes personales que generalmente permanecen sin cambios a lo largo del programa de formación y acompaña a los profesores durante sus prácticas de enseñanza (Kagan,1992: 142).

Contrario a la postura de Kagan (1992), es muy común observar que a los profesores principiantes recién egresados de la licenciatura, en sus primeras prácticas se les presentan algunos conflictos entre las creencias pedagógicas conscientes[30] y las que deducen de sus prácticas en la clase.

En este sentido cabe el comentario de que para la entrevistada es muy importante cuidar siempre las relaciones con los padres de familia, ya que considera que, si llega a lograr que ellos tengan plena confianza en ella, contará con el apoyo incondicional para que sus hijos resuelvan la tarea y, como consecuencia, serán mejores los resultados de aprendizaje en los estudiantes. Para lograr buenas relaciones hace hincapié en que siempre trata de escucharlos en cualquier consulta

30. Las creencias pedagógicas conscientes son las que se forman durante su estancia como estudiantes y que asumen porque continuamente se hace referencia a ellas por los profesores y compañeros de estudio, en estas podemos encontrar actitudes y expectativas.

que le hagan, además de que los aconseja y apoya en lo que le es posible, por lo que cuida de no tener

> ningún roce con los papás, trata de fomentar la amistad en ellos y dar seguridad en lo que pueden y deben hacer con sus hijos... (E-2/01092012/12)

La relación que se tenga con los padres de familia es parte importante en el proceso, ya que ellos y el maestro comparten un mismo fin que tiene que ver con la educación de los niños; por ello es necesario realizar un trabajo en conjunto y de manera coordinada, como expone la entrevistada:

> yo pienso que también los padres de familia también son algo muy importante, porque (...), pues, compartimos, tanto los maestros como ellos, a los niños, y todos llevamos un mismo fin hacia ellos, es como un eslabón en el que no se debe soltar ninguno porque si no ya no va a funcionar, o no se logran los objetivos que nos proponemos... (E-2/01092012/14)

En la entrevista señala que los elementos que intervienen en la práctica que realiza pueden ser los niños en primer lugar, padres de familia y el contexto de la escuela. Los niños, porque son los sujetos con quienes se interactúa de manera cotidiana y todas las acciones que se realizan en su práctica están dirigidas a ellos. En el caso de las relaciones que se puede llegar a tener con los padres y los compañeros de trabajo, son un detonante que incide de manera directa en el docente para que se llegue a tener tal o cual práctica.

Los docentes son una gran influencia en los niños y a la vez pueden lograr muchos cambios de conducta en ellos; la creencia que se infiere es que los maestros inciden en sus estudiantes porque son elementos clave de la cultura.

> nosotros podemos modificar conductas en los niños (...), nosotros podemos dejar cosas positivas o cosas negativas, porque ellos son una esponjita y lo que nosotros les demos, o en este caso, que lo que yo les dé, ellos lo van a tomar, sea bueno o sea malo; si yo quiero que mis alumnos sean algo en la vida, o que tengan expectativas, o que se formen metas, en mí va a estar el inyectarles eso, y eso yo considero que es bien importante para la sociedad, porque si no hubiera maestros no existirían ni doctores, ni arquitectos, ni nada; yo pienso que nosotros somos la pieza clave de lo que es toda la formación, en cuanto a la humanidad, este, el hecho de que, por ejemplo... (E-2/01092012/16)

En lo anterior menciona una creencia más que tiene que ver con el aprendizaje de los escolares. En esta refiere que es muy importante que los docentes den un buen trato a los niños y logren a la vez una buena relación tanto con los padres de familia como con los estudiantes, a fin de lograr una amistad y de esta manera comprometer a los niños con su aprendizaje.

> nunca he tenido un roce con ningún papá, de ningún tipo, en mis alumnos siento que he dejado algo significativo que es la amistad; una de las cosas más importantes es que los valoro como personas... (E-2/01092012/18)

Para entender la enseñanza desde el punto de vista de los profesores es importante comprender los significados con que ellos definen su trabajo; en este sentido es importante considerar la forma en que se entiende la enseñanza, ya que lo que un profesor cree sobre la enseñanza y el aprendizaje influye en las acciones que realiza como docente en la vida cotidiana.

La enseñanza, tal como la define la entrevistada, tiene que ver con el acto de depositar en el estudiante los conocimientos para que él, a su vez, llegue a desarrollar su capacidad intelectual; de esta manera, *enseñar* significa para ella, dar al otro lo que ella tiene, lograr cosas positivas, como modificar conductas, y lograr seguridad en ellos. Sin embargo, un elemento que se debe considerar para llevar a cabo la enseñanza son las debilidades y fortalezas de cada estudiante, para seleccionar las estrategias de enseñanza y llegar así a que tenga éxito. La maestra enfatiza que:

> para la enseñanza, yo no puedo impartir la misma clase a diferentes niños, porque tal vez hay niños que ocupan de más espacio o de más tiempo que otros que al momento lo pueden captar. (E-2/01092012/21)

Considera que es importante tener presente las diferencias de los niños en el acto de la enseñanza, porque no todos aprenden al mismo ritmo y de la misma manera. En este sentido, se debe preparar a los estudiantes para que se enfrenten a situaciones nuevas y no sean dependientes siempre del maestro, ya que, de acuerdo con la profesora, cuando los estudiantes se enfrentan a otro nivel

> ...ya van encaminados, y ya no están tan dependientes de un maestro, porque siempre se habitúan a las normas de una persona y yo siento que a mí este proceso ha sido muy enriquecido, y es algo que tengo que agradecerle, o, bueno, es algo que he aprendido en la maestría... (E-2/01092012/20)

El punto anterior se relaciona con una nueva afirmación que aparece en la entrevista respecto de la educación, cuando afirma que la educación que se imparte a los estudiantes debe ser diferenciada de acuerdo con las características de cada uno de ellos; sin embargo, para que el estudiante aprenda, debe permanecer callado.

En cuanto al aprendizaje, es claro el significado que tiene del niño, estudiante o alumno; ya que la profesora tiene la idea de que *son una esponjita que todo captan*, aquí aparece que el aprendizaje se da de manera individual, pero se infiere que está la presencia de otra persona que guía el proceso, y el niño solo es su receptor. De la misma manera, enfatiza que son muy importantes las actitudes que tome el profesor, y el trato que se le dé puede apoyar a que el niño ponga más de él mismo.

Una de las situaciones que la maestra expresa es que, cuando un estudiante aprende, lo aprendido se manifiesta con algunos cambios en la conducta, pero aquí ocupa un lugar muy importante el docente, desde su perspectiva; en ella ha observado algunos cambios como docente, ya que, en un principio, cuando inició la labor, siempre tenía que tener el mando, y ahora es compartido.

> a mí siempre me gustaba dirigir la orquesta, qué se va a hacer y cómo se va a hacer... (E-1/31082012/13)

Aunque tiene muy claro que algo inevitable es que todas las personas tenemos debilidades y fortalezas y, como docentes, se deben identificar para seleccionar estrategias y actividades que sean más accesibles a los niños.

> yo pienso que cada persona tenemos nuestras debilidades y nuestras fortalezas, y que en un grupo no todos vamos a ser iguales, y que no todos tenemos la capacidad para todo, tal vez unos tenemos la capacidad para (...) escribir, otros para hablar... (E-1/31082012/20)

Esta afirmación se puede relacionar con la creencia que tiene de que a partir de su ingreso en el posgrado este la ha ayudado a mejorar su labor docente.

Sobre la carrera de docente, la profesora considera la docencia como un oficio, ya que si fuera valorada como una profesión estuviera bien remunerada, porque

> la docencia es un oficio, porque está mal pagado y remunerado y, en donde todas las acciones que se realicen deben estar enfocadas hacia un compromiso social. (E-1/31082012/18)

Sobre la función del docente, se pueden identificar algunas creencias, tales como:

- Todos los docentes retoman prototipos de otros maestros con quienes se tuvo oportunidad de convivir, ya que pueden llegar a ser ejemplo de vida; tal es el caso de la entrevistada, que desde los primeros años escolares añoraba ser docente, pero con las características de la maestra que tenía en el segundo grado de primaria.
- En la labor magisterial, de acuerdo con lo que expone la profesora, los resultados son mejores si se siguen los consejos de las personas que ya tienen experiencia como docentes; por ejemplo, cuando la entrevistada era estudiante en la Normal, ya laboraba como docente en un colegio y trataba de seguir al pie de la letra las recomendaciones que le daban los catedráticos de esa institución donde se formaba:

> cuando nos decían en la escuela, es que hay que tratar de hacer esto, yo lo hacía en mis alumnos para ver si realmente daba los resultados que se requerían (...) en el colegio. (E-1/31082012/09)

Los significados acerca de la práctica docente que refieren los estudiantes - profesores durante su estancia en la maestría en las entrevistas aplicadas, como se expuso anteriormente, no fueron identificados con facilidad, sino fue necesario inferirlos del discurso que se generó en las respuestas dadas por los entrevistados; de esta manera, los sentimientos y las experiencias que vivieron en su proceso de formación con respecto a la práctica docente fueron un elemento clave para el análisis.

Significados de la práctica, vistos desde las acciones que realiza la profesora entrevistada

En este apartado se presentan algunos de los significados que se infieren de la maestra en estudio, pero ahora desde la práctica; esto es, desde lo que hace en su salón de clase. Estuvo como estudiante de la maestría hasta el mes de julio de 2013. Con esta profesora se elaboraron tres registros de observación.

La profesora labora en una institución privada —la cual tiene una incorporación al Sistema Educativo Federal— ubicada en la colonia Francisco Villa, municipio de Tonalá, estado de Jalisco. Esta escuela está constituida por el siguiente personal: directora, subdirectora, secretaria, trabajadora social, seis maestros que atienden de primero a sexto grado, más cuatro maestros que son responsables de las clases extras: danza, computación, educación física e inglés.

El salón de sexto grado, es muy pequeño y no tiene mucha ventilación, solo una ventana por la que se filtra la luz del día; por el tamaño del salón, los alumnos quedan muy juntos unos de otros, no queda espacio para que puedan realizar actividades que requieran moverse de la butaca.

Tiene mapas pegados en la pared, gráficas de conducta, el reglamento del salón,[31] tablas de conversiones y una que otra lámina de cuando exponen los alumnos;[32] el acomodo de las butacas de los niños es en filas.[33]

El escritorio está en la parte de atrás del salón (frente al pizarrón), y no a un lado como suele acostumbrarse. También hay dos libreros, donde se encuentran los libros de apoyo, así como materiales didácticos (papel manila, de imprenta, cuadriculado, marcadores, etcétera). El grupo es de sexto grado y lo conforman 25, alumnos, de los cuales catorce son niñas y once son niños, con edad promedio de doce años.

---

31. Que los niños y la maestra elaboran al principio del año escolar, pero se encuentra pegado en la pared para que los niños no olviden lo que no deben hacer y les quede claro cuál será el castigo si no acatan las reglas establecidas.
32. Las cuales, de acuerdo con la maestra, se quedan pegadas a la pared durante una semana y tienen dos finalidades a la vez; por un lado, se reconoce el trabajo que hacen los niños y, por otro, sirven para que los niños recurran al material si tienen alguna duda.
33. El acomodo que tienen los niños coincide con la definición de enseñanza y aprendizaje que refiere la maestra en las entrevistas aplicadas.

De acuerdo con la maestra, los niños de este grupo son muy especiales, ya que por lo regular son alumnos que, por sus características, han sido rechazados, algunos por otra institución, y otras veces por otros maestros.

Al realizar el análisis de los registros de clase se identificó que existe una gran preocupación porque los alumnos entiendan lo que se les explica y que no se queden con ninguna duda del tema tratado. En este sentido, se pudo identificar que algo que la caracteriza al docente es que, después de explicar, da instrucciones para que los niños realicen las actividades, ejemplifica cada actividad para que los alumnos entiendan y se les facilite lo que van a realizar. Siempre determina lo que se va a realizar de actividades y la forma en que se debe realizar.

En el análisis realizado y en la secuencia metodológica que sigue en cada una de las clases se pueden identificar tres grandes momentos:

En el primer momento están las *indicaciones*. Aquí las acciones que se realizan son:

- Sacar material
- Participar
- Formar equipos

En el segundo momento aparecen la explicación, la ejemplificación y el desarrollo de la clase. En el tercer momento están la evaluación y la reafirmación del conocimiento; aquí se lleva a cabo la verificación y las preguntas acerca de los contenidos abordados.

En los párrafos anteriores se presenta de manera sintética la metodología que emplea la docente en el proceso que sigue en el aula; en esta se puede percibir que el eje principal que caracteriza el proceso es la explicación y la ejemplificación de los contenidos escolares.

Entre las características identificadas en la actividad, puede señalarse que:

- Existe una interacción dialogada alumno - profesora en el desarrollo de la clase.
- La explicación modelada del contenido se va presentando de tal forma que se van hilando los diversos componentes que se tienen previstos.
- Las explicaciones dadas por parte la profesora tienen diferentes momentos, desde para explicar cómo se llevará a cabo el acomodo o la distribución del cuaderno para realizar los ejercicios, hasta

para explicar la clase o el tema a exponer y los pasos en la exposición. También es necesario señala que se explica para aclarar cualquier tipo de dudas que pudieran tener los alumnos.
- Las ejemplificaciones se realizan con el propósito de que a los alumnos les quede más clara la actividad a realizar y logren una mayor comprensión de ella.
- Una evaluación de lo que se realizó en clase, sea con la participación de los alumnos, sea con algún ejercicio que se deja de tarea.

Al observar estas características del esquema se puede inferir que con las acciones realizadas por la profesora se logra en los alumnos cierta dependencia entre estudiantes y maestra. Desde las acciones que realiza la profesora en esta práctica no se favorece la construcción del conocimiento, tal como ella afirma en la entrevista, ya que muchas veces no basta con que los profesores realicen la planeación, y es necesario verificar cuál es la situación en que se encuentran los alumnos para que la docente pueda partir de los conocimientos previos de los estudiantes. En este sentido, cabe señalar que Arnay (1993) afirma que la construcción del conocimiento se concibe como un proceso de interacción entre la información nueva procedente del medio y la que el sujeto ya posee (preconceptos y preconcepciones), y a partir de ellas el individuo inicia su conocimiento.

En este tipo de práctica los contenidos cobran importancia para la docente, como se los va marcando el programa, sin priorizar si realmente quedaron comprendidos o no por los alumnos. Continuando con el esquema metodológico, lo que enseguida se presenta es una explicación más detallada de dicho esquema:

Indicaciones:
La clase comienza con indicaciones que da la profesora, sea para pedir la tarea, sea para ayudarse a través de ella y realizar la actividad planeada. Da indicaciones para que saquen el material a utilizar; al mismo tiempo que solicita el material, les señala lo siguiente: si el cuaderno, por ejemplo, ya tiene margen hecho con la regla y un color, la fecha, el nombre de ellos y el título de lo que se va a realizar, y prosigue con la explicación y la indicación de lo que se va a hacer en cualquiera de las asignaturas.

A continuación se presentan algunos fragmentos de los registros de observación que se realizaron de la práctica de la maestra entrevistada (E1).

> Ma: Saquen sus figuras que hicieron el otro día ... En su libro de matemáticas, anoten la fecha de hoy y anoten también el título, apúrense si no, no nos va a alcanzar el tiempo. (R-1)[34]
> Ma: Vayan sacando su tarea de los enunciados y horita los voy a ir acomodando en equipos para que trabajen (R-2).[35]
> Ma: Saquen su cuaderno y vayan anotando una lista de todas las acciones o verbos que se realizan (R-3).[36]
> Ma: Saquen por favor su cuaderno de matemáticas y anoten la fecha de hoy y como título ponen valor posicional de números decimales (R-3).

Con respecto a afirmaciones como las anteriores, Weber (1993) expresa "que las instrucciones o indicaciones son el conjunto de actividades que buscan facilitar el logro de los alumnos de objetivos educacionales específicos en forma directa". El propósito de utilizar las instrucciones o indicaciones es estimular el interés del alumno y hacerlo partícipe en clase. Cooper (1993) plantea que "las instrucciones son la primera función motivacional que utiliza el maestro para involucrar al alumno al aprendizaje". La profesora afirma que emplea las instrucciones para comunicar a los alumnos el contenido a desarrollar en el día para motivar y ejercitar o reafirmar los conceptos importantes de cada actividad. No obstante, en lo observado eso no se evidencia, pues parece que lo más importante son los contenidos a trabajar y el tiempo que se va a destinar a cada una de las actividades por realizar.

Explicación:
Después de que los alumnos extraen el material, se comienza a dar la explicación de qué se va a realizar; es algo minuciosa, puesto que se explica para que a los alumnos les quede claro lo que van a realizar. Cuando se lleva a cabo la explicación, la maestra insiste en que estén atentos y que nadie murmure, mucho menos realice alguna nota.

---

34. R-1 se refiere al registro de observación de la clase, realizado el 04 de febrero de 2013.
35. R-2, registro de observación de la clase, realizado el 05 de marzo de 2013.
36. R-3, registro de observación de la clase, realizado el 23 de mayo de 2013.

Posteriormente, una vez que explica la forma en que se van a tratar o abordar los contenidos, les da un apunte donde se va detallando el contenido; por lo regular los apuntes de este tipo se utilizan en las asignaturas de Español, Matemáticas y Civismo, en las que se observa que se hace mayor énfasis en el apunte.

Cuando se trata de explicar algún contenido de matemáticas, se suele explicar los pasos a seguir haciendo que los alumnos tomen nota de los apuntes y se vayan ejemplificando; en este caso, se puede decir que esta es otra de las recurrencias que tiene la profesora en su clase.

> Ma: Bien, ya que todos tienen sus figuras vamos a tomar el pentágono (R-1). Fíjense cómo van a doblar su polígono. ¿Cuántos lados tiene esta figura?
> Ma: Entre los enunciados que trajeron van a elegir uno y van a acomodar en las tiras las respuestas a esa pregunta utilizando diferente color de marcador para cada respuesta. [Se observa que los alumnos están confusos, la maestra me observa y, como respuesta, decide dar un ejemplo].
> [Pegó las tiras con las preguntas: Quién, Quiénes, y Qué, dividiendo el pizarrón en dos partes. Comenzó a entregar las tiras a los alumnos por equipo] (R-2).
> Ma: Anoten quince acciones. [Algunos alumnos se levantan a sacar punta, otros comienzan a trabajar] (R-3).
> Ma: Bien, ¿ya todos tienen su cuaderno afuera y anotado el título del ejercicio?
> Ma: Me imagino que ya tiene margen, ¿verdad?
> MA: A ver, fíjense muy bien, no quiero que nadie escriba ahorita; ¿de acuerdo? Únicamente quiero que estén atentos (R-5).[37]

Ejemplificación:
Cuando se explica lo que van a realizar los alumnos se ejemplifica, por simple que esto sea; lo realiza a pesar de que los alumnos se muestran renuentes a anotarlo porque les parece simple, se les ordena que lo anoten para que lo tomen como referencia y, sobre todo, para que, cuando tengan que estudiar, se les facilite y visualicen más claramente el tema.

Incluso, cuando se deja tarea se dan referencias o ejemplos; cuando no se dan ejemplos, se indica a los alumnos que lo anoten, que es como lo que se hizo en el libro, se dan número de página y número de actividad o punto; todo esto, con la finalidad de que, cuando estén realizando la tarea, no tengan mayor dificultad para hacerla. Cuando se trabaja en

37. R-5, registro de observación de la clase, realizado el 07 de junio de 2013.

Español o Matemáticas y se van a analizar contenidos en los cuales se vea más de una cosa o tipo, se ejemplifica cada situación.

Regularmente, la maestra trata de que los alumnos tengan en cuenta un referente que seguir para, cuando les surja una duda, se remitan a sus apuntes o a sus ejemplos. En la entrevista tres, la profesora afirma que "en ocasiones observa con tristeza que para ellos es más fácil volver a preguntarle a la maestra las dudas que tengan, que al fin y al cabo nuevamente les dirá qué deben hacer". Con esto se evidencia que existe dependencia entre los alumnos y la maestra, ya que ellos no pueden realizar las actividades solos; pero también se observa que la profesora no tiene confianza en ellos y tampoco se esfuerza por dirigirse de otra manera a los niños, a fin de que sean menos dependientes.

> Ma: Voy a darles un ejemplo; a ver, el equipo número uno, dígame un enunciado, entre ustedes elijan el que quieran, todos pongan atención. El equipo tres, guarden silencio, si no, no van a entender (R-3).
> Ma: Aquí en el pizarrón voy a anotarles una cantidad para que ustedes la anoten en su cuaderno, fíjense dónde la voy a anotar y qué espacio voy a utilizar, no quiero que la escriban del lado del margen izquierdo ¿eh?
>
> Anótenla en medio, por favor, y recuerden que es un número por cuadrito, no quiero amontonadero de números (R-5).

Siguiendo la secuencia, es momento de mencionar que el otro momento de la clase se denomina *desarrollo de la clase*.

Desarrollo de la clase:

Una vez que la profesora explica lo que se va hacer, ejemplifica y posteriormente da el apunte, prosigue a llevar a cabo la actividad. Si se está trabajando en el cuaderno algún ejercicio, deja que ellos lo realicen solos, pero cuando observa que solo a algunos cuantos los ha calificado, hace el siguiente comentario "bien, pues vamos a ir checando respuestas para ver si estamos todos bien"; en muchas ocasiones, los alumnos muestran alguna molestia porque les diga que a los que no terminaron ya no los calificará. Siempre que trabajan en clase, ubica a los alumnos según fueron terminando la actividad.

Después que da las indicaciones a los alumnos haciendo uso del pizarrón, les indica que digan verbalmente su respuesta y vuelve a hacer énfasis a los demás niños para que lleven a cabo una revisión

de la respuesta que tienen, para que, si no la tienen correcta, puedan modificarla.

Para recuperar los ejercicios realizados, la profesora siempre comienza con los alumnos que ya terminaron y después con los que levantan la mano para participar o, en el último de los casos, cuando algún alumno está distraído, haciéndolo con un poco de alevosía, de esta manera solo cuando terminan los ejercicios o actividades que se están llevando a cabo los niños pueden seguir con otras actividades de la clase.

Cuando se trabaja algún contenido nuevo, o que la maestra cree que se les va a dificultar, no da opción a que lo hagan solos, sino va pasando al pizarrón a que realicen el ejercicio y procura comenzar con aquellos a los que observa que les cuesta un poco más de trabajo; de esta manera todos van resolviendo juntos la actividad. Cabe señalar que todo el tiempo se les está dando o marcando tiempo "tanto tiempo para esto (...)", "apúrense si no, no les va alcanzar el tiempo para terminar (...)" siento que esto de cierta forma obstruye el aprendizaje de mis alumnos al igual que el aprovechamiento que se pueda tener... (E-3).

Al realizar la actividad en el libro siempre comienza leyendo, y después alguno de los alumnos; y cuando no se necesita estar en equipo, cada uno va leyendo y respondiendo uno a uno, mientras van anotando las respuestas adecuadas (de acuerdo con la maestra), cuando se da este tipo de interacción, hasta para eso debe tener un orden. Se les dice por dónde se comienza, sea de adelante hacia atrás, sea de izquierda a derecha, pero siempre siguiendo una secuencia sin saltos; es decir, sin pasarse a algún alumno, y una vez más todos tienen lo mismo hasta donde mismo. Hay ocasiones en que tiene alumnos que son más rápidos y ellos quieren hacerlo solos, no los deja, o solo en ocasiones en que lo considera adecuado.

A pesar de que los *alumnos trabajan en equipos,* siempre está dirigiéndolos con el orden a seguir a la hora de participar, y se sigue el mismo mecanismo solo que ahora la secuencia es por equipo. Por lo regular, cuando los alumnos trabajan de forma individual hace hincapié en que trabajen en silencio y no platiquen en lo mínimo, y está constantemente con esa situación.

Cuando se está llevando a cabo algún ejercicio, sea en el cuaderno, sea en el libro, y posteriormente se tiene que hacer alguna anotación en el cuaderno, la maestra hace énfasis en cómo lo van a realizar, qué

deben anotar y cómo y dónde anotarlo; esto lo realiza, según la entrevista número tres, la que afirma que tenía la intención "de que quede entendible para ellos y sea cómodo para mí a la hora de calificar".

> Ma: Aquí en el pizarrón voy a anotarles una cantidad para que ustedes la anoten en su del cuaderno, fíjense dónde la voy a anotar y qué espacio voy a utilizar, no quiero que la escriban del lado margen izquierdo, ¿eh?
> Anótenla en medio, por favor, y recuerden que es un número por cuadrito no quiero amontonadero de números
> MA: A ver, fíjense muy bien, no quiero que nadie escriba ahorita, ¿de acuerdo? Únicamente quiero que estén a atentos.
> Ma: ¿Qué les acabo de decir ahorita Betty y Janny?, ¿eh? Que no escriban nada hasta que yo les diga, porque después no van a entender. (R-3)

Con el fragmento anterior se puede dar evidencia de que para la profesora es muy importante que cada niño realice las actividades de acuerdo con la forma y en el momento que ella indica. Una creencia que se manifiesta aquí es que, si no lleva al grupo de manera uniforme, los alumnos no aprenden.

Cuando los envía al pizarrón les dice dónde deben anotar y qué espacio deben utilizar; incluso les llama la atención si no hacen la letra o los números de un tamaño adecuado de acuerdo con la maestra, ya que ella afirma que la letra debe tener "un tamaño y una medida la cual todos podamos ver bien" (R-2); cuando les va a calificar el cuaderno y este no reúne esos aspectos como lo indicó, les llama la atención y los regresa para que lo hagan como les dijo.

El momento de calificar el ejercicio o la tarea es el que les indicó o ella cree conveniente; si por cualquier causa a algún alumno se le pasó llevarle la tarea en el momento que se le dijo, lo deja para el final; en este punto es necesario señalar que hasta para calificar la tarea o algún ejercicio realizado de forma grupal, llama a cada uno de los niños, sea por lista, sea por el orden en que están acomodados.

Significados en la profesora entrevistada (E-2)

La maestra (E-2) acumula diecinueve años de laborar en el nivel de educación básica, pero también ha trabajado como docente en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Su formación profesional es de

maestra normalista; además, cursó dos licenciaturas, una en educación primaria en la UPN y la otra en ciencias naturales en la Escuela Normal Superior; también tiene una especialización en diseño de experiencias de aprendizaje, que cursó en la UPN. Actualmente es estudiante de la MEIPE.

Estudió la Normal Básica en la Benemérita Escuela Normal de Jalisco, y desde que egresó como profesora empezó a trabajar en una escuela de gobierno, en la misma que actualmente labora en el turno matutino, y al egresar de la licenciatura en la UPN estuvo como maestra en licenciatura de la misma institución, cubriendo varios interinatos y otras veces por contrato. En esa institución impartió varias asignaturas, tales como: teorías del aprendizaje, evaluación de la práctica y análisis de la práctica docente, asignaturas que considera clave en la formación de los estudiantes de la licenciatura.

A esta profesora se le aplicaron tres entrevistas y fue muy importante toda la información que aportó en cada una de ellas; siempre mostró mucha disposición para colaborar con la investigación.

Perspectiva sobre la formación docente

La profesora refiere que influyeron muchos factores y motivos para que ella ingresara a estudiar como maestra en la escuela normal; en primer lugar, porque su padre era en ese tiempo muy autoritario y no estaba de acuerdo en que las mujeres estudiaran y se prepararan, además de que, como son una familia muy numerosa, no contaba con los recursos para costearle una carrera de mayor duración.

> ...mi papá decía que las mujeres, si nos íbamos a casar, para qué nos servían los estudios; sin embargo, mi mamá (...) hizo todo lo que pudo y los hombres sí tienen carreras universitarias y a nosotras las mujeres nos dio la libertad, pero como yo veía que los recursos económicos no eran suficientes para estudiar una carrera universitaria (...), lo que hice fue escoger una carrera corta. (E-3/11012013/05)

Sin embargo, lo anterior no fue lo único que influyó para que la entrevistada tomara la decisión de ser profesora; en realidad, era importante que fuera una carrera corta que la ayudaría para de inmediato insertarse en el campo laboral, y que para ello no fuera necesario cursar la preparatoria. Además, tenía miedo al fracaso, ya que, según las

experiencias de amigos y compañeros que habían cursado el bachillerato, la gran mayoría de los que cursaron la preparatoria había tenido problemas con uno de los maestros, que impartía la materia de inglés; ella no quería reprobar, sino ir a lo seguro.

> ...Otro de los motivos es que yo dije, yo no me voy a la preparatoria porque había compañeros que me decían que el maestro Plata, que les daba inglés, era muy altanero y reprobaba a todos en su materia, y por su culpa habían perdido la preparatoria. Por eso yo decía cómo voy a reprobar esa materia y voy a perder todo, tanto esfuerzo y tanto dinero que se ha invertido; entonces dije no..., yo me voy de maestra (E-3/11012013/13).

En segundo lugar, explica que en su decisión de ser maestra influyó también su mamá, ya que ella siempre anheló estudiar y trabajar como profesora, solo que no lo logró porque en sus tiempos los padres no apoyaban mucho a las mujeres para que se prepararan, y en este caso su padre fue el primer impedimento para que lograra su deseo.

> también estuve influenciada por las ideas de mi mamá; mi mamá en sus tiempos de niña, después de la primaria, me cuenta que ella quiso ser maestra, solo que no se lo permitió mi abuelito, y entonces ella siempre me contaba que las maestras tenían mucha seguridad económica y muchas satisfacciones, es que la carrera de las maestras es muy importante porque formas a mucha otra gente, y aunque no tienen mucha solvencia económica, pueden salir adelante con mucha seguridad... (E-3/11012013/13).

En este sentido, el significado que tiene respecto de la profesión de maestro tiene dos sentidos diferentes: primero que es una profesión en la que muy rápido se puede incursionar en el campo laboral, y por lo tanto contar con recursos económicos, lo cual le produce seguridad a lo largo de la vida; y segundo porque se tiene la satisfacción de formar a mucha gente.

Sin embargo, la entrevistada es consciente de que la formación del profesor no termina en la escuela normal, ni cuando inicia su trabajo, sino que debe seguir preparándose y actualizándose. Afirma que desde que comenzó a trabajar como docente se dio cuenta de que los profesores tienen que seguir preparándose, porque la docencia es una carrera como otras que debe estar en la constante búsqueda de estrategias para realizar su labor docente, además de que en esta carrera no hay horarios, se le debe dedicar mucho tiempo.

> Yo estoy de acuerdo en cuanto a que hay que seguir actualizándose y preparándose para poder seguir con este trabajo que es tan arduo, pero tan delicado también, ya que no se puede nada más decir que se va a ir a trabajar, como que se da inicio a las ocho de la mañana y termino a la una de la tarde y lo dejo olvidado y al día siguiente igual con la misma rutina. (E-3/11012013/14)

Del fragmento anterior se puede inferir que el trabajo del docente no tiene un horario determinado, porque, si bien es cierto que tiene un número de horas que cubrir en el salón de clases, también se necesita tiempo para prepararse, ya que la preparación del docente en muy importante.

Afirma que en la escuela normal no se logra formar a los futuros maestros, porque lo que ofrece a los estudiantes son solo algunas técnicas para manejar los contenidos que tienen que ser abordados, ya que los profesores aprenden a través de aquellos que tuvieron en su formación desde la infancia hasta el nivel superior y de acuerdo con la forma en que le enseñaban, de manera que inconscientemente se repiten esquemas en las acciones de los maestros. En este caso se infiere que el proceso pedagógico se relaciona con la idea que el docente tiene sobre cómo se aprende y cómo se enseña el conocimiento, por lo que el concepto que el docente tenga de educación, de enseñanza, de aprendizaje, de maestro, etc., influye en la forma en que trabaja en el aula.

De esta manera, retomando a Bourdieu (1989), se podría interpretar a través del concepto de *habitus*, según el cual el docente construye a lo largo de su historia de aprendizaje y de enseñanza una "estructura estructurante"[38] desde la cual observa el mundo del conocimiento en el aula y, simultáneamente, con la misma estructura construye el conocimiento. Es así como el significado que se puede inferir en el caso de la profesora entrevistada es que los profesores repiten esquemas que vivieron durante su formación.

En el proceso de reconocimiento docente, la entrevistada parte del reconocimiento al desempeño de tres de sus profesores: dos del nivel de primaria y uno de la normal; los tres casos coinciden en la

38. Para Bourdieu (1989: 93), *habitus* son "sistemas de disposiciones durables, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes; es decir, como principio de generación y de estructuración de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente *reguladas* y *regulares*".

importancia que la entrevistada le da a la forma de trabajo de cada uno de ellos; por ejemplo:

> ...la maestra que yo recuerdo mucho es a la maestra Josefina, de quinto año; ella nos daba Ciencias Naturales, pero, igual, lo que me gustaba es que nos hacía experimentar las cosas para que las entendiéramos, y me acuerdo mucho del volcán. Nos hizo que hiciéramos el volcán y nos demostró cómo los volcanes erupcionan, y entonces de ese tipo de experimentos vivenciales, cosas vivenciales aprende uno más. Para ese tiempo ya había tenido otras maestras, pero ellas siempre trabajaban a través de cuestionarios, respuesta y pregunta. Siempre bajo esa línea escribir en el cuaderno, pero nunca algo que te dejara huella... (E-3/11012013/04)

La educación es para la profesora un proceso en el cual se desarrollan los esquemas mentales que posee el individuo. Señala que el proceso referido puede lograrse mediante una asimilación de lo que se quiere que aprendan los estudiantes, lo que se acomodará a los conocimientos que ya poseen, para que así vayan surgiendo nuevos aprendizajes. Visto de esta manera, el alumno asimila lo que el docente desea que aprenda, convierte el acto educativo en el hecho de que estos hagan lo que la maestra les pide, aunque lo que reciben se dé de manera pasiva, sin llegar a que generen razonamiento por su parte.

Si bien la educación pretende el desarrollo de esquemas mentales, por medio de la asimilación y la acomodación a los conocimientos anteriores del sujeto, estos dos factores no pueden realizarse con la sola contribución del maestro, por lo que se debe tomar en cuenta que el alumno participe en estos procesos para adquirir nuevos conocimientos.

Desde esta forma de concebir la educación, Postic y otros autores que coinciden con Cousiner refieren que:

> Ser alumno en nuestro sistema actual es recibir informaciones, consejos, incitaciones que conciernen al aprendizaje que hay que realizar, pero también (y quizá sobre todo) es depender de un adulto que posee la autoridad, de un adulto que os juzga, que los estima, o los persigue con sus amonestaciones, o los ignora (2000: 67).

La práctica docente y los elementos que la constituyen, desde la óptica de la entrevistada

La profesora define la práctica docente como un proceso complejo en el cual intervienen elementos como la formación del docente y sus creencias y acciones, que se reflejan en la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos. De manera que, de acuerdo con las creencias que tiene el profesor sobre el aprendizaje de los niños, será la función que desempeñen ambos en el proceso.

En este caso, el reconocimiento a la profesora prevalece en la forma de trabajo que ella tenía, ya que hacía que los niños aprendieran a través del experimento y no a través de cuestionarios donde los niños tuvieran que contestar las preguntas que se les hacía sobre los contenidos en su cuaderno.

Reconoce que lo más importante en el trabajo de los profesores es la dedicación que tienen a su labor, ya que con ello y sus experiencias pueden lograr que los estudiantes aprendan.

> Recuerdo también a la maestra Leonor, que nos daba sexto grado Español, me dio la asignatura de Español; en ese entonces, en la escuela donde yo estaba había maestros para cada asignatura, de esta manera un maestro se encargaba del área de Español en todos los grupos de tercero, cuarto, quinto y sexto; con ella yo aprendí ortografía, con ella, y aunque todos decían que era muy exigente, que era enojona..., pero gracias a ella en lo personal yo sé redactar, pues, si no excelente, me refiero a la forma de redacción no tengo faltas de ortografía muy notorias, las hay pero en, este, redacciones de más alto nivel, pero, este, con la maestra de una manera más práctica, porque nos hacía redactar, pero redactar; ella no conocía ese enfoque comunicativo y funcional que ahora existe, yo creo que ella lo utilizaba aunque fuera de forma intuitiva, entonces a mí me gustó mucho (...) cómo nos daba la clase y por eso yo hablo de ella (E-3/11012013/04).

El significado que está presente aquí es que los niños pueden aprender haciendo; en este caso la creencia que prevalece es que no es necesario que el profesor tenga todos los conocimientos, sino que, a través de la intuición, puede llegar a enseñar a los niños. Reconoce que el carácter de los profesores puede ser un obstáculo para que aprendan los niños; sin embargo, pese a ello, la entrevistada afirma que logró aprender, ya que es importante que los estudiantes hagan cosas, pero también que expresen sus puntos de vista.

> entre algunos de mis mejores maestros, yo recuerdo al maestro Téllez. El maestro (...) nos daba clases (...) en la Normal primaria, nos daba historia de México, pero él siempre abordó la historia desde un punto de vista distinto a como yo la había aprendido desde la primaria y la secundaria; él nos hacía sentir que era necesario leer los contenidos, pero de ellos hacer una síntesis reflexiva, que consistía en decir lo que yo entendía de esa historia. Llegábamos al salón de clases, estábamos en tercer año de Normal, y ahí hacíamos las referencias a lo que yo había entendido y luego la enlazábamos a eso que había pasado con los acontecimientos del presente, y entonces, de lo que yo recuerdo, no solo a mí, sino a todo el grupo nos atraía esa forma de ser, sí, él es uno de ellos (E-3/11012013/04).

Lo anterior contradice lo que expone en otra entrevista la profesora, cuando afirma que es importante que constantemente los profesores se actualicen para que puedan estar en la vanguardia del conocimiento, ya que, si no lo hacen, entonces no se pueden considerar como buenos profesores.

> Yo estoy de acuerdo (...) en que cada día que sigue tenemos que hacer algo por elevar lo que es el conocimiento de lo que hacemos y cómo podemos irlo mejorando, porque no nos podemos quedar en lo que a mí me enseñaron; de tal manera, como enseñar, por ejemplo, las matemáticas, yo las voy a estar enseñando hasta que tenga 30 o 40 años de servicio (E-3/11012013/05).

En este caso, para la entrevistada existen profesores buenos, pero también otros que no lo son; en cuanto a los primeros, aparte de actualizarse constantemente, deben tener conciencia del trabajo que realizan con los estudiantes e interés por él, lo cual tiene que ver de manera directa con la ética profesional.

> Para mí, ser buen maestro implica muchas cosas; en primer lugar, implica tener conciencia del trabajo que se va a realizar en los alumnos, es una parte muy esencial, porque si no tienes esa conciencia, esa ética profesional... Yo critico mucho a esos maestros porque estoy dentro. Por ejemplo, no le dan esta importancia que tiene su trabajo (E-3/11012013/05).

Por lo que un buen profesor, buen profesional, debe ser consciente de lo que quiere lograr en los estudiantes, ser responsable de su labor, no faltar a sus clases, ser puntual y realizar una planeación de los contenidos que desarrollará en cada una de las sesiones de trabajo.

> Tener conciencia del trabajo implica tener una gran responsabilidad como enseñante; no basta llegar al salón de clases y ver qué sigue de lo que te quedaste en el día anterior con referencia al tema o contenido que se está desarrollando; mínimo, se requiere hacer una planeación para estar consciente de lo que se va a lograr en los niños, mucho menos estoy de acuerdo en que faltes, llegues tarde o te vayas a sentar y desde tu lugar disque enseñar, aunque vayas diario y estés ahí. Se trata de tomar precisamente conciencia de que la labor realizada por los maestros es muy compleja, y si antes estaba convencida, ahora lo estoy más, porque con lo que he descubierto sobre mi práctica en la maestría no me ha gustado para nada, las acciones que realizo no han logrado llegar hasta donde yo quiero, y en verdad que se requiere como docente estar atento a lo que haces en la práctica, reconocerla y siempre seguir preguntándose qué se puede hacer cada día para enriquecerla y mejorar como maestro (E-4/01032013/14).

El significado que tiene para ella la ética profesional es de compromiso y responsabilidad que debe tener el profesor.

> debes ser un profesional de la docencia, el profesional como maestro debe ser un investigador de lo que ocurre en el aula en el diario acontecer de los hechos de la clase; de lo contrario, seguiremos fincando nuestra expectativa educativa en rescatar recetas, aplicarlas y a ver si funcionan. Tener ética profesional es comprometerte con tu trabajo y dar lo que se necesita en cuanto a de verdad lograr que los alumnos aprendan (E-4/01032013/14).

Para la entrevistada, el maestro debe ser un profesional de la docencia e investigador en el aula, estar al día de las innovaciones educativas y poner en práctica diversas estrategias en la práctica docente que realiza.

> En lo personal, pienso que ser buen maestro es estarse preparando día con día, estar viendo las innovaciones educativas que van surgiendo, probar todas las estrategias, porque también no se puede decir que no funcionan si no has probado; aplicarlas, y lo que se aplica te va a dar ciertas conclusiones, entonces estas conclusiones ahora sí te van a llevar a dar elementos para decir (...) esto sí funciona dentro de mi práctica pedagógica, esto no funciona, pero puedo decir por qué sí funciona; pero no decir nada más a los cuatro vientos no funciona, y yo no la aplico, entonces considero que los buenos son esos, son profesionales en la extensión de la palabra, son investigadores (E-3/11012013/05).

A los buenos profesores los relaciona con los profesionales y con los investigadores de la práctica; en este sentido coincide con lo que plan-

tea Pérez Gómez (1998), quien se refiere a las dos concepciones básicas de la actividad docente, visto, desde luego, como un profesional. Por una parte, el maestro se visualiza como técnico-especialista que aplica con rigor las reglas que se derivan del conocimiento científico; la otra parte concibe el profesor como práctico autónomo, como un artista que reflexiona, toma decisiones y crea durante su propia intervención, a diferencia del modelo tradicional de enseñar o la enseñanza aprendizaje por transmisión de conocimientos ya elaborados, que tienen asociado un modelo de profesorado que se debe limitar a transmitir lo mejor y más claramente posible los contenidos del currículo oficial, y cuya función no es investigar sino enseñar bien, transmitir lo más exactamente posible los contenidos ya elaborados, ser eficaz y competente.

Según Pérez Gómez (1998), el modelo de racionalidad técnica es la actividad del profesional más bien como una actividad instrumental, dirigida a la solución de problemas mediante la aplicación rigurosa de teorías y técnicas científicas. Por otra parte, la racionalidad práctica, o reflexión en acción, parte de reconocer la necesidad de analizar lo que realmente hacen los profesores cuando se enfrentan a problemas complejos de la vida del aula, para comprender si utilizan el conocimiento científico y su capacidad intelectual, en la creación de estrategias y recursos que los lleven a enfrentar situaciones.

Las creencias que tiene la entrevistada sobre el ser un buen profesional son diversas: por un lado, no debe estar estancado, ya que es muy importante que siempre se cuestione su práctica, los materiales que emplea en ella, y estar abierto a los comentarios y críticas sobre su hacer docente, hacer uso de la teoría y convertirse en investigador de la práctica.

> Ser un muy buen profesional es,... este..., ir más allá del analizar los materiales que tengo yo como maestro, mis herramientas cotidianas, de decir..., es analizarlo, es preguntarme qué me quieren dar a entender, cómo los puedo realizar yo dentro de la clase y si hasta ahí funciona, y cómo lo puedo mejorar yo para poder mejorar la práctica (E-3/11012013/06).

De esta manera, los malos profesores son conformistas, lo cual se refleja en una práctica mecanizada, no les preocupa nada de su hacer y, por lo tanto, no tienen interés por los estudiantes.

> yo siempre he dicho que hay malos maestros porque nunca se les ve el interés por decir qué estoy haciendo en el salón de clases, qué puedo hacer para mejorar, sino como que acuden a una especie de mecanización de su trabajo, sin preocuparse de los niños. En lo personal, eso me ha inquietado y he luchado a viento y marea por propagar estas ideas de que los maestros, para ser buenos tenemos que ser profesionales día con día... (E-3/11012013/05).

Tanto los buenos, como los malos profesores, dejan huellas en los estudiantes, solo que los primeros logran despertar el interés y el gusto por el conocimiento, mientras que los segundos dejan marcas desagradables, lo cual también influye en el aprovechamiento escolar de los niños, y de alguna manera la forma en que los sujetos son formados puede incidir para que se repitan esquemas si no se es un buen profesional.

> la maestra Josefa, que me dio en primer grado, a mí no me gustaba que nos pegara, sí, ella nos pegaba mucho, y a mí en lo personal, porque no sabía leer. Más o menos en los dos meses del primer grado, este..., me pegó en la cabeza, entonces yo caí, ¿sí? En la actualidad eso me ha dejado una huella que, cuando yo tengo los grupos de primer grado lo que menos hago es eso, por lo que llega a afectarles emocionalmente a los niños, el mal trato que les dan los maestros (E-3/11012013/06).

En lo anterior se pueden identificar algunas incongruencias, como son: por un lado la profesora afirma que los buenos profesores son aquellos que son responsables, planean y se preocupan por lo niños; entonces se podría inferir que los malos profesores serían los que no cumplieran con lo anterior; sin embargo, de acuerdo con la entrevistada, los malos profesores son aquellos que no tienen aspiraciones, que no se superan. Aquí se infieren significados distintos: en primer lugar, los buenos profesores responden a la forma en que se desenvuelven y los malos profesores son los que no siguen estudiando.

De allí que se puede inferir que la profesora tiene la creencia de que para poder llegar a ser un buen profesor se tiene que vivir todo un proceso de preocupaciones que lo llevarán a la preparación, y por lo tanto esto se reflejaría en las acciones realizadas en el grupo de clases.

La entrevistada tiene un mal recuerdo por el maltrato que recibió de la profesora en su infancia y ahora, de manera consciente, trata de no repetir ese tipo de actitud y trato hacia los niños, porque ella se considera una buena profesional. Aquí están presentes dos creencias;

por un lado está que la forma en que es tratada una persona en su infancia se manifiesta en su forma de ser y de actuar cuando es adulto; por otro lado, que se aprende a través del ejemplo que dan los adultos a los niños.

> Mi mamá, por ejemplo, siempre me ha dicho que lo que vives de niño siempre lo vas a reflejar de grande, y creo que sí, porque esta es la parte o etapa más importante, en donde si te dan un buen ejemplo tú de grande lo vas a dar, y si te dan otro tipo de ejemplos tú de grande lo vas a propiciar (E-3/11012013/08).

Justifica la actitud de la profesora Josefina por dos motivos: en primer lugar, porque ya tenía más de treinta años de servicio; en segundo lugar, porque la forma en que enseñaba y trataba a los niños respondía al mismo esquema en que ella como estudiante fue formada desde su infancia, aunque en la entrevista ubica o clasifica a esa profesora como no profesional, simplemente porque no reflexionaba sobre su hacer docente.

> pienso yo, bueno es una forma de proceder como a ella también le enseñaron, pero también, al mismo tiempo, precisamente porque no era una maestra profesional, ya tenía como treinta y tantos años de servicio, por ello considero que es justificable, a pesar de que me haya golpeado, es justificable que hiciera eso porque estaba acostumbrada a que la letra con sangre entra (E-3/11012013/06).

En este caso se puede inferir que la profesora entrevistada tiene la creencia de que la actitud y la función que desempeña un docente responden a las experiencias previas que ha tenido de formación; además, que el docente no profesional, es aquel que no reflexiona sobre el hacer que realiza en el ámbito escolar.

Manifiesta la entrevistada que lo que queda en la mente de los niños y se queda a manera de recuerdo de los profesores es el trato que da a los niños y, aunque ya haya pasado mucho tiempo de su niñez a la actualidad, ella quisiera borrar del recuerdo a los maestros que la maltrataron física o emocionalmente.

> yo borraría de mi memoria a aquellos maestros que llegaron a golpearme, a pedirme aprendizajes que no elaboraba porque no me hacían que comprendiera desde el pensamiento que tenía a esa edad. Borraría aquellas clases que nos hacían repetir de memoria, por cuestionarios, y que me pasaba de dos a

> tres horas en mecanizarlas para repetirlas a los maestros (...), borraría también a aquellos maestros que preferían a los niños que iban súper arreglados y a aquellos que eran más aceptados porque su mamá llevaba algo a la maestra, borraría aquellas humillaciones verbales de los maestros y aquella maestra que distinguía a los estudiantes aunque estuvieran empatados en el aprendizaje por seleccionar al que consideraban más bonito (E-4/01032013/03).

En el fragmento anterior quedan presentes los recuerdos desagradables que la entrevistada tiene sobre algunos maestros por el trato que daban a los niños; en este caso esos profesores daban prioridad al físico, al arreglo personal y los detalles que tenían los padres de familia a través de los obsequios que les llevaban; cuestiona la metodología de enseñanza que empleaban porque ahora, desde su experiencia, dice que no estaba acorde con el desarrollo de los niños, además de que los recursos y las estrategias empleadas, entre ellos el cuestionario, generaban en los niños un aprendizaje mecanizado, en ese caso la comprensión no era importante.

El aprendizaje de los niños

Reconoce que ahora ha tratado de cambiar aquellas experiencias educativas negativas que tiene de su infancia, y solo repetir aquellas que fueron dadas por los profesores que se preocupaban por el aprendizaje de los niños, que tenían un enfoque para la vida dentro y fuera del aula, de tal manera que los estudiantes se involucraran en procesos de enseñanza-aprendizaje más profundos y significativos. Además de aquellas experiencias educativas generadas dentro del aula, que conducen al desarrollo de otras fuera de ella, que se realizan con propósitos formativos y que permiten al estudiante adquirir habilidades, destrezas y actitudes y, además, establecer las articulaciones pertinentes entre los conocimientos y su vida diaria.

> conservo aquellas experiencias educativas en donde entendía los contenidos y que los maestros se preocupaban por ayudarnos a comprender, conservaría las escenificaciones que nos ponía el maestro Ramón y que entendíamos con ello, los temas de historia y de civismo (...); de hecho, conservo el recuerdo de maestros como la maestra Lulú y el maestro Licea, ya que los contenidos desarrollados eran a través de lo que nosotros comprendíamos, nos cuestionaban o escribíamos en forma de resumen o de preguntas, pero elaboradas por nosotros mismos, esto sí era significativo (E-4/01032013/04).

En este sentido, se puede inferir que, para la entrevistada, la comprensión es un elemento importante que debe estar presente en todo aprendizaje, ya que, si no se logra a través de la comprensión, entonces no llega a ser significativo.[39] Para lograr un aprendizaje, la entrevistada cree que el docente debe considerar en primer lugar las características de los niños y generar acciones acordes con su desarrollo, pero también aquellas donde el estudiante sea quien elabore su propio aprendizaje.

> Un maestro debe generar acciones que hagan que los alumnos elaboren su aprendizaje, tomando en cuenta sus características personales, su proceso mental en que se encuentran en ese momento, y llevarles actividades que los motiven y las comprendan a partir de lo que ellos mismos hacen, dicen e interaccionan unos con otros (E-4/01032013/01).

Además, considera que para lograr aprendizajes es necesario cuidar el trato que se les dé a los niños, que estos "...deben ser tratados como personas solamente, sin maltratos físicos ni psicológicos, con llamadas de atención de manera adecuada, con control, pero siempre con afectividad y cariño (E-4/01032013/02).

En el fragmento anterior se pueden inferir varios significados; por un lado, que el aprendizaje está ligado con el trato que el docente da a los niños y, por otro lado, que el profesor debe tener el control sobre los niños. No pierde de vista el aspecto afectivo que debe estar presente en todo momento.

De tal manera que, se puede decir, que hay aprendizaje cuando "los niños demuestren que saben hacer algo en la medida de sus características" (E-3/11012013/19), ya que no se puede afirmar que logren realizar tal o cual cosa, sino que también puedan referir el proceso seguido para ello.

---

39. El sentido que tiene el aprendizaje significativo para la profesora coincide con lo que plantea María José Rodrigo (1997), para quien lo significativo surge cuando el alumno, como constructor de su propio conocimiento, relaciona los conceptos por aprender y les da un sentido a partir de la estructura conceptual que ya posee. Dicho de otro modo, construye nuevos conocimientos a partir de los conocimientos que ha adquirido anteriormente. Esto puede ser por descubrimiento o receptivo. Pero, además, construye su propio conocimiento porque quiere hacerlo y está interesado en ello. El aprendizaje significativo se da cuando las tareas están relacionadas de manera congruente y el sujeto decide aprenderlas.

> no es aprendizaje solamente cuando el niño me demuestra el más alto nivel que puede llegar; es desde antes, desde donde se origina el primer estadío yo puedo ver si aprendió o no. Además, puedo conocer cómo se realizó el proceso, aun el más elemental; eso es para mí aprendizaje. Demostrar que hiciste algo, cómo lo hiciste, esto es muy importante, reconocer para a partir de ahí decir de qué manera lo puedo yo realizar, yo como maestro con el alumno dirigir hacia dónde lo voy a llevar a partir de eso que hace y cómo lo hace (E-3/11012013/19).

Se puede decir, entonces, que el aprendizaje no solo se evidencia en los resultados convencionales, sino en los procesos seguidos para lograrlos, porque no solo le debe dar respuestas y ya con eso se puede decir que hay aprendizaje, sino que se privilegia el proceso seguido para ello.

> Por ejemplo, me demuestra que sí sabe hacer las divisiones, pero para hacer la división yo necesito conocer qué procesos son muy importantes, los procesos que va desarrollando cada alumno, con suerte todavía no alcanza a hacer el algoritmo formal de la división; pero si el alumno ya hace repartos acercados a ese proceso, o si ya puede llegar a una noción de agrupamiento inicial donde sepa dividir o hacer divisiones de agrupamiento, de dos elementos y tres elementos; eso lo debemos de considerar que es aprendizaje... (E-3/11012013/18).

Entre los saberes que se pueden inferir que la profesora tiene están los referentes al aprendizaje de los niños, el cual se da a través de etapas que se relacionan con su desarrollo, y que el trabajo del profesor es muy importante, porque debe elegir estrategias de enseñanza adecuadas y acordes con el desarrollo de los niños, porque debe tener presente sus características en cada una de las etapas.

> En general, el aprendizaje de los alumnos se lleva a cabo por etapas o niveles, si te vas a las matemáticas hay un pensamiento lógico matemático que tienes que construir a partir de la edad que tienen los niños, aunque esto no sea lo más importante de decir de dos a tres años; esto van a hacer los niños, unos se pueden tardar más y unos se pueden tardar menos, pero siempre pasamos por etapas y niveles para construir. Por ejemplo, si yo construyo un concepto lógico matemático, yo voy a partir de operaciones más concretas donde el niño sea capaz de dar a conocer su pensamiento, que en ese entonces es concreto, y que lo vaya llevando a hacer más abstracto cada vez, y en donde llegue un momento, se supone que en sexto grado aunque muchos alumnos no llegan a él, por lo mismo, debido a esa falta de estrategias de este tipo donde el niño ya no utiliza los objetos, sino que a partir de si lo generamos desde esas etapas normales el niño va a ir prescindiendo de todo lo concreto y va a

> llevar a las imágenes mentales; este es un ejemplo, en la escritura es igual, los niños bajen de nivel los niños desde que están en la casa aunque no estén en el *Kinder* te marcan si les das un cuaderno te marcan, aun el niño más, vamos a decir, separado de una cultura rica, te marca ciertas escrituras muy primitivas, si tú quieres, este..., palitos y bolitas, pero eso significa que los niños están reconociendo el mundo, entonces uno como maestro debe de reconocer que el aprendizaje se da por etapas, y si te vas viendo a otro tipo de aprendizajes es lo mismo, todo pasa por secuencias y por etapas (E-3/11012013/18).

La profesora posee saberes que tienen que ver con la forma en que los niños aprenden, lo cual le permite deducir que no todos logran aprender algo al mismo tiempo, y ella sabe que este proceso no es uniforme, ya que "...unos aprenden más rápido, otros menos rápido" (E-3/11012013/18), y muchas veces los profesores clasifican a los niños en dos polos, "este niño no ha aprendido y este niño sí ha aprendido" (E-3/11012013/18), de modo que las evidencias de aprendizaje son los resultados y no el proceso seguido. La entrevistada, además, relaciona el aprendizaje con las vivencias que tienen los niños en la sociedad, en la interacción con otros.

Asevera que el aprendizaje de los niños es individual, por lo cual los docentes no deben evaluar de manera grupal, utilizando los mismos parámetros, sino deben considerar los logros individuales porque hay "alumnos que tardan muchísimo en aprender cualquier cosa en particular..., niños con necesidades educativas especiales, que a veces tardan hasta tres años en adquirir los aprendizajes más esenciales", porque "se debe reconocer, y no decir que no aprendió, porque sí aprende, pero en la medida de todas sus características mentales, personales y físicas" (E-3/11012013/18).

Por todo lo anterior, se puede afirmar que la entrevistada describe el aprendizaje como la modificación de la conducta de los estudiantes, como fruto de su experiencia con el objeto de conocimiento, que se lleva a través de un proceso sistemático y organizado de los contenidos y las actividades de aprendizaje. Otorga mayor énfasis a cumplir con los contenidos programáticos y las actividades planeadas, pero se centra en ellos la función fundamental del aprendizaje, y no en el sujeto que va a aprender.

Al referirse al aprendizaje, sí se puede hablar de una modificación de la conducta, expresada desde el no hacer al hacer, cuando se tiene contacto con el objeto de conocimiento, pero no de aquella conducta

imitada, puesto que en cada una de las sesiones los niños realizan los ejercicios de la forma como la maestra se los marca, a través de pasos rígidos y de su copia. Con ello que se inhibe un razonamiento de parte de los alumnos y se los anula como seres activos y reflexivos.

Delval se refiere al aspecto mencionado al afirmar que: "la escuela lo que transmite más frecuentemente son los resultados del conocimiento científico, que, sin embargo, en esa forma de transmisión se convierten en algo fijo y definitivo. Los alumnos tienden a adquirirlo por medio de la repetición y la memorización de enunciados que frecuentemente no entienden" (Delval, 2001: 37).

De acuerdo con la entrevistada, la función del profesor no es dar las soluciones correctas, sino servir de guía en la búsqueda y enfrentar al estudiante con la insuficiencia de sus explicaciones.

Significados de la práctica, vistos desde las acciones que realiza la profesora entrevistada

Lo que a continuación se describe son las regularidades de la práctica que realiza la profesora en cuestión con los alumnos del 1º "B", formado por 29 estudiantes, dieciséis niñas y trece niños de una escuela primaria urbana ubicada en la periferia de la ciudad de Zapopan, Jalisco.

Se observó la práctica docente de la profesora en cuestión durante cuatro sesiones de trabajo y se elaboraron cuatro registros que permitieron "congelar la situación de los hechos, para posteriormente analizarla e ir 'viendo' la práctica real que desarrolla" García (1997: 46). Una de las primeras acciones realizadas para el análisis de los registros de observación fue identificar acciones, así como el sentido y la intención de cada una de ellas, lo que permitió percibir que, en la práctica de la profesora, las acciones que realiza en su trabajo como docente permean su forma de actuar.

Las primeras son las regularidades, que, desde la forma de realizar el análisis respectivo de la práctica no aparecen diariamente, pero sí de manera recurrente. Para llegar a enunciarlas, se hizo necesario establecer afirmaciones sobre lo que se hace, cómo se hace, para qué se hace y qué produce, además, para contrastar lo que se expone en lo afirmado.

Para iniciar las sesiones de clase, con regularidad la profesora organiza un juego que consiste en que todos los niños participan en él de manera individual o en equipos, y así inicia la actividad de apren-

dizaje; primero se les indica qué se va a jugar, se les dan instrucciones sobre la manera de hacerlo y el lugar asignado para ello, después se les reparte el material que se va a utilizar en él, así como la forma en que se usará y las reglas que se aplican para llevarlo a cabo.

Esta actividad, de acuerdo con las entrevistas realizadas a la profesora, es importante, porque ella cree que "por medio del juego, logra que los niños interactúen y se apoyen para llevarlo a efecto y así lo desarrollan con respecto al contenido de aprendizaje a través del aspecto lúdico" (E-2).

> Ma. [Les dice a los niños] Así de contentos vamos a jugar, vamos a hacer equipos de cuatro [los niños se abrazan], pero se van a acomodar bien.
> Aos. y Ma. [acomodan las mesas y las sillas, la maestra ayuda y ponen un equipo al frente y los demás en el otro espacio del salón].
> Ma. [Se dirige a los niños] Los platos van a estar en una bolsa y las cucharas (popotes) las van a tener en equipo, no los saquen hasta que les diga, déjenlos en el centro [termina de repartir el material].
> Ma. Primero van a ver cuántos platos tiene cada equipo; luego uno de ustedes de cada equipo va a pedirle al de Esmeralda las cucharas que necesite [designa a un niño de cada equipo para que pase por ellos]. Comienzan a las tres [uno, dos, tres...], cuenten sus platos.
> Aos. [los niños cuentan sus platos, algunos niños de cada equipo solo miran].
> Ma. Quien tenga bien el número de cucharas con el número de platos tendrá un punto.
> Aos. [Siguen contando y mandan a quien le corresponde del equipo a pedir sus cucharas].
> Ma. [Ayuda a formarlos porque todos le piden a Esmeralda al mismo tiempo].
> Ao. [Grita] Ocho cucharas.
> Aa. [Se las da contando del uno al ocho de un montón que sacó de la bolsa que se les entregó] (R-6).[40]

Como se manifiesta en la viñeta anterior, para la realización del juego se dan indicaciones para que sean seguidas por los niños, de igual manera se da instrucciones sobre el uso del material y se les reparte. Posteriormente se les indica en qué va a consistir la actividad de aprendizaje; en esta ocasión se les señala que ganará un punto el equipo que lo haga adecuadamente.

El niño que se designó en cada equipo fue a comunicar verbalmente la cantidad de cucharas que necesitaban, todos los represen-

40. R-6, registro de observación de la clase, realizado el 17 de enero de 2013.

tantes de cada uno de ellos las pidieron correctamente y la niña repartidora las entregó de manera adecuada. Es preciso manifestar que a algunos niños representantes de cada grupo, cuando les tocó comunicar la cantidad requerida de cucharas, el repartidor (la repartidora) se las entregaba, pero cuando hicieron la correspondencia uno a uno, se dieron cuenta de que les faltaba o sobraba alguna.

> Ma. [Pregunta a una niña] ¿Un día jugaron con el caminito, con el caminito que recortaron, qué cosas aprendiste con ese caminito? [la señala con la mano].
> Aa. [No responde].
> Aa. [Trata de ayudar a la niña y le pregunta] ¿Qué tiene el caminito, Miriam?
> Aa. [Contesta] Números, el sol, la mochila, la luna [su voz apenas perceptible].
> Ma. [Vuelve a preguntar a otra niña] Silvia, ¿qué hicieron en esa clase con esos dibujos y esos números?
> Ao. [Grita]Jugamos.
> Ma. [Vuelve a preguntar a todo el grupo]. ¿Nada más con el caminito o tenían otros materiales?
> Ao. [Contesta] Otros.
> Ma. [Vuelve a preguntar] ¿Cuáles?
> Ao. [El mismo niño contesta] Un dado.
> Ma. [Le pregunta nuevamente] ¿Tirabas el dado?
> Ao. [Contesta] Sí.
> Ma. [Se dirige a una niña y le pregunta] Silvia, ¿y luego si salían cuatro puntos, qué hacías en el caminito?
> Aa. [Contesta] Contaba hasta cuatro. (R-6)

Respecto del juego que realiza la profesora con los niños, afirma que "se pretenden dos cosas: por un lado, ir directo a la actividad relacionada con el contenido a tratar", como en lo manifestado en la viñeta uno, pero también y con regularidad "para rescatar los conocimientos previos de los alumnos" (E-2), que consisten en que, al inicio del juego, se parte de realizar un grupo de ejercicios, por medio de algunas indicaciones sobre la utilización de un dibujo para desarrollarlo y preguntas con referencia a él, así como el señalamiento de lo que lo constituye. Esta actividad permite a los niños dar respuestas en las que, de acuerdo con la profesora, manifiesten los conocimientos.

> Ma. [Les dice a los niños] Se van a fijar en el caminito [se encuentra dibujado en el piso]; está dividido en partes, vamos a contar entre todos cuántas partes tiene [se da cuenta de que no llevó el metro para señalar cada casillero].

Ma. [Les dice a los niños] Voy a pisar cada parte y ustedes me ayudarán a contarlas en voz alta [comienza a marcar cada parte con sus pisadas].
Aos. [Gritan] Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve...
Ma. Vamos a fijarnos que en cada parte hay dibujados unos maíces, tienen su piquito y abajo su parte redondita [señala las formas con su mano y realiza un dibujo con ellos].
Ma. En esta parte [casillero uno], ¿cuántos maíces hay?
Aos. [contestan a coro] Uno.
Ma. ¿Y qué número es este? [señala a la profesora].
Aos. [Contestan] El uno (R-6).

Como se puede observar a través de esta viñeta, para rescatar los conocimientos previos de los estudiantes por medio del juego, se les pide atención al dibujo, se les explica cómo está constituido y se les hacen preguntas con referencia a ello. Los niños observan el dibujo, lo que señala la maestra, y responden correctamente a las preguntas realizadas por ella.

También para rescatar los conocimientos anteriores de los estudiantes se recurre a que den a conocer lo que saben acerca del contenido a tratar; para lograrlo primero se les indica el tema que se va a ver en la clase, luego se les pregunta acerca de él de manera abierta, para que de ahí surjan sus comentarios, opiniones y respuestas, para enseguida relacionarlos con el nuevo contenido. Los alumnos responden y se expresan, dando sus respuestas y opiniones con respecto al tema tratado sobre la base de sus experiencias personales.

Ma. [Se dirige a los niños y les dice...] Hoy vamos a empezar la clase, recordando sobre cuáles animales viven en el bosque.
Aos. [Algunos gritan] El oso, el venado [los mencionan de manera rápida].
Ma. Vamos a levantar la mano para participar y nos entendamos lo que decimos.
Ao. [Contesta] El venado.
Ao. [Grita] El oso.
Aa. La zorra
Aa. Las mariposas.
Ma. [Pregunta] ¿Quién más conoce otros animales que vivan en el bosque?
Aa. Las ranas y los sapos.
Ao. Las lagartijas.
Ao. Las catarinas (R-9).[41]

41. R-9, registro de observación de la clase, realizado el 19 de abril de 2013.

Como se muestra en la viñeta anterior, para rescatar los conocimientos previos, los niños expresan espontáneamente sus conocimientos sobre el tema, obedecen la consigna para participar y contestan a la pregunta que les hace la maestra.

Al desarrollar las actividades de aprendizaje, cotidianamente se revisan los procedimientos individuales de los niños, lo que consiste en revisar, verificar y comprobar lo que hace cada uno con respecto a los ejercicios que tienen que ver con el contenido tratado; para ello se parte de dar indicaciones e instrucciones sobre el uso del material didáctico; además, por medio de preguntas se logra que los estudiantes den a conocer cómo realizan los ejercicios y cómo también mediante preguntas los alumnos corrigen lo que producen de manera errónea. Los estudiantes responden a las indicaciones e instrucciones, así como a las preguntas cuando las desarrollan, unos son resueltos correctamente y otros de forma incorrecta, pero cuando se les pregunta, al retomar lo que hicieron, reafirman lo que se hizo adecuadamente o logran corregir su proceso y otros niños no lo pueden hacer a pesar de que se les pone a dudar sobre ello.

Asimismo, en el desarrollo de la clase los estudiantes realizan ejercicios de dos tipos: los primeros son guiados y los segundos se realizan de manera libre. Los ejercicios guiados consisten en que, mediante indicaciones, los niños desarrollan las actividades, con ayuda del material didáctico, luego se les revisa si las han hecho como se les indicó, y se les pregunta sobre lo desarrollado. Los ejercicios libres consisten en darles libre elección a los niños para que sean ellos quienes establezcan la manera en que se ejecutará el ejercicio, con el fin de que proyecten sus propios procesos de aprendizaje. Los estudiantes responden a las indicaciones sobre el ejercicio realizado, dan respuesta a las preguntas sobre la actividad guiada y dan a conocer ejercicios sobre cómo ellos consideran deben hacerse.

> Ma. [les dice a los niños] De la bolsa vamos a sacar cuatro frijoles y los ponemos en la mesita.
> Aos. [Ponen los frijoles, unos los han contado uno por uno, otros los han sacado de un montón].
> Ma. Son cuatro frijoles, cuéntenlos.
> Aos. [Gritan] uno, dos, tres [desde el frente paso la vista por todo el grupo para observar que todos cuenten].

Ao. [Se dirige a la maestra, con voz alta] Mire, me quitó mi bolsita [se refiere a otro niño].
Ma. Le dice al niño] Dásela Alan.
Ao. [El niño hace caso omiso].
Ma. [Se dirige al niño y toma la bolsa y se la entrega al otro niño] (R-6).

Como se observa en el fragmento anterior, la maestra da indicaciones e instrucciones sobre el ejercicio que realizarán con apoyo del material, mientras los estudiantes desarrollan el ejercicio indicado, acatan las instrucciones y verifican su respuesta para saber si lo hicieron bien. Lo que se logró con esta actividad fue que los alumnos formaran una colección pedida por la profesora, al colocar los objetos desde contar uno por uno o extraerlos todos juntos de un montón de objetos.

Cuando se desarrollan las actividades o ejercicios del contenido en cada clase, se pide a los niños que contrasten sus respuestas, que consiste en que, a partir de lo hecho y mediante una algunas preguntas, los niños den a conocer cómo se puede llegar al resultado obtenido, aunque es generado por la docente al preguntarles sobre ello, y rara vez se da de manera espontánea si no se propicia. Los estudiantes responden a las preguntas y expresan la manera como llegaron a determinado resultado; se inhiben y, a pesar de que insisten en participar, se les niega el derecho, por lo que optan por guardar silencio.

Ma. ¿Cuántas cucharas pidieron?
Aos. [Integrantes del equipo 3 contestan] Es que ella pidió nueve y eran diez [Se refiere a otra niña].
Ma. [Pregunta] ¿Cuántos platos faltaron de cuchara?
Aos. [Del mismo equipo contestan] Uno...
Ma. [Pregunta] ¿Por qué?
Aos. [Contestan] Son diez platos y diez cucharas, pero nos falta... (R- 8).[42]

Como se puede observar en la viñeta, para que los niños contrasten su respuesta con el ejercicio que ya habían realizado, se hacen preguntas que tienen que responder. Dan las respuestas y se dan cuenta, con ello, de que se equivocaron al traer el material que necesitaban, pero también saben qué les faltaba, lo que surge de contrastar lo hecho con lo que debían desarrollar y encontrar, por tanto el resultado correcto.

42. R-8, registro de observación de la clase, realizado el 15 de febrero de 2013.

Aunque para la docente es importante que se lleve a cabo el trabajo en grupo y que los niños estén integrados en equipos de trabajo, se puede observar que esto es aparente, puesto que los niños se centran en sus procedimientos personales y no existe una real interacción entre iguales; se observa porque quien va por los objetos para igualar la primera colección contó mal y nadie del equipo se lo señaló, hasta que llevó el material y vieron que no es la cantidad correcta.

> Ma. [Se dirige a los niños y les dice] Levante la mano el niño que ya puso el sombrero en la luna.
> Aos. [Todos la levantan].
> Ao. [Comienza a sacar piedras de su bolsa].
> Ma. [Se dirige al niño y le dice] Alexis, primero vamos a ver cuántas piedras se necesitan para llegar a la luna y luego las vamos a poner arriba.
> Ao. [Quita las piedras, toma otras y las coloca bajo los casilleros].
> Ma. [Les dice] Todos vamos a tomar las piedras que necesitamos para llegar a la luna, viendo que vaya una en cada cuadrito.
> Ao. Son tres [se adelanta a dar la respuesta].
> Ma. Alexis, vamos a esperar a que todos terminen de sacar sus piedras.
> Alexis [Guarda silencio] (R-7).[43]

Como se muestra en la viñeta, para contrastar las respuestas dadas por los alumnos se inhiben las surgidas libremente por ellos, se dan consignas para no hacerlo y que esperar a que los compañeros lo hagan; por tanto el estudiante no prosigue con el proceso que realizó él mismo, ante la consigna de la maestra, lleva a cabo la actividad sin comentarlo, luego da la respuesta sin que se le pregunte y guarda silencio ante la consigna de la maestra. El propósito era que los niños ubicaran el dibujo que se les señaló, que tomaran de la bolsa la cantidad de piedras que se necesitan para llegar hasta ahí y luego las pusiera sobre cada casillero para establecer correspondencia uno a uno.

Se puede entender que en las clases solo se hacen contrastes entre las respuestas de los niños de manera condicionada y conducida por la maestra, pero se inhiben aquellas que surgen libremente por parte de los estudiantes. En el transcurso de las sesiones se dan momentos en los cuales los niños hablan, se levantan de su lugar y platican, por lo que se utilizan los cantos y los juegos para controlarlos, los primeros

43. R-7, registro de observación de la clase, realizado el 7 de febrero de 2013.

consisten en que los niños sigan la canción mediante movimientos corporales o guardando silencio como regla del juego indicado. Los niños se tranquilizan, se disciplinan y así existe un ambiente propicio para continuar.

> Ma. [Se dirige a los niños y les dice] Vamos a cantar huitzi-huitzi-araña, vamos a hacerlo con los movimientos.
> Aos. [Contestan] Huitzi-huitzi araña. [Unos niños no lo hacen].
> Aa. [Grita] Esa es canción de Kinder.
> Ma. Pero también es para ustedes.
> Ao. Es de Kinder.
> Aos. [Los demás cantan].
> Ma. [Les dice] Los niños van a cantar solos, para ver si les ganan a las niñas.
> Aos. [lo hacen, menos uno de ellos].
> Ma. Ahora sí, todos.
> Aos. [Cantan lo indicado por la maestra] (R-8).

Como se aprecia en la viñeta anterior, para que los niños canten se les dan indicaciones, se les muestran los movimientos corporales que van acompañados con el ritmo de la canción y se les pide que los hagan, en un primer momento solo los varones y luego los niños y niñas, esto como una forma de que haya una competencia entre los niños y las niñas para ver quién gana: Los estudiantes responden a las indicaciones, se ordenan, se disciplinan y tranquilizan; solo un niño se niega a hacerlo y da la razón de que no le gusta por sus motivos personales, aunque mira y con esto se tranquiliza. El propósito era que los niños guardaran silencio, aunque esto no se relaciona con la intención de la sesión. Se logra que los estudiantes canten, uno mire y escuche a los demás, pero lo mejor es que todos se disciplinan; lo único que aporta a la sesión es que mantiene un clima adecuado para su desarrollo.

En la realización de los ejercicios, con regularidad se hace uso de las sesiones de preguntas y respuestas. Las preguntas son de dos tipos: abiertas, que consisten en que a partir de ellas los niños responden sin señalar su participación para generar respuestas, son libres de manifestar comentarios, opiniones, etc., y preguntas directas dirigidas hacia estudiantes determinados y elegidos por la maestra.

Este último tipo de preguntas también se utiliza como estrategia metodológica para centrar la atención de los alumnos distraídos, para que vuelvan a la dinámica de la clase. Los niños responden ante cualquier tipo de preguntas, la mayoría de las veces de manera acertada.

Ma. [Pregunta al grupo] ¿Por qué se llamará así el cuento?
Ao. [Un alumno contesta] El caracol tiene su casita.
Ao. Anda buscando una casita.
Ao. No tiene en donde vivir.
Aa. Es un gusanito que vivía en un cerro solo.
Ma. Vamos a ver el primer dibujo.
Aos. [Observan].
Ma. ¿Qué pasará ahí?
Ao. Hay un gusanito (R-9).

En la viñeta se puede reconocer que en las sesiones de preguntas y respuestas, precisamente a partir de preguntas sobre el contenido del tema abordado, los niños responden de manera abierta a ellas.

Ma. Uriel, ¿cuántos maíces hay aquí? [El niño se encuentra platicando].
Ao. [Los cuenta uno por uno] Uno, dos, tres, cuatro...
Ma. ¿Cuántos maíces hay?
Ao. [Contesta] Cinco... (R-9)

Como se muestra en la viñeta, las preguntas abiertas controlan el comportamiento del niño y la atención en la clase. El niño platica y luego responde correctamente a las preguntas realizadas sobre la base del ejercicio que se está desarrollando. Al parecer, las preguntas que realiza la maestra a los niños son para centrar su atención en el contenido que se desarrolla en la sesión.

Así, a través de la sesión de preguntas y respuestas, se logra que los estudiantes respondan a partir de lo que se está haciendo y centren su atención en el proceso de aprendizaje. Para finalizar las sesiones, regularmente la profesora realiza una actividad de cierre, con el uso de los libros de texto, que consiste en que los estudiantes resuelvan un ejercicios presentados en él y que tienen que ver con el tema que se desarrolló durante la clase. En la primera entrevista que se le realizó afirma que "esta actividad es importante, puesto que por medio de ellos se da (...) cuenta del proceso que cada niño va elaborando en cuanto a la adquisición de los aprendizajes".

De acuerdo con las observaciones realizadas en clase, el proceso metodológico que emplea la profesora consiste en que en primer lugar da indicaciones de que los alumnos saquen el libro y lo abran en una página determinada, den lectura a las instrucciones y realicen el ejer-

cicio que se les indica, mientras que ella revisa lo que cada alumno esté haciendo.

La función que desempeñan los niños es acatar las órdenes que da la profesora, ya que toman el libro, lo abren en la página señalada, escuchan las instrucciones y realizan los ejercicios indicados.

> Ma. [Dice a los niños] Vamos a sacar ahora este libro de matemáticas [Les muestra la portada].
> Aos. [Pregunta] ¿El de la rueda?
> Ma. [Contesta] Sí [Les muestra la página diecinueve para que la localicen]. (R-9)

Con lo anterior se puede decir, entonces, que entre las características de la práctica de la profesora se encuentra que generalmente controla la disciplina de los estudiantes para que no se distraigan, y trata de centrar su atención para la realización de los ejercicios o del juego que se desarrollará.

El hecho de que la profesora controle la conducta de los alumnos para que no se levanten, no hablen, estén en su lugar, es porque, de acuerdo con la segunda entrevista, siempre "ha considerado que para que los alumnos aprendan, debe de existir un ambiente de trabajo tranquilo, sin interrupciones, sobre todo cuando se les explica lo que se va a hacer o lo que se está llevando a cabo", y si ella realiza las acciones antes descritas cree que logra ese ambiente de tranquilidad para los estudiantes. Con ello espera que los niños escuchen y obedezcan lo que se les pide, siempre de manera condicionada para recibir el material, y como consecuencia un regaño si no lo hacen, o un canto para tranquilizarlos. En este caso, la profesora limita la libertad de los alumnos, en cuanto a que los presiona por mantener la disciplina durante las clases; la creencia que tiene la profesora es que esta forma de trabajar debe ser así porque, de otra "se pierde el tiempo" (E-2).

En cuanto al trabajo con los contenidos, por lo regular se realizan los ejercicios sobre un desarrollo centrado en las acciones, la profesora es quien decide y por tanto indica la manera en que se harán, debe ser de esa forma y no de otra. Se dirige a los niños sobre cómo desarrollarlos, nadie se debe adelantar a realizarlos, todos deben esperar a las instrucciones que da la profesora, les reitera lo que van a hacer, les revisa lo que hacen para verificar si lo que realizan es como se les indicó; en fin, se puede decir que es la profesora quien determina

cada etapa de desarrollo de cada actividad. La creencia que tiene la profesora respecto de la forma en que se dirige a los niños es porque "considera que a los niños pequeños hay que decirles cómo hacer tal o cual cosa, para que aprendan a través de lo que la maestra dice, ya después no requerirán tanto apoyo, pero al principio en primer grado" (E-3). Desde su punto de vista, se les debe proporcionar una ayuda más modelada o demostrada.

Al desarrollar las actividades con el trabajo del contenido de la sesión, comúnmente inhibe a aquellos estudiantes que quieren dar a conocer el ejercicio en de que se trate antes de que terminen sus demás compañeros, porque siempre ha creído:

> que si un niño da respuestas adelantadas, no permite que los otros lleguen a la respuesta sobre la base de lo que se hace, y por tanto se dejan llevar por lo que este niño expresa, y no reflexionan desde lo que cada uno desarrolla. (R-9)

Como se señaló anteriormente, con regularidad se utilizan preguntas para rescatar conocimientos previos de los alumnos, inducir la reflexión sobre el tema, centrar la atención, controlar la participación y el comportamiento adecuado de los niños, que no haya ningún distractor en las sesiones de clase. Esta estrategia es útil para la profesora porque cree que "la apropiación y la comprensión de los estudiantes sobre el contenido será adecuado y proporcionará aprendizajes también adecuados, si los niños siguen las indicaciones de la profesora".

Ma: Vamos a seguir viendo las partes que siguen. Pongan atención porque si no, no van a aprender. ¿Cuántos maíces hay aquí y qué número tiene?

> Aos: [Contestan] Cuatro.
> Aa. [Se adelanta a sus compañeros y dice] Y..., es el cuatro.
> Aos: [En coro, gritan] El cuatro.
> Ma: [Se dirige a un alumno] Uriel, ¿cuántos maíces hay aquí? [el niño se encuentra platicando].
> Uriel: [Los cuenta uno por uno] Uno, dos, tres, cuatro, cinco.
> Ma: [Vuelve a preguntar] ¿Cuántos maíces hay?
> Ao. [El mismo niño que contestó, dice] Cinco...
> Ma: [Se dirige a todos] ¿Qué número tiene?
> Aa. [Se adelanta a contestar] Cinco.
> Ma: [Dice a los niños, señalando los casilleros faltantes]. Entre todos vamos a contar los maíces de las otras partes y el número que tienen. (R-9)

Utiliza la pregunta con diferentes intenciones, ya que, de acuerdo con ella "es importante realizar preguntas a los niños para que ellos aporten los conocimientos anteriores con referencia al contenido de la sesión" (E-3/11012013/13); sin embargo, también lanza preguntas a los niños que platican, ya que a través de ellas puede llegar a mantener la atención en la clase, así como para controlar la participación de los niños. De esta manera los estudiantes dan respuesta desde lo que saben y lo que han realizado en cuanto a la actividad, responden a lo que la maestra les pregunta aunque estén platicando; sin embargo, ninguno de los estudiantes realiza preguntas sobre el tema.

Cuando los alumnos contestan a las preguntas o al contenido del tema a desarrollar, si algunos de ellos le contestan o participan libremente, la profesora da por sentado que los demás también han reflexionado sobre las respuestas dadas por otros, porque, desde su opinión, es suficiente que, con las respuestas dadas, se dé por hecho que todos han entendido. El factor tiempo está presente en cualquier actividad, ya que la profesora afirma que "no puede dejar más tiempo para que todos participen porque si no, no termina con lo que tiene que abordar" (E-3/11012013/13); en este sentido se puede observar en la práctica de la profesora que no existe el tiempo suficiente para que todos expresen sus ideas u opiniones, así es que con lo que dijeron pocos, basta para representar lo que piensan los demás.

Para que los estudiantes lleguen a producir conocimiento, el procedimiento que sigue la profesora tiene que ver con presentarles modelos, ejemplos, explicaciones y verificaciones para que, desde ahí, ellos los copien, los imiten, y luego se lleven a cabo o resuelvan ejercicios semejantes. De acuerdo con el discurso de la profesora, con estas acciones que desarrolla "es posible que los niños aprendan el contenido a desarrollar, de una manera concreta y entendible de su parte".

Sobre la base del fragmento anterior se puede decir, entonces, que la función que asume la docente es presentar las indicaciones a los niños para que sigan un modelo, porque les dice cómo hacerlo, pasa a revisar los ejercicios y, si hay alguna duda, entonces les explica nuevamente el proceso que deben seguir; con esto el significado que se puede inferir es que la profesora es muy importante en las sesiones porque es la poseedora del conocimiento.

Casi siempre corrige a los niños sobre los procesos equivocados, pero muchas veces ellos no se dan cuenta de los errores o las inco-

rrecciones que se presentan en los ejercicios que realizan, por lo cual la profesora trata de hacerlos conscientes de ellos, porque siempre ha creído que hacerles notar las cosas erróneas les sirve para ayudarlos a que primero se den cuenta del error y luego, con su apoyo, lo corrijan, ya que si no lo hacen cada vez se atrasarán más en la apropiación de los conocimientos, por lo que esta forma de ayudarlos les puede acelerar los niveles de aprendizaje.

Se evidencia que, para que los niños corrijan el procedimiento equivocado al desarrollar el ejercicio, la maestra es la que se los señala, luego los interroga sobre si la respuesta a la que llegaron es la adecuada o no; en ocasiones les otorga dos opciones de elección, indicadas directamente en la pregunta, los estudiantes eligen una de las opciones, eligen la correcta, pero esa respuesta es inducida por la maestra, lo que en cierto momento no permite al alumno que lo descubra personalmente.

Para finalizar las sesiones, generalmente realiza una actividad que se ha denominado de cierre o *de culminación*, para lo cual utiliza el libro de texto de actividades de la asignatura o lleva a los estudiantes una hoja en la cual se encuentran ejercicios representados gráficamente. Esto lo realiza para comprobar la forma en que los estudiantes han adquirido el contenido desarrollado o los obstáculos que se les han presentado para llegar a él. Siempre he pensado que el libro se debe usar al finalizar la clase, después de que los alumnos, por ejemplo en las clases de matemáticas, han desarrollado ejercicios con material que pueden manipular y a través de él comprender lo que se trata de aprender, ya que para la profesora, las actividades que se presentan en los libros poseen un nivel de abstracción que algunos niños pueden llegar a resolver sin que antes lo hayan elaborado desde su propia percepción, del nivel mental en que se encuentran, ya que si, aun al partir de un conocimiento concreto con uso de material, en ocasiones los niños no se apropian del conocimiento, menos lo harán si se les lleva a los ejercicios que presentan los libros. Cuando se les llevan hojas de ejercicios, estos se parecen en la estructura a aquellos que se encuentran en los libros.

Sobre la base del fragmento anterior se puede afirmar que la actividad final se lleva cabo mediante la utilización del libro, en el cual se realizan ejercicios, la maestra lee las instrucciones sobre cómo se

harán, ya que los niños aún no saben leer formalmente, además pasa a revisar niño por niño, para verificar la actividad realizada.

En la lógica de la práctica docente realizada por la profesora existe un ambiente de trabajo condicionado a lo que delimita, y donde los estudiantes escuchan y obedecen a lo que se les pide, puesto que, si no lo hacen, no reciben por parte de la profesora el material didáctico para realizar la actividad.

Cuando se realizan las actividades y los ejercicios, se utiliza un proceso centrado en las indicaciones, se decide cómo usar el material, la manera en que se siguen las instrucciones condiciona los procesos personales de los niños, se deben seguir las etapas señaladas, nadie se puede adelantar, todos los estudiantes deben trabajar al mismo tiempo, de manera homogénea, se dan consignas para participar y la forma en que se debe hacer. Los estudiantes solo obedecen cada situación que se les da, pero la docente bloquea y condiciona su comunicación espontánea. Las acciones que se realizan son directivas. Ella limita y dirige todo lo que hacen los alumnos, ya que se preocupa mucho porque el aprendizaje se dé en un clima tranquilo, y demuestra gran interés en controlar la disciplina y atención del grupo, los niños en muchas ocasiones hablan y se distraen muy fácilmente; los temas que abordan regularmente no tienen que ver con los contenidos de la sesión, casi siempre son de otros asuntos relativos al juego o a pláticas de programas de la televisión o de los juguetes que llevan a la escuela.

Cuando revisa a cada niño, le dice cómo corregir, les adelanta respuestas, aunque a través de opciones, o les da una señal para que encuentren el resultado o resuelvan la actividad correctamente. Existen algunos indicios de que fomenta el trabajo individual, pero no ha logrado el trabajo en colaboración genuina entre los estudiantes, en apariencia se realiza trabajo en equipo, pero en realidad es un trabajo aislado, no existe la interacción entre los estudiantes, para que se apoyen a lograr la resolución de los ejercicios y con ello se avance en la consolidación de sus procesos individuales de aprendizaje.

La profesora cree que el andamiaje "es el apoyo directo que se les debe dar a los niños que tienen dificultades" (E-2); sin embargo, las actividades y acciones que realiza no responden a la propuesta del entrevistador, ya que si se dan aprendizajes en los alumnos, se oscurecen en una enseñanza directiva, vertical, basada en modelos, explicaciones, verificaciones y limitación de habilidades de los estu-

diantes, al no contar con un proceso bien definido de lo que es la participación activa de los niños en la elaboración o construcción de su propio conocimiento.

Por otra parte, inhibir procesos naturales y espontáneos de los niños, hace que pierdan el interés por la actividad que se lleva a efecto, unido a que el desarrollo de ellas, en cuanto a cómo hacerse, es muy dirigido, ocasiona que los estudiantes siempre esperan que los dirijan, lo que provoca que existan espacios en que ellos comienzan a descentrar su atención, entonces la maestra piensa que es necesario mantenerlos ocupados durante todo el tiempo de manera atrayente y en vinculación con lo que se haga.

Si bien hay procesos en que los niños eligen procedimientos personales para realizar los ejercicios, el que la profesora dirija excesivamente produce que los desarrollen si se les permite, y esto les absorbe la atención, pero, cuando acaban de resolver el ejercicio, esperan a que la maestra les dé el visto bueno sobre lo que hicieron, y vuelven a existir lapsos de ruido, agresiones, desinterés, aburrimiento, y levantarse de su lugar para molestar solamente.

La profesora siempre había pensado que en sus clases "los niños eran partícipes directos de su propio aprendizaje" (E-2); sin embargo, en las acciones que realiza hay evidencias de que los estudiantes aprenden pero de manera receptiva, no son activos, lo que genera que se distraigan fácilmente, se aburran, haya desinterés en ciertos momentos, platiquen; todo esto parece ser producto de la metodología de enseñanza que utilizó la profesora.

En cuanto a la metodología utilizada por la profesora, se puede resumir de la siguiente manera: el maestro conduce a los alumnos a que desarrollen los contenidos de la clase mediante actividades que son seguidas a través de un proceso imitativo, que se muestra primero por el docente y posteriormente es seguido por los estudiante. En este caso, el aprendizaje de los niños se reduce a lo que plantea Delval (2001: 92), en el sentido de que:

> La actividad escolar consiste en aprender lo que el otro sabe, de la misma manera que lo sabe, y sin necesidad de pensar sobre ello, y además que el trabajo escolar es algo tedioso, que tenemos que hacer frecuentemente en contra de nuestra voluntad, sometido a horarios y a disciplina. El escolar no tiene que construir sus conceptos sino almacenarlos y repetirlos. Así se produce una alineación respecto al conocimiento, que se considera como

> algo exterior, algo que viene de fuera, y no como un producto de la propia investigación y construcción, que va a servir para entender lo que sucede y para transformar la realidad.

Se puede desprender de lo dicho por Delval (1992) que en la ciencia lo importante no son solo los resultados, sino sobre todo el proceso de llegar a ellos, el método de interrogar las cosas y contrastar las explicaciones con lo que sucede. Los más importantes científicos han seguido múltiples caminos para realizar sus descubrimientos, y no existe un método único que pueda presentarse en una serie de pasos. Lo que se debe transmitir a los sujetos es una actitud de búsqueda, que puede llevarlos a dudar de los conocimientos adquiridos, pero con fundamento y, sobre todo apoyado en razones. Es someter a escrutinio las soluciones, dudar de ellas y aprender a buscar por uno mismo.

Los significados que se pueden inferir de la práctica de la profesora en cuanto al aprendizaje de los niños son que este está dado en un ambiente creado por el profesor en el cual la figura del maestro es importante, ya que en él recae toda la responsabilidad de lograr que el estudiante sea receptivo y realice las actividades que le son impuestas por la profesora. El tipo de aprendizaje que la profesora genera en los estudiantes puede considerarse de tipo mecanicista, debido a la imposición directiva que maneja en cuanto a cómo deben hacerse las actividades y los ejercicios, al tipo de indicaciones, consignas, preguntas e instrucciones, así como un proceso por etapas fijas, para que todos realicen las mismas actividades y al mismo ritmo, y la manera cómo corrige.

Significados en el profesor entrevistado (E-3)

El maestro (E-3) inició sus actividades docentes a partir de 1985; atiende alumnos con necesidades educativas especiales, a los que llama "con dificultades en su aprendizaje.[44]

44. Se entiende que un niño tiene necesidades educativas especiales cuando manifiesta algún problema a lo largo de su escolaridad que requiera una atención específica y más recursos educativos de los habituales. Comprende circunstancias individuales muy variadas, transitorias o permanentes, problemas de aprendizaje, déficit sensoriales,

La formación académica que tiene es la siguiente: es profesor normalista, es egresado de la Normal Jalisco en el plan de cuatro años, de 1981 a 1985; luego estudió un año la licenciatura en Educación Especial en Saltillo Coahuila, pero no la terminó, y de 1992 a 1996 estudió la licenciatura en Educación Primaria en la Universidad Pedagógica Nacional UPN-141 Guadalajara. Logró titularse en el mes de julio de 1998. Actualmente es egresado de la maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa.

En un primer momento, una de las características del entrevistado que resulta necesario resaltar es el entusiasmo manifestado en cada una de las etapas de la presente investigación, ya que siempre estuvo dispuesto a apoyar en los instrumentos aplicados, lo cual ayudó de gran manera para que se dieran los encuentros necesarios entre la investigadora y el entrevistado. En cada uno de los instrumentos aplicados dejó ver con claridad la sensibilidad que tiene como sujeto, la facilidad con que contestó, sin dudar, cada una de las preguntas establecidas en las entrevistas y los cuestionarios que se le aplicaron.

A este profesor se le aplicaron tres entrevistas y dos instrumentos (cuestionarios); en cada uno de los encuentros fue muy grato compartir experiencias con el entrevistado, porque siempre mostró disposición para colaborar con la investigación.

Perspectiva sobre la formación docente

Respecto de su formación, el profesor entrevistado refiere que llegar a la escuela normal para formarse como maestro no fue por vocación, sino por falta de oportunidades para cursar otra carrera que no fuera el magisterio y que, además, fuera de su interés.

> Soy maestro por casualidad, ya que, al terminar la secundaria, que estaba anexa a la Normal, la única opción que había era inscribirme en la misma;

---

motores, hiperactividad, problemas de lenguaje, comunicación, de conducta; además de los niños superdotados.

A este programa acceden niños y niñas que, tras valoración previa, se pueden atender la mayor parte del tiempo con los recursos habituales de la escuela (*tutor con su grupo aula*) y como resultado de esta intervención educativa progresan en su desarrollo. Por esta razón, niños con problemas muy graves que necesitan una atención individualizada no son susceptibles de escolarizarse en esta modalidad educativa.

> al principio pensé en usarla como trampolín para estudiar posteriormente alguna carrera como arquitectura o ingeniería, pero por falta de recursos económicos no se dieron las condiciones (E-6/08032013/23).

En este sentido, señala que su ingreso en la escuela mencionada se debe a la falta de opciones para ingresar en otra institución, la cercanía que tenía la escuela de su casa, pero sobre todo "lo económico de la carrera", ya que quiso utilizar esta carrera como pretexto para escalar hacia otros horizontes, sobre todo de alguna carrera técnica. A su ingreso las expectativas que tenía eran estudiar y terminarla, para después seguir con una carrera diferente, ya que no le llamaba la atención trabajar con los niños, ni mucho menos con niños con necesidades educativas especiales (E-7/08052013/04).

Como puede inferirse con lo anterior, el significado que tenía para el docente la profesión de maestro es que se trataba de una opción de poder subsistir y posteriormente estudiar otra carrera. Durante su estancia como estudiante, su preocupación se redujo a "cumplir con los trabajos, realizar exámenes y participar en las clases" (E-7/08052013/04). Había algunas asignaturas que no le gustaban, como la psicología y la filosofía, pero otras sí, como las artes plásticas y las matemáticas. En el último año de la normal, recibió un curso introductorio sobre la educación especial y sobre fundamentos teóricos para atender alumnos con problemas de reprobación.

Reconoce que los aprendizajes que tuvo de la Escuela Normal fueron muy pocos, porque el trabajo que realizaban sus profesores no estaban en la línea de formar, sino más bien cargado hacia la información. Por tal motivo, señala que fue ya estando como docente cuando empezó a darse cuenta de las deficiencias que tuvo en su formación como maestro.

> Cuando comencé a trabajar me pude dar cuenta de las deficiencias que tuve en mi formación como maestro. Considero que me comencé a formar en la práctica, en el trabajo cotidiano con los niños (E-7/08052013/18).

Sus maestros de la Normal le daban solo consejos o recetas para llevar a cabo la enseñanza, pero una enseñanza generalizada, donde todos los niños tienen las mismas características.

> después comprendí que la realidad de los grupos es cambiante y dialéctica; es decir, convergen muchos factores que hacen de cada grupo una realidad particular. Así que mis carencias era saber cómo aprenden los niños y cuál era mi papel en ese proceso. Fue allí donde comencé a probar las teorías y los conocimientos adquiridos en la normal y pude comprobar que poco o muy poco sirven (E-7/08052013/20).

Afirma que durante su estancia como estudiante en la escuela normal no cambiaron las expectativas que tenía sobre la profesión, y lo que influyó para que estas fueran distintas fueron dos cosas; por un lado haberse casado con una de sus compañeras de la escuela normal y compartir algunas experiencias que eran semejantes de su profesión, ya que siempre consideró que era importante la comunicación en la familia, y en este caso el trabajo como docente era un buen pretexto. Por el otro lado, ya estando como docente, la interacción con los niños le despertó el gusto por el magisterio.

> ...lo que me despertó el interés por el magisterio fue la cercanía con los niños y el poder ayudarlos en sus aprendizajes; en el primer año de servicio mi satisfacción más grande fue enseñar a leer y a escribir a varios niños con historial de reprobación, con etiquetas impuestas por otros compañeros y maestros anteriores (E-7/08052013/08).

La forma en que llegó a la docencia (a tener una plaza como profesor) tiene que ver con que, al terminar sus estudios de normal, a todos los estudiantes de su generación les aplicaron un examen de oposición para designar las plazas de profesores que estaban vacantes; él realizó la solicitud y los trámites correspondientes y finalmente salió beneficiado y, como la calificación fue alta, entonces le dieron la plaza en San Miguel de Allende, Guanajuato.

En el proceso docente, el entrevistado parte del reconocimiento de tres de sus profesores: el primero del nivel de primaria (de quinto y sexto), el segundo profesor de la Normal, y el tercero de la Universidad Pedagógica Nacional.

> Uno de los maestros que más huella dejó en mí fue el maestro de quinto y sexto de primaria (...), me gustó mucho su forma de enseñar, su paciencia para enseñarnos y ante las dificultades que tuvimos. Además, considero que era muy profesional, porque nunca faltaba, era muy responsable, sabía crear las condiciones para llevar a cabo el proceso enseñanza aprendizaje, cuando nos

> llamaba la atención lo hacía en forma individual y fuera del salón, sin testigos, por lo cual no nos sentíamos humillados (E-7/08052013/11).

En el fragmento anterior se pueden identificar varios elementos; por un lado la importancia del profesor de quinto y sexto de primaria, que se refiere a lo metodológico, "la forma de enseñar"; por otro, la actitud que tomaba con los niños, la "paciencia", y, por otro, la responsabilidad del docente; estos elementos fueron importantes para que el entrevistado tomara como ejemplo ese tipo de profesores.

> Considero que para mí fue el mejor ejemplo o modelo a seguir en mi formación futura era ese profesor, por el ideal de persona a alcanzar, era muy dinámico y siempre se involucraba en nuestros juegos e incluso en nuestros problemas. (E-7/08052013/17)

En el caso del profesor de la Normal, lo que reconoce del docente es:

> Otro maestro que reconozco (...) fue el que tuve en el último semestre de mi formación normalista, se llama Ramón Cedillo, y él fue quien nos inició a otros compañeros y a mí en la atención de alumnos con características diferentes. Nos dio un curso introductorio sobre las bases legales de la educación especial, antecedentes de la educación especial en México, así como algunos recursos técnicos y metodológicos para evaluar y atender en el aula a este tipo de alumnos. A él lo caracterizaba su amplio manejo de información, la manera de transmitirla y de apoyar en las dificultades que enfrentamos. Era muy paciente, responsable, y siempre llevó material didáctico para impartir sus clases, de tal manera que siempre nos tenía ocupados en el trabajo planeado, y finalmente concluimos con los objetivos del curso. (E-7/08052013/15)

En el caso del profesor que tuvo en la UPN, también se identifican características similares a los otros dos profesores; a este le reconoce el amplio manejo de los contenidos de la materia que les impartía y la paciencia que tenía para los estudiantes.

> En la licenciatura me llamó mucho la atención la asignatura de técnicas y recursos de investigación, porque articulaba las otras asignaturas, aunque de una manera más laxa. El maestro que nos asesoró en esta asignatura se llama Rafael Pateiro, y era uno de los maestros de mayor edad en el personal de la unidad UPN; también manejó ampliamente mucha información relacionada con la investigación educativa, siempre tuvo mucha paciencia para facilitarnos la asesoría y la orientación adecuada para diseñar nuestra propuesta

> didáctica, siempre nos planteó problemas cercanos a nuestra realidad y nos procuraba ejemplos cotidianos posibles de intervenir. (E-7/08052013/14)

Lo que más le gustó de su estancia como estudiante de la Normal y de la licenciatura es, que "las clases fueran interesantes", que siempre hubiera algo nuevo por conocer y que los maestros siempre partieran de referentes conocidos y manejados por todos los estudiantes. Le gustaba que las clases comenzaran a la hora establecida, que se estableciera un margen para la charla informal, luego seguir con la clase propiamente dicha. Entre las tareas que más le gustaban estaban aquellas que implicaran un proceso de investigación documental (E1P4-5S16).

Lo que no le gustaba de sus maestros era que las clases fueran rutinarias, donde las actividades solo fueran "contestar cuestionarios, sacar resúmenes o hacer investigaciones documentales que luego nunca nos revisaban" (E-7/03052013/16).

Llama la atención un aspecto que al parecer no es relevante; sin embargo, de manera reiterada hizo referencia el entrevistado a que nunca le gustó que los profesores llamaran la atención por cosas simples, tales como:

> ...el llevar la tarea incompleta, por comentar cosas con los compañeros dentro del aula, por no mostrar interés en la clase o incluso por preguntar algo que no nos quedó claro. Tampoco me gustó en algunos maestros su falta de profesionalismo para tratar problemas de los estudiantes, porque cuando se enteraban siempre los ponían de mal ejemplo. (E-7/08052013/15)

En este caso concede una gran importancia al lugar que ocupa el profesor en el proceso, la paciencia, la responsabilidad y la actitud hacia los niños, elementos que caracterizan a los tres académicos que reconoce como *buenos profesores*, de esta manera en los tres casos se coincide en el trabajo académico que realizaba cada uno de los profesores.

> Un buen maestro es el que eduque con el ejemplo; con su propia manera de ser invita al aprendizaje, siempre asesora y orienta en los momentos más apremiantes, y dedica tiempo a los alumnos, maneja una cultura muy amplia, proyecta confianza y sinceridad en cada uno de sus actos, que demuestra y viva el respeto entre sus colegas y con sus alumnos, y, sobre todo, que a través de su enseñanza promueve el aprendizaje permanente (E-7/08052013/12).

También refiere que un buen maestro es un buen profesional que logra una concordancia entre lo que sabe y lo que hace, de una manera reflexiva y consciente, y que llega a promover cambios en los estudiantes.

> Ser un buen profesional es vivir y actuar de manera armónica con el caudal de conocimientos que se tienen, y manifestarlo en la práctica educativa cotidiana. El investigador de la práctica se compromete consigo mismo para conocerse de una manera reflexiva y establece elementos que le permitan generar un proceso de autocrítica de lo que hace y con qué finalidad lo hace; es decir, es capaz de reconocer sus errores o deficiencias y realiza un esfuerzo voluntario para promover un cambio con la finalidad de mejorar y reflejarlo en la vida escolar. Un investigador de la práctica no se conforma con el acontecer diario, se involucra para cambiarlo conscientemente (E-7/08052013/14).

Sin embargo, en la entrevista (2) el docente en estudio afirma que un buen profesor:

> puede hacer uso de sus conocimientos y saberes adquiridos a lo largo de su carrera y le da buenos resultados; pero cuando se le pide que explique o caracterice cómo y por qué lo hace no los fundamente en alguna teoría o cuerpo científico, se puede decir que sus conocimientos son prácticos. (E-7/08052013/18)

A diferencia de un buen profesional, que:

> ...es aquel que conoce las teorías y las lleva al aula para comprobarlas o adaptarlas, su quehacer es una mezcla de saber práctico y científico; además, cuando se le pide que dé cuenta de su proceso de enseñanza hace uso racional y crítico de las teorías fundamentando su accionar y el de sus alumnos (E-7/08052013/30).

Etapas de su proceso de formación

Después de pasar por la educación básica: primaria y secundaria, su proceso de formación lo divide en cuatro etapas: la primera se caracteriza porque fue ahí donde adquirió una gran cantidad de saberes y experiencias de la vida cotidiana que se vive en las escuelas y que le fueron "transmitidas por los maestros de la normal primaria", pero cuya aplicación, no tuvo la oportunidad de comprobar, así como el

manejo teórico de situaciones educativas que muchas veces aprendió de memoria solo "para pasar el examen" (E-6/03032013/18).

En la segunda etapa, ya como docente, aprendió "herramientas prácticas", que consisten en el manejo de conocimientos para resolver problemas. Como ya trabajaba en la educación especial, tuvo la necesidad de resolver problemas que enfrentaba cotidianamente, por lo que tuvo que leer e investigar en diferentes textos que le hablaran sobre los problemas de sus alumnos. Enfatiza que nunca encontró recetas escritas; sin embargo, a través de sus compañeros pudo recabar información que le sirvió para resolver en su momento el problema presente. A esta etapa le atribuye que acumuló una gran cantidad de información práctica sobre el manejo de los alumnos con dificultades en su aprendizaje.

La tercera etapa queda enmarcada en su estadía como estudiante en la UPN; se caracteriza porque adquirió herramientas teórico prácticas, ya que tuvo la oportunidad de dar una explicación lógica a toda la información acumulada en la cotidianeidad, a los saberes y creencias formadas en los años anteriores durante el trabajo con niños diferentes. De esta manera, el manejo de diferentes autores y la discusión de las lecturas en el aula le permitieron dar explicación más científica a lo que acontece en el aula. También tuvo la posibilidad de aplicar y comprobar teorías educativas, como la pedagogía operatoria de Montserrat Moreno, así como un diseño de educación programada bajo el esquema conductista de Skinner. Como maestro de educación especial, participó en círculos de estudio realizados mensualmente donde discutían aspectos relevantes de la teoría piagetana y la posibilidad de aplicarla en los grupos integrados.

A la cuarta etapa le atribuye el haber adquirido herramientas de reflexión teórica y práctica. Esta etapa es la que pasó por la maestría y, consistió básicamente en reflexionar sobre sus conocimientos, saberes y creencias, además de rescatar el proceso de enseñanza aprendizaje de su práctica docente, por lo que afirma que

> los conocimientos, saberes y creencias son las herramientas propias de la investigación científica que están sustentadas en un proceso reflexivo del docente motivado por profesionalizar su labor a través de procesos de un análisis sistemático que tiene la intención de descubrir lo que subyace en su práctica para cambiarla o transformarla (E-6/03032013/18).

El aprendizaje de los niños

El docente en estudio entiende el aprendizaje como "un proceso constante que se da desde que el hombre nace hasta que muere, cada instante en la vida es una oportunidad para aprender"; en esta definición no aparece la presencia del docente, sino que el aprendizaje queda a merced solo del sujeto (en este caso es el alumno) (E-6/03032013/32).

Sin embargo, esta concepción difiere de lo afirmado en la entrevista (2), ya que en esta prioriza la participación del docente en el aprendizaje de los niños.

> A través de la intervención planeada del docente con mediaciones entre la estructura cognoscitiva del niño y los contenidos de aprendizaje. Es decir, el maestro debe conocer al niño, sus motivos, conocimientos, experiencias, gustos, miedos, temores, etc., para adecuar los objetos de conocimiento a estas estructuras y favorecer su interés en aprender (E-7/03052013/24).

En el fragmento anterior pone de relieve las acciones del docente entre los contenidos de aprendizaje y el nivel cognoscitivo del niño, esto como un requisito para lograr un aprendizaje.

De esta manera se puede decir entonces que los niños aprenden cuando:

> se enfrentan a una situación más compleja, cuando sienten el impulso de descubrir algo, cuando tienen que resolver problemas que partan de sus propios intereses. El acto de aprender es un acto voluntario y personal, nadie aprende por otro (E-6/03032013/30).

Viendo el aprendizaje de esta manera, el entrevistado asevera que se puede verificar solo cuando se logra "una transformación o un cambio en los esquemas de comprensión del ser humano y que se puede evidenciar en su forma de pensar, que lo use o aplique en situaciones cotidianas" (E-6/03032013/10).

Entre los factores que intervienen en el aprendizaje de los estudiantes, el profesor afirma que son de diversa índole, pero los que más repercusiones tienen son externos al niño; por ejemplo, la calidad de las mediaciones del maestro, sus expectativas con respecto al aprendizaje del niño, su valoración de las posibilidades de aprender, el uso de una metodología adecuada y el conocimiento de cómo aprenden

los niños. Otros factores provienen de su entorno sociocultural, que pueden favorecer o entorpecer este proceso (E-7/03052013/03).

De igual manera que algunos párrafos atrás, en el fragmento anterior el aprendizaje se da a través de factores que son externos al niño y refiere al maestro y al entorno social como los principales factores que intervienen para el logro del aprendizaje.

La práctica docente y los elementos que la constituyen, desde la óptica del entrevistado

Afirma el entrevistado que es consciente de que no existe una definición exacta de la práctica docente, pero considera que la que más se acerca a sus creencias y saberes es la siguiente:

> un conjunto de acciones realizadas por el maestro con intenciones y sentido de formación y transformación de los individuos (E-7/03052013/22).

En el fragmento citado está presente el maestro como elemento clave de la práctica, y todas las acciones que realice tienen que estar dirigidas al proceso "formación y transformación". Señala que es importante destacar que el docente es un ser humano con la difícil tarea de formar a sus semejantes, que posee saberes, creencias, conocimientos que le permiten interactuar con sus estudiantes y transformar sus aprendizajes.

De esta manera, la función que deben asumir los profesores en el proceso es la de mediadores entre el conocimiento y el estudiante, de tal manera que intencionadamente creen los escenarios adecuados para facilitarles el aprendizaje.

> es el de servir de puente entre lo que el niño posee como estructura previa o de experiencias de aprendizaje y los nuevos contenidos, pero de una manera pensada y reflexionada, donde la acción del docente no sea automática, sino operante a partir de un proceso de reflexión (E-7/03052013/28).

En este sentido, las acciones que realice el profesor deben ser de cuestionador, estimulador, y como apoyo para el proceso individual de cada niño, porque aprender es un proceso individual y nadie puede aprender por otro.

Entre las satisfacciones que ha tenido como profesor que trabaja con niños con necesidades educativas especiales están dos; por un lado, una que tiene que ver con el apoyo que da a los niños que necesitan atenciones especiales y que logran integrarse a los grupos normales; por otro lado está el reconocimiento a la labor que realiza con los niños mencionados. Las dos se relacionan con las actividades que realiza como docente.

> En cuanto a mi práctica docente, entre mis mayores satisfacciones están el lograr apoyar a los niños con capacidades diferentes y recibir el reconocimiento de las autoridades educativas y de los padres de familia; pero, sobre todo, ver a mis exalumnos en actividades normales y cotidianas, es decir, que han logrado integrarse a la vida común y desarrollarse como personas normales. (E-7/03052013/30)

Significados de la práctica vistos desde las acciones que realiza el profesor entrevistado

Para comenzar, se describirán las características de la práctica docente que realiza el profesor (E-3). En ella se pudieron observar algunas regularidades que se articulan en tres grandes momentos metodológicos; los tres están compuestos por diversos grupos de acciones. Para realizar esta agrupación de las acciones se tomó en cuenta la intención y lo que producen en los estudiantes.[45]

A grandes rasgos, los momentos metodológicos de la práctica educativa que realiza el maestro son: *inicio*, *desarrollo* y *cierre*. El primero agrupa varias actividades que sirven como preámbulo; el desarrollo aglutina actividades medulares del proceso de enseñanza-aprendizaje, tales como las interacciones maestro alumno, el trabajo con libros de texto, ejercicios y ejemplos en el pizarrón; por último, el cierre agrupa las actividades que tienen la intención de terminar la actividad, en ella se expresan algunas conclusiones y recomendaciones que se dan en las sesiones de clase.

Cada uno de estos momentos metodológicos tiene características particulares, en tanto que cumplen una función en el transcurrir de

45. La intención y el producto fueron dos aspectos rescatados en las entrevistas aplicadas al profesor en estudio.

su práctica; además dentro de estos pueden observarse partes más pequeñas que los estructuran.

En primer lugar, el profesor realiza la planeación de cada una de las sesiones. Afirma que esta acción lo ayuda para pensar de qué manera puede abordar cada uno de los contenidos que vienen en el programa escolar, ya que los objetivos y los contenidos se deben adaptar a las necesidades de los niños que atiende (E1P2S14). En este caso, la planeación es una actividad mediadora entre el pensamiento y la acción, puesto que los profesores, al planificar, tienden a pensar en los contenidos o actividades[46] que se abordarán. Se coincide con lo que plantea Erazo (1999), la planeación ofrece la oportunidad a los profesores de retomar la imagen que se tiene de los alumnos (nivel, intereses, actitudes, preconcepciones, etcétera), lo cual tiende a ser un elemento referencial importante para valorar y escoger los contenidos de enseñanza.

Entre las actividades de inicio se puede señalar el saludo[47]. Para realizarlo el profesor, se para frente al grupo o en un lugar donde los niños lo puedan ver y escuchar, luego expresa una fórmula de cortesía convencional y conocida por los niños, *buenos días*, ellos responden parándose de su lugar.

> Mo. [Dirigiéndose al grupo] ¡Buenos días a todos y a todas!
> Aos. [En coro] ¡Buenos días, maestro Ernesto!
> Mo. ¡Qué bueno que me saludan los que me escucharon, porque hay otros que no me escucharon!, ¿verdad? (R-10).[48]

En el fragmento anterior, el saludo lo realizó dirigiéndose al frente del grupo, con voz fuerte para que todos escucharan. Los niños respondieron parándose de su lugar, luego se sentaron. Realizó una llamada de atención al grupo porque no todos saludaron; los niños estuvieron distraídos y se acomodaron en sus lugares.

Esta actividad la considera como un primer acercamiento al grupo, donde se establecen los primeros vínculos de comunicación, además de que cree que lo ayuda para establecer empatía entre él y sus alumnos y

---

46. El concepto de actividad coincide con lo que plantea Gimeno Sacristán (1999: 58), quien señala que estas son acciones que se ejecutan, pero para ello se debe querer hacerlas y pensar sobre ellas.
47. A estas acciones el entrevistado también las llama "primer contacto con el grupo".
48. R-10, registro de observación realizado el 30 de mayo de 2013.

> cuando los niños lo realizan, se observa que se tiene mayor disposición al trabajo y a la actividad colectiva; además forma parte de la estructura de mi práctica educativa y permite transitar al maestro y estudiantes de un estado inicial de pasividad a otro de actividad (R-10).

En este caso se puede inferir que la figura del profesor es una manera de llamar la atención a los niños, ya que el saludo es solo un pretexto para iniciar la clase.

Después del saludo, el profesor prepara el material de la sesión de acuerdo con lo planeado con anterioridad. Al llevar a cabo esta actividad, el maestro se dirige al grupo y pide a los niños que saquen el libro, las cosas o los materiales. Como respuesta a la solicitud del maestro, los niños sacan los útiles necesarios para realizar la actividad y los colocan encima de la banca o pupitre.

> Mo. Saquen su libro de matemáticas. Lo vamos a abrir en la página sesenta.
> Aos. [Preguntan] ¿Sacamos regla? ¿Sacamos la libreta? ¿En qué página? [Varios niños platican mientras sacan su libro, otros le preguntan] [Un niño silba junto a la grabadora].
> Mo. Ahorita lo vamos a sacar. [Se dirige a una niña].
> Mo. Solo saquen en este momento el libro de matemáticas (R-14).[49]

De acuerdo con el docente, esta actividad la realizó porque cree que a través de ella eleva las expectativas del niño para la realización de la tarea y la toma de decisiones por parte del docente (E1P2S14); sin embargo, lo que se puede observar es que, al igual que en el segmento anterior, el maestro, de manera directiva, se dirige a los niños para desarrollar la actividad y los niños solo obedecen las indicaciones del profesor.

En la sesión de clases, el profesor reparte el material con el cual trabajarán los niños en el transcurso de la sesión. Para repartir el material, pasó a los lugares de cada niño y se los entregó; ellos lo tomaron en sus manos y lo colocaron en su banca, algunos lo manipularon. En este caso, el maestro cree que esta actividad es muy importante porque logra proporcionar las mismas oportunidades de aprendizaje para todo el grupo a través de los mismos medios, además de que "ayuda a que se motiven los niños para realizar las actividades, cuando los niños

49. R-10, registro de observación realizado el 7 de junio de 2013.

participan en ella se comienzan a interesar más en el trabajo y ponen más atención" (E-7/03052013/15).

Posteriormente el profesor dio las indicaciones generales para realizar actividad, que consistieron en hablar frente al grupo, mientras los niños lo observaban y escuchaban, a través de orientaciones, sugerencias, y en ocasiones con consignas. A través de ellas se les indica a los niños el propósito de la sesión, lo que se esperaba a partir de su actuación y el producto final que deberían lograr si seguían las indicaciones. A través de la experiencia que tiene como docente, considera que con esta actividad se confirman las expectativas que los niños tienen de la sesión, pero sobre todo lo ayuda "para controlar la actividad del grupo desde el mismo inicio de la clase" (E-6/03032013/10).

> Mo. [Se dirige a los niños] Muchachos, el día de hoy vamos a trabajar nuevas cosas, espero que todos pongan atención y podamos hacer las actividades en forma ordenada para que ustedes puedan aprender. [Los niños, callados, lo observan] (R-10).

Para lograr que los niños se enteren de lo que van a abordar, el profesor informa sobre la actividad; esto consiste en decirles en términos generales lo que es la tarea, lo que se va a trabajar, las condiciones para realizarla y el grado de dificultad que tiene; esto lo realiza porque "logra que los estudiantes se predispongan a su realización, además de que mantiene el interés y la atención en las actividades posteriores" (E-6/03032013/30).

> Mo. Voy a pedirles atención para esta clase que voy a tener con ustedes. [Los niños lo observan]. Este día vamos a trabajar matemáticas. Un tema, pues, muy fácil, muy sencillo que viene, un tema que viene en su libro, en la página número sesenta de su libro de matemáticas, así es que vamos a empezar a trabajar con muchas ganas, con mucho entusiasmo porque ya saben que, para alcanzar el éxito, ¿qué debo tener? [Pregunta a todo el grupo].
> Aos. [Varios niños gritan] Esfuerzo, trabajo, éxito.
> Mo. Pero, para tener éxito, ¿qué se necesita?
> Aos. [Gritan a la vez] Ganas, trabajar, esfuerzo.
> Mo. Echarle ganas y esfuerzo, ¿qué más?
> Ao. Interés.
> Mo. Interés [Repite lo que dice el niño] es lo que vamos a hacer ahorita, ponerle ganas a lo que vamos a hacer, ¿de acuerdo? (R-14).

Como se muestra en el fragmento anterior, el maestro señaló la asignatura que se iba a trabajar a los niños, les informó el grado de dificultad que tenía, el lugar donde se encontraba prescrita la actividad; luego hizo preguntas para relacionar la disposición de los niños con algunos conceptos manejados en otras sesiones. El profesor afirma que con este tipo de comentarios logra que los niños tengan mayor disposición para realizar el trabajo.

Otra actividad recurrente en la práctica del profesor consiste en que, después de explicar sobre el tema que se trabajará, recupera los saberes previos que tienen los estudiantes sobre el tema que se abordará; ahí los niños expresan lo que saben y manifiestan sus conceptos.

> Mo. [Pregunta a todo el grupo] La lección se llama "El vivero de Don Fermín"; ¿saben ustedes lo que es un vivero?
> Aa. Es un lugar donde hay plantas y las venden.
> Ao. [Otro alumno] No, yo no sé.
> Ao. Es un campo donde hay plantas.
> Ao. Yo sí sé, es un lugar donde siembran y venden plantas.
> Mo. [Se dirige al grupo] ¡Muy bien! Un vivero es un lugar donde siembran plantas para venderlas, ahora vamos a ver qué plantas tiene sembradas Don Fermín en su vivero (R-10).

En el fragmento anterior se puede advertir que el maestro pregunta, los niños contestan informando lo que saben, luego el maestro confirma la respuesta, validando la información que los niños aportan.

En la práctica educativa que realiza el docente existen elementos que permiten evidenciar que se generan conocimientos en los niños, ya que a través de la pregunta induce al razonamiento en los sujetos.

> Mo. [Les dice a los niños] Ahora vamos a contar cuántos mameyes son.
> Aos. Son cien [Contestan los niños].
> Mo. ¿Cómo supiste? [Señaló a otro alumno de la última fila].
> Ao. Porque son diez de un lado y diez de otro, por eso son cien.
> Mo. Y de mangos, ¿cuántos son?
> Aos. Son 50.
> Mo. ¿Cómo supiste? [Pregunta a varios niños y señala con el dedo al niño que contestó].
> Ao. Porque son cinco y diez del otro lado.
> Mo. ¿Y los naranjos cuántos son?
> Aa. Son treinta.
> Mo. ¿Por qué dices que son treinta?, a ver, fíjate bien.

[La niña abre más sus ojos. Espera para responder] Son treinta.
Mo. ¿Alguien le quiere ayudar a su compañera?
Ao. Son 300..., porque son tres de cien cada uno (R-10).

En el fragmento anterior los niños realizaron una actividad previa donde utilizaron sus propias estrategias; ahora en el fragmento se observa que lo aplican en el ejercicio del libro de texto, en este caso el maestro apoya como mediador a través de las preguntas que hace a los niños.

Mo. [Se dirige a una alumna] Esos son vasos. ¿Cuántos frijoles tiene cada vaso? Erika, ¿cuántos frijoles son en cada vaso?
Aa. Cien.
Mo. [Pregunta nuevamente] Entonces ¿Cuántos frijoles hay en los cuatro vasos?
Mo. No se distraigan. ¿Cuántos, Roberto?
Ao. Cuatrocientos.
Mo. ¿Cuántos? [Señalando con el dedo a otra niña].
Aa. Cuatrocientos (R-11).[50]

También en la viñeta se advierte que los niños, a través del conteo y el agrupamiento de objetos, pueden llegar a generalizar un aprendizaje a partir de su comprensión, además de que relacionan el conocimiento previo con una situación nueva en contextos semejantes.

Ao. ¿Dónde, maestro?
Mo. Aquí, en su libro, hay que completarla. [Pasa por los equipos observando el trabajo que realizan los niños].
Mo. Muy bien. Ustedes están trabajando, muy bien..., muy bien.
Aos. ¡Está mal!, ¡está mal, *teacher*!, ¡está mal!
Aa. También.
Ao. Ya terminé, maestro..., ya acabé, maestro.
Mo. Aquí está mal este; aquí es un triángulo rojo. Aquí está mal este. [Le dice a un niño que dibujó en su libro. Pasa una niña al pizarrón y realiza el ejercicio].
Mo. [Observa lo que la niña escribió y dice] Muy bien. [La niña se sienta en su lugar después de hacer el dibujo en el pizarrón] (R-14).

En la viñeta se advierte que el maestro pasa por los lugares solo para observar el trabajo de los niños; en este caso no da indicaciones, al menos en uno de los casos *dice algo a los niños* sobre un trabajo mal

50. R-11, registro de observación realizado el 4 de junio de 2013.

realizado. En lo general, la actividad se realiza individualmente, de acuerdo con los aprendizajes construidos por los niños. Con lo anterior se puede ejemplificar que otra de las regularidades de la práctica del profesor tiene que ver con que los niños realizan algún ejercicio y son capaces de aplicarlo en la resolución de actividades del libro de texto.

Otra de las acciones recurrentes en la práctica del profesor fue que, para seguir con otra actividad, primero verifica que todos hayan terminado la anterior y recupera las dudas que expresen los niños sobre el tema abordado.

> Mo. Esperen un momento para que me digan la forma que utilizaron para contar, vamos a esperar a que la mayoría de sus compañeros terminen.
> Ao. [Un alumno grita] Yo también ya terminé.
> Mo. A ver, levanten la mano los niños que ya terminaron de contar. [Algunos niños levantan la mano. La mayoría sigue contando].
> Bueno, vamos a esperar un minuto más, y luego les voy a preguntar cómo le hicieron para contar los cuadritos. También anoten en su hojita la cantidad que contaron y si hicieron alguna operación también pueden anotarla.
> Ao. Yo ya acabé de contar (R-10).

En el momento metodológico correspondiente a las actividades de desarrollo que articula la práctica del profesor, se puede observar que se trabaja con el libro de texto, el cual sirve como guía de la sesión. El trabajo con el libro de texto consiste en que todos los niños sacan su libro, lo abren en la página señalada y realizan los ejercicios ahí descritos; el maestro interviene de forma determinante en el desarrollo de esta tarea.

Para el profesor esta actividad es fundamental porque, como se señaló anteriormente, es la que guía y orienta las acciones que realiza con los niños dentro del aula. La importancia de esta actividad radica en que

> los niños trabajan con el mismo material, se centran en la misma tarea, y las oportunidades de aprendizaje son las mismas para todos; además, en el texto los ejercicios están descritos en forma sencilla y los niños pueden guiarse a través de las instrucciones que los acompañan. Los niños se interesan en la actividad, completan los ejercicios, y con esto se favorece su razonamiento (E1P5S31).
> Mo. [Leyendo una página del libro de texto, dice a los niños] Bueno, miren ahí, esta pregunta, dice..., si solo tuvieras triángulo rojos, nada más hay triángu-

los rojos y cuadriláteros de los cuatro colores, ¿cuántos barquitos diferentes podrían formar?
Aos. [Algunos responden] Cuatro.
Mo. ¿Cuántos triángulos rojos serían?, si son cuatro colores diferentes de cuadriláteros.
Aos. [Varios contestan a la vez] Nada más cuatro, cuatro (R-14).

Tal como se muestra en el fragmento anterior, para la realización del trabajo en el libro de texto da indicaciones que los niños deben realizar, lee las instrucciones de la actividad, pregunta al grupo en general y algunos niños contestan a la vez. Es evidente que no se involucra todo el grupo en la pregunta, solo algunos de ellos.

Para apoyar el aprendizaje de los contenidos, en el desarrollo de las actividades el profesor trabaja con modelos y ejemplos haciendo uso del pizarrón. Esta es una de las regularidades que tiene la práctica educativa observada, en el pizarrón realiza dibujos, escribe palabras, operaciones y diagramas, entre otras cosas, los cuales atraen la atención de los niños. El profesor afirma que esta actividad la considera de gran importancia en el proceso, porque logra que los niños orienten su atención y se mantengan interesados, a la vez que les facilita la comprensión de las explicaciones. "Al realizar esta actividad, los niños se mantienen más interesados en la actividad y se les facilita el razonamiento, por lo cual responden con más argumentos a los diferentes cuestionamientos" (E1P6S46).

Mo. Muy bien, un vivero es un lugar donde siembran plantas para venderlas; ahora vamos a ver qué plantas tiene sembradas Don Fermín en su vivero. [Dibujó seis cuadros iguales en el pizarrón y dos rectángulos del tamaño de la mitad de un cuadro].
Ao. [Grita] Son seis cajones grandes y dos chicos.
Mo. Don Fermín tiene seis partes sembradas y dos más chicas. ¿Qué plantas tiene sembradas?
Aos. [Gritan] Aguacates, mameyes, mangos, naranjos y guanábanos.
Mo. ¿Cuántas partes tiene sembradas con aguacates?
Aos. [Levanta la mano y dice] Son dos cajones.
Mo. ¿Cuántas plantas de aguacate tiene?
Aa. Son veinte.
Mo. [Le pregunta al mismo niño] ¿Cómo sabes que son veinte?
Aa. [Contesta] Porque son diez y diez.
Mo. ¿Cuántas plantas tiene un cajón de estos?
Ao. [Otro niño contesta] Son cien.

Mo. ¿Y cuántos cajones son?
Aos. – Son dos..., son 200 aguacates (R-10).

Se observa en el fragmento anterior que la actividad de modelos y ejemplos en el pizarrón se realizó a través de información sobre el tema; en este caso el maestro realizó dibujos en el pizarrón que los niños observaron. Además, realizó preguntas y los niños respondieron a cada uno de ellas tomando como base la información proporcionada por los dibujos. Es recurrente que, para trabajar la asignatura de matemáticas, el docente también haga uso del pizarrón, ya que a través de este se realizan operaciones.

Mo. Y si multiplicamos 50 por 20, ¿qué cantidad se obtiene?
Aa. Son mil.
Mo. [Se dirige a una alumna] Pasa al pizarrón a hacer la multiplicación. [Escribe la multiplicación 50x20 para que la niña la resolviera].
Aa. [La resuelve aplicando el algoritmo y anota el mil].
Mo. [Pregunta a los niños] ¿Ustedes creen que si ponemos veinte veces el cincuenta nos va a dar cien?
Aos. No...
Mo. ¿Por qué no? (R-10).

En la actividad anterior el maestro escribe una operación en el pizarrón, luego un niño pasa a resolverla; al mismo tiempo, el docente realiza preguntas a los niños y recupera el proceso que se sigue en la resolución a través de la socialización de procedimientos. Entre las acciones que realizaron los niños están las siguientes: visualizaron el procedimiento utilizado a la vez que se pusieron de manifiesto las dificultades de la niña, participaron validando la respuesta.

De acuerdo con la entrevista (E1P7S51), el profesor organiza a los niños por equipos para dinamizar el trabajo y el intercambio de ideas y conocimientos. Con esta actividad se logra enriquecer los aprendizajes de los niños a través del intercambio y la confrontación de la información. En los equipos los niños intercambian puntos de vista, discuten, establecen acuerdos y comparten materiales. Los equipos están integrados desde el inicio del ciclo escolar; sin embargo en su transcurso se realizan intercambios de estudiantes entre los equipos, para que siempre haya rotación y no sean fijos y que los niños puedan interactuar con todos.

En este caso la creencia que está presente en el profesor es que, si los niños interactúan, hay aprendizaje; sin embargo, el hecho de que se formen equipos de trabajo no es garantía de que se logre la interacción entre los niños, ni tampoco de que se llegue a producir conocimiento en los alumnos, sino que es necesario considerar otros elementos en la metodología que genere un tipo de dinámica para que llegue a producirlos.

> Mo. [Se dirige a dos niñas de adelante que están separadas de los equipos] Ustedes se van a sentar con un equipo para poder trabajar. [Levanta sus mesas y las acomoda en un equipo que está en un rincón del salón, les llevó también su mochila].
> Mo. ¿Las podemos integrar a un equipo ahorita?
> Ma. [Se dirige a una niña] Tú, Juanita, ¿eres reprobada, verdad? Y yo creo que otro año...
> Ao. [Contesta] Aquí estoy, acomódeme, pues...
> Mo. [Se dirige a otros niños] ¿Ustedes también no tienen un equipo?
> Mo. Ustedes dos vénganse para acomodarlas acá, júntense con ellos para trabajar, llévense sus sillas (R-11).

Se observa en la viñeta anterior que el profesor, ante la resistencia de las dos niñas que no se acomodaban en los equipos, utiliza una amenaza a la que la niña responde de inmediato.

Después de preparar material y de ubicar la lección del texto, el maestro da las indicaciones generales. Prácticamente lee las indicaciones que tiene la lección y algunas observaciones suyas para ampliar la información, los niños escuchan en silencio desde sus lugares. Esta tarea proporciona el contexto sobre el cual se desarrollan las actividades, proyecta en el futuro inmediato lo que se realizará, por lo cual los niños se ubican en el punto de arranque para el trabajo y se disponen mentalmente a operar (E1P6S43). Cuando se leen las indicaciones generales del texto, los niños siguen la lectura en su propio libro y escuchan las observaciones del maestro.

Regularmente, el maestro realiza una exploración de ideas o conocimientos previos de los estudiantes, lo cual considera una parte importante del desarrollo de la clase. Esta actividad consiste en preguntas sobre experiencias, saberes y creencias de los niños en torno al tema de estudio; los niños responden de acuerdo con lo que conocen.

El profesor cree que a través de la actividad anterior se logra que los niños proyecten sus ideas, preconcepciones, saberes y conocimien-

tos; además de que les ayuda a establecer relación con la actividad medular. Sabe que con esa actividad se logra que los niños se centren en el trabajo, comiencen a razonar de lo más fácil a lo más difícil y expongan las ideas construidas.

> Mo. Si se sientan allí en unas piedras, ¿qué se ve en el agua? ¿Qué ven? ¿Qué pueden ver en el agua?
> Aos. Piedras, a la gente.
> Mo. [Dirigiéndome su mirada a una niña, repite lo dicho por los niños] La gente, ¿por qué se ve la gente en el agua?
> Aa. Se refleja.
> Mo. Más fuerte, *mija*.
> Ao. [Un alumno pregunta] ¿Y por dónde se ve a la gente? (R5P6S131-135).

Para la exploración de las ideas previas, el maestro contextualiza la conversación y luego pregunta a los niños; ellos contestan las preguntas sobre la base de sus experiencias y conocimientos. De acuerdo con el profesor (E3), una característica de este tipo de preguntas es que no formaliza ni compromete el conocimiento, solo permite explorarlo, su repuesta no implica una elaboración compleja por parte del estudiante, lo cual permite que haya participación de la mayoría (E-6/03032013/07).

Otra parte importante que caracteriza a la práctica educativa del profesor es en la que se trabaja con material. Anteriormente se señaló su preparación y el reparto del material, ahora se enfatiza en su aplicación o el uso en el contexto de la actividad. Para realizar la actividad con uso del material, primero el maestro se dirige a todo el grupo dando orientaciones y exhortaciones para hacer uso del material; los niños escuchan, luego siguen las indicaciones para trabajar.

Esta actividad para el docente es muy importante en el desarrollo de la clase

> porque a través de la manipulación y manejo intencionado del material se puede apoyar el aprendizaje de los niños de una manera más significativa y permanente. Al manejar material se observa un mayor interés de los estudiantes en la actividad, así también una mayor comprensión del contenido desarrollado, lo cual se refleja en mejor control del grupo, concentración en la actividad, reducción del ruido y disminución del número de niños distraídos en otras cuestiones (E-6/03032013/07).

Con todo lo anterior, se puede decir que el docente desempeña dos funciones en el desarrollo de las actividades: por un lado es un guía del proceso; por otro lado controla las actividades que realizan los niños.

Es un guía porque realiza las siguientes acciones: informa sobre la actividad, se dirige hacia ellos con voz fuerte y clara para que todos lo escuchen. Se ubica físicamente en un punto donde pueda ser observado sin dificultad, y de ser necesario recorre los lugares dando orientaciones individualmente. A veces utiliza el pizarrón para poner modelos o ejemplos que orienten las actividades de los niños, otras veces utiliza la pregunta individual o grupal, controla el uso del tiempo y de los recursos de que dispone. Aunque el docente es consciente de llevar a cabo las acciones referidas anteriormente, señala algo importante que hace ver que, aunque le preocupa el tiempo, porque puede no terminar con lo establecido en el programa, "...aunque quiera controlar el aprovechamiento del tiempo no se logra, porque todos los niños trabajan a ritmos diferentes y desiguales, lo cual genera dificultad en el desarrollo de la actividad y sobre todo en el control del grupo" (E1P5S43).

Como estrategia para mediar el aprendizaje hace uso de las preguntas; aquí el docente se dirige a los alumnos en forma colectiva a través de preguntas, pero también hace preguntas en forma individual desde el frente del grupo o cuando pasa por los lugares de los equipos. Para el profesor:

> el cuestionamiento tiene la finalidad de verificar que los estudiantes elaboren su propio razonamiento y que den cuenta del proceso seguido; otra finalidad es para que informen sus creencias y las argumenten, además de evaluar los productos obtenidos en sus trabajos (E-6/03032013/07).

Para el docente, se puede decir que un niño aprendió cuando se involucra en las actividades, argumenta sus procesos, relaciona material concreto con denominación convencional y justifica sus procedimientos (E-6/03032013/07).

Una de las afirmaciones que se pueden plantear de acuerdo con las observaciones realizadas en el aula de clases donde se focalizó el proceso que se sigue en el grupo es que fue evidente que no todo lo que se hace en la actividad de las preguntas es aceptado con gusto por los niños, porque no a todos les gusta manifestar lo que piensan,

sienten, desean; por ello, aparentemente, cuando se pregunta en forma abierta solo contestan los que saben o los que gusta de manifestarse.

Otra de las características observada del profesor fue que el docente también controla la actividad; aquí el docente da indicaciones, a veces consignas, llama la atención, y una forma es a través de la pregunta individual y directa. El docente refiere en la entrevista que considera que el control del grupo es muy importante en el desarrollo de su práctica, porque, de lograrlo:

> se establecerá un ambiente de trabajo donde la colaboración y el respeto entre los alumnos será el vehículo para lograr aprendizajes más duraderos y significativos; para ello los niños trabajan en sus lugares, hablan lo necesario sin distraer a los demás, y colaboran en la realización de las actividades (E-6/03032013/04).

El tercer momento que conforma la práctica educativa del docente en estudio se denomina cierre; en ella se aglutinan las actividades que tienen la finalidad de terminar o de concluir una clase. Aquí el docente se dirige a todo el grupo ubicándose al frente, y con voz fuerte llama la atención para dar las indicaciones sobre el trabajo que se va a realizar, les reparte material y lee el contenido escrito; lo hace de esta manera para que todos escuchen y tengan la información necesaria para resolver la tarea en su casa. Cuando les da indicaciones a los niños, estos guardan silencio y se ponen atentos a las indicaciones del profesor, ninguno pregunta y se da por sentado que todos saben lo que se va a hacer.

Finalmente, faltaría describir ahora el lugar que tienen los estudiantes en el proceso; en este caso, una de las funciones del estudiante es responder preguntas argumentando sus respuestas, realizar ejercicios en el pizarrón y resolverlos a través del razonamiento o la actividad intelectual establecida por el docente. Si quienes aprenden en forma ordenada observan al maestro, levantan la mano cuando quieren participar, resuelven operaciones, completan texto, buscan información, comparan y clasifican material, resuelven operaciones y siguen las indicaciones que son dadas por el maestro, algunas veces piden apoyo y orientación para realizar sus trabajos.

Teóricamente, con los elementos mencionados anteriormente se logra el aprendizaje; sin embargo también gritan, se paran de sus

lugares, hablan en voz alta, hacen ruido, discuten entre sí, molestan a otros y se distraen.

De acuerdo con lo hasta ahora aquí planteado, se puede afirmar que los estudiantes observados viven un proceso de aprendizaje orientado a compartir significados, debido a que la enseñanza es un conjunto de actividades sistemáticas y planeadas mediante las cuales profesor y estudiantes llegan a compartir espacios de significados respecto de los contenidos del programa.

En vista de lo anterior, se puede afirmar que el profesor (E3) actúa como diseñador de situaciones educativas en las cuales aprender se concibe como un proceso mediante el cual se transforman conocimientos; aquí el profesor se presenta como un mediador que facilita la relación entre la realidad objetiva y la experiencia subjetiva de los alumnos.

Capítulo IV
Significados de los docentes: entre el discurso y la acción

> —Si tú cambias con cada experiencia que haces —le preguntó en una ocasión al maestro Muto uno de sus discípulos— ¿Qué es lo que en ti permanece invariable? —La manera de cambiar constantemente— respondió.
>
> Michael Ende[51]

Significados desde el proceso seguido en el análisis

En este apartado se presenta un análisis sobre los significados inferidos de las entrevistas realizadas a los sujetos en estudio y los significados encontrados en las acciones cotidianas que realizan como docentes.

Los significados son hoy día una temática en boga, razón importante para abordarlos, pero no menos importante es que constituyen el eje central en la práctica docente y que se han convertido en una línea de investigación que da cuenta de la red de significados que se conjugan en la práctica de la docencia. De entrada, es pertinente señalar que los seres humanos somos, nos movemos y decidimos en gran medida en función de los significados que tenemos de las cosas. Los profesores, como sujetos responsables de decisiones para la consecución de la docencia, se encuentran atra-

51. Ende, 1996.

pados en un sinnúmero de presupuestos que se van conformando en el trayecto de su vida profesional, y aun antes de ello.

El interés en abordar los significados en este trabajo de investigación está estrechamente ligado con la preocupación de cómo esa base que nos mueve nos permite experimentar altos grados de certidumbre, cuando dichos significados orientan una labor tan relevante como la docencia, en la cual la incertidumbre es un eje rector.

Los significados encontrados en el trayecto de esta investigación dan cuenta del sustento que subyace a la práctica de unos profesores que vivieron la experiencia del proceso de formación en el posgrado. Se evidencian ciertas regularidades e irregularidades que caracterizan la docencia como una aportación cultural en la que estamos inmersos los profesores como sujetos sociales.

De esta manera, los significados encontrados no derivan en una tendencia homogénea, y difícilmente puede ser así, precisamente por ese carácter social que subyace a la docencia, porque está presente la biografía de cada sujeto, su contexto y las condiciones institucionales que cada cual experimenta. Los significados aquí encontrados son diversos y, por lo mismo, pueden ser fuertes obstáculos en el desarrollo de la docencia, además de que pueden estar siempre en período de transición, débiles y tendientes a ser sustituidos por otros o por algunas ideas que están orientadas hacia una práctica docente más pensada o reflexionada.

Para identificar los significados compartidos o no en cada uno de los sujetos, se elaboró un cuadro dividido en tres partes; en una se incluyeron los ejes de análisis: formación docente, educación, enseñanza, aprendizaje, función del maestro, práctica docente, profesor. En la segunda se presentan los significados inferidos de las entrevistas y referidos a los ejes planteados; en la tercera, los significados identificados en las acciones.

El caso de la profesora (E-1)

Tabla 2
Significados en las entrevistas y en las acciones de la práctica docente

Ejes de análisis	**Significados**	
	Desde la entrevista	**Desde las acciones realizadas en la práctica**
Formación docente	Todos los docentes *retoman prototipos* de otros maestros con los que tuvieron oportunidad de convivir, ya que pueden llegar a ser ejemplo de vida. En la labor magisterial, de acuerdo con lo que expone la profesora, los resultados son mejores si se siguen los *consejos de las personas* que ya tienen experiencia como docentes. El trato que recibió durante su formación llegó a despertar su interés por el magisterio y marcó su futura formación; sin embargo, otro elemento que influyó fue la inclinación que tiene por *transmitir* a los niños lo que lograron en ella sus maestros.	
Educación	Es un medio por el cual se pueden cambiar actitudes y conductas de los que la reciben y por el cual se adquieren los bienes de la cultura. Es un *sinónimo de enseñanza*, porque considera en esta la participación del maestro.	
Enseñanza	Está basada en la transmisión del conocimiento y de todo lo que esté relacionado con él. Se entiende como el acto de depositar en el estudiante los conocimientos para que él, a su vez, llegue a desarrollar su capacidad intelectual; de esta manera, *enseñar* significa, para ella, dar al otro lo que ella tiene, lograr cosas positivas, como modificar conductas, y lograr seguridad en ellos. Debe ser diferenciada a partir de las características de cada uno de los niños.	Existe una gran preocupación porque los alumnos entiendan lo que se les explica y que no se queden con ninguna duda del tema tratado. Es importante llevar el grupo de manera uniforme, porque si no es así los alumnos no aprenden. Es un proceso que consiste en dar indicaciones, explicar, ejemplificar y evaluar.
Aprendizaje	Está relacionado con la recepción. No todos aprenden al mismo ritmo y de la misma manera. Para que el estudiante aprenda, debe estar callado. Se da de manera individual, pero se infiere que está la presencia de otra persona que guía el proceso, y el niño solo es receptor de dicho proceso. Son importantes las actitudes que tome el profesor, y el trato que se le dé puede apoyar para que el niño ponga más de él mismo.	Los niños aprenden del ensayo – error. Para los niños es más "fácil volver a preguntarle a la maestra las dudas que tengan, que al fin y al cabo nuevamente les dirá qué deben de hacer". Es importante que los alumnos tengan en cuenta un referente a seguir.

Ejes de análisis	Significados	
	Desde la entrevista	**Desde las acciones realizadas en la práctica**
Función del maestro	Es de guía, de instructor, los estudiantes deben lograr lo que ya está determinado por la maestra; sin embargo, para lograrlo, el maestro debe tener elementos para poder guiarlos. Tiene una gran responsabilidad porque se debe inculcar y verificar que los conocimientos queden en los estudiantes.	Siempre determina lo que se va a realizar de actividades y la forma en que se deben realizar.
Práctica docente	Es todo lo que realiza como maestra. Es consciente de que la práctica no está determinada de antemano por los maestros, sino se va estructurando de acuerdo con cada cosa y momento que se vive; la forma en que se debe tratar a los estudiantes, la metodología que se debe emplear y cómo ser docente se va adquiriendo a través del tiempo.	La secuencia metodológica que sigue la profesora se puede resumir en tres grandes momentos: Primer momento: Indicaciones que da para sacar el material, coordinar la participación de los niños y dirigir la forma de trabajo. Segundo momento: Explicación, ejemplificación y desarrollo de la clase. Las explicaciones que se dan por la profesora tienen diferentes momentos, desde explicar cómo se llevará a cabo el acomodo o la distribución del cuaderno, para realizar los ejercicios y para explicar la clase o tema a exponer. La explicación que lleva a cabo está modelada por el contenido, ya que se va presentando de tal forma que se van hilando los diversos componentes que se tienen previstos. Tercer momento: evaluación y reafirmación. Para la evaluación, retoma lo realizado en la clase. Para ello propicia la participación de los alumnos, aunque de manera dirigida o por algún ejercicio que se deja de tarea En cuanto a la reafirmación del conocimiento, aquí se lleva a cabo la verificación y las preguntas acerca de los contenidos abordados.

Ejes de análisis	Significados	
	Desde la entrevista	**Desde las acciones realizadas en la práctica**
Profesor	Es un agente que construye y reconstruye continuamente las acciones que realiza en la práctica, tomando en cuenta las interacciones y las situaciones concretas que vive con sus estudiantes y sus compañeros de trabajo. Los docentes son una gran influencia en los niños y a la vez pueden lograr muchos cambios de conducta en ellos.	Es un agente sobre el que gira toda actividad en el salón de clase. Para la profesora es muy importante que cada niño realice las actividades de acuerdo con la forma y el momento que ella indica.

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis realizado de las entrevistas aplicadas a la profesora (E1).

Para la realización del análisis de los datos se retomaron, como eje rector, los significados que se tienen respecto del concepto de educación y formación docente, ya que se consideró que sobre estos aspectos gira todo el hacer de los docentes.

Con respecto a la educación, se puede decir que es entendida como un medio por el cual se pueden cambiar actitudes y conductas; además, por el cual llegan las costumbres para que el individuo las asimile. Para esto se utilizan patrones a seguir, que sirven de "ejemplo de vida".

Significados compartidos

- La función del maestro es de guía e instructor; tiene una gran responsabilidad, porque debe inculcar y verificar que los conocimientos queden en los estudiantes. Para esto siempre determina lo que se va a hacer y la forma en que se debe realizar.
- Considera la enseñanza como la transmisión del conocimiento, de modo que se deposita el conocimiento en el estudiante para que llegue a desarrollar su capacidad intelectual. Por lo tanto, enseñar significa dar al otro lo que no tiene. Lo que se realiza para ello es un proceso que consiste en dar indicaciones sobre cómo se realizará el trabajo, explicación del contenido, ejemplificación y la evaluación de los ejercicios que realizan los niños.
- El aprendizaje está relacionado con la recepción de conocimientos y la actitud de silencio que debe guardar el niño. Para esto, la

maestra explica, marca algunos referentes a seguir y, si existen dudas, el niño pregunta y la maestra le vuelve a explicar.

- Su preocupación por crear un ambiente de trabajo donde el niño esté callado para el desarrollo de las actividades se corresponde con el uso de normas que establece y que deben seguir los estudiantes.
- Todas las acciones que se realizan en la práctica están pensadas y dirigidas a los alumnos, pero siempre retomando los contenidos del programa.
- Para la evaluación se lleva a cabo la verificación y se hacen las preguntas acerca de los contenidos abordados.
- La función que le corresponde al estudiante consiste en escuchar y participar cuando se le indica y realizar los ejercicios puestos por la maestra, pero utilizando los procedimientos utilizados en la explicación.

Significados no compartidos

- El profesor se considera como un agente que construye y reconstruye las acciones que realiza en la práctica, tomando en cuenta las interacciones y las situaciones concretas que viven los estudiantes en cambio, y todo lo que realiza gira en torno a las actividades planteadas en el programa.
- La práctica docente no está determinada por el actor, sino se va estructurando a partir de sus vivencias; esto es, lo que se vive. Sin embargo, en cuanto a la acción, la profesora parte de acciones estructuradas con anterioridad y manifiesta su preocupación por el tiempo al no lograr los objetivos planeados.
- Las acciones que realiza como docente no favorecen la construcción del conocimiento, tal como lo refiere en la entrevista.
- De las entrevistas se puede inferir que la práctica docente se va construyendo en cada momento considerando las características de los niños; esto se contrapone con lo observado, ya que las acciones realizadas en la práctica están dirigidas a los contenidos establecidos en los programas, en los cuales se privilegia la conducción del proceso, la ejemplificación y el establecimiento de ejercicios para que los niños apliquen lo aprendido.

- La importancia de la planificación de cada una de las sesiones de clase no se abordó en el discurso de la entrevista; sin embargo, al observar la acciones que realiza en su práctica docente, esta aparece como un componente de importante valía en su práctica.
- La práctica que realiza es una actividad intencionada, que se sustenta en el cumplimiento de los contenidos de los programas de estudio y no necesariamente en el aprendizaje de los niños.

Posibles inferencias

- En cuanto a la profesora E1, se puede decir que es consciente de que la práctica no está determinada de antemano ni por el sistema, ni por los maestros; esto es, no se encuentra escrita la forma en que debe ser y actuar el profesor, sino que todo lo que realiza está basado en las interacciones con los otros, de manera que, a través del tiempo, se va construyendo su forma de ser y de actuar, en el ámbito educativo.
- La forma de trabajo en su práctica docente coincide con la formación que tuvo de estudiante en el nivel básico, en el cual ella consideraba como buenos maestros a aquellos que le marcaban la pauta de aprendizaje, aunque difiere de la que llevó en la maestría.
- De acuerdo con las experiencias que tiene como sujeto, y que son adquiridas a través de la interacción con otros, se va estructurando cada cosa y momento que vive en la práctica docente, la forma en que debe tratar a los estudiantes, *la metodología que se debe emplear y cómo debe ser como docente*.
- El factor tiempo cobra un gran valor para la entrevistada, pero algo que resulta también importante es que los significados sobre los que se encuentra la práctica están en el *deber ser*, en este caso, la práctica docente queda ubicada solo en el hacer de las personas.
- En su discurso es evidente la influencia del proceso de formación que llevó en la maestría, donde señala que el eje de toda la práctica es el estudiante, aunque ello no se refleja en las acciones que realiza como maestra.
- En la práctica observada las secuencias de clase son iguales en cada una de las sesiones, al parecer no hay movimiento, por lo tanto tiene rutinas establecidas lo cual define su rol como docente

y resulta clara la poca coincidencia entre los significados que tiene de la práctica y las acciones que realiza.

- En esta profesora es evidente que, aunque en el discurso mencione el impacto que la maestría cursada llegó a causar en su vida personal y profesional, no se llega a reflejar en las acciones que realiza, debido a la exigencia que tiene hacia sí misma para lograr todo lo planeado, por lo que deja de lado a los estudiantes.
- Entre los significados que se pueden inferir del proceso de formación, está que en los cursos de modernización falta algo; estos no conducen a resultados excelentes, porque no llevan consigo un proceso reflexivo ya que gracias a ello se ha podido dar cuenta de los errores que tiene como maestra, porque en su caso la enseñanza ya no se reduce a la transmisión mecánica de los contenidos, ni a la aplicación de técnicas, sino a una labor que tiende a facilitar el aprendizaje de los alumnos.
- La estructura que tiene en las sesiones de clase está más dirigida hacia experiencias o vivencias como estudiante en la primaria a lo vivido en la maestría.

A partir de su estancia como estudiante en la MEIPE

En un primer momento se identificaron los significados que tienen los entrevistados acerca de su práctica docente al inicio de la maestría; en este segundo momento se trata de identificar esos significados a la luz de la formación que han vivido en el posgrado que cursan. En este sentido, en el análisis de la entrevista se construyeron cinco ejes de análisis: el proceso de formación, la práctica docente, la enseñanza, la función del maestro y el aprendizaje.

En el proceso de formación, la profesora entrevistada presenta de una manera analítica y crítica las experiencias vividas durante su estancia en la maestría, en términos de lo que este proceso le ha aportado a la práctica docente que realiza. De esta manera refiere la trascendencia que ha tenido el programa cursado en su persona como sujeto y en su desarrollo profesional como docente.

El programa de maestría cursado cobra importancia porque la entrevistada hace referencia a que los principales motivos por los cuales ingresó en el posgrado mencionado no tienen que ver con obte-

ner puntaje escalafonario horizontal o vertical, sino con el deseo de superación personal y profesional.

> los motivos que me originaron para ingresar a este programa fueron principalmente por superación personal, el ver que a lo mejor no todo lo que yo hacía estaba bien, la curiosidad, y bueno (...), porque se supone que en la Normal ahora sí que te dan todo lo mejor, las mejores estrategias para que tú las plasmes en tus alumnos y no haya lo que pasó antes, y que no se relegue al alumno, y que esto y lo otro (...), porque no me interesan los cinco puntos que me dan en carrera magisterial o los puntos de escalafón, no me interesa lo que me vayan a dar de más de dinero, me interesa mi superación, el ser mejor cada día, porque considero que (...) uno cae al tradicionalismo y todo el tiempo pero a mí me gustaría innovar día a día, cambiar estrategias.

Su deseo es ser mejor cada día, a pesar de que su esfuerzo no sea valorado por los directivos que se encuentran a su alrededor; piensa que si se supera en esos dos rubros, en lo personal y profesional, entonces será mejor como persona y como maestra en su grupo de primaria. Considera que durante su estancia en la Escuela Normal no la prepararon bien para ser una docente de calidad; desde que supo de la existencia del programa, este le despertó curiosidad.

> soy una simple profesora, yo quiero ser más, yo quiero vivir más, yo quiero empaparme más de esto. (E-1/31082012/15)

Pone en el mismo plano la superación personal y la profesional, porque considera que, al ingresar al programa, lo que más le llamó la atención es que iba a realizar una intervención en la práctica, y en un primer momento se le vino a la mente que le enseñarían estrategias para motivar al estudiante y mejorar su aprovechamiento y como consecuencia sería mejor docente.

Sin embargo, la primera idea que tuvo de la maestría desde su primer acercamiento al programa fue que sería una continuación de la licenciatura que cursó en la Escuela Normal de Jalisco, y que le ayudaría a completar las deficiencias que traía de su licenciatura.

> yo tenía una idea totalmente diferente de la maestría; es más, yo creí que iba a ser algo parecido a la licenciatura. (E-1/31082012/06)

En este sentido, la afirmación anterior contradice su deseo de superación al que hace referencia en varios segmentos de la entrevista, ya que cómo se puede ser mejor cada día como persona y profesional, si la creencia que prevalecía en ella era que el programa de maestría sería una continuación de la licenciatura.

En este caso, el significado de la superación profesional que manifiesta la entrevistada tiene que ver con el ser mejor cada día como docente, que debe contar con un bagaje cultural amplio para manejar los contenidos escolares, así como con técnicas para motivar a los estudiantes y estrategias para mejorar el aprendizaje en los niños.

Sin embargo, durante la maestría, la percepción de lo que implica la labor docente tiene que ver con que todos los maestros deben motivar a los estudiantes para que les llame la atención la escuela; esto es, lograr que ellos tomen conciencia y apoyarlos en todo momento para que tengan la voluntad y el gusto por el aprendizaje. En este caso el docente debe considerar el lenguaje, la interacción, la organización de las actividades académicas, el manejo de los contenidos:

> ...si yo quiero que mis alumnos sean algo en la vida, o que tengan expectativas, o que se formen metas, en mí va a estar el inyectarles eso, debo motivarlos, pero para ello debo considerar el lenguaje que empleo con los niños, mejorar la interacción, tener muy claro cómo organizar las actividades que realizo en el salón, y sobre todo una gran claridad en los contenidos que se manejan en el grado que atiendo... (E-1/31082012/10)

Por lo anterior, la labor del maestro, considera la entrevistada, es muy importante porque:

> ...para la sociedad, si no hubiera maestros, no existirían ni doctores, ni arquitectos, ni nada; yo pienso que nosotros somos la pieza clave de lo que es toda la formación. (E-1/31082012/11)

A su estancia en la maestría le reconoce que le haya dado la oportunidad de conocerse como persona, pero también de conocer, valorar y cambiar su práctica docente; en este sentido, afirma:

> yo siento que a mí este proceso de la maestría ha sido muy enriquecido, y es algo que tengo que agradecerle, o, bueno, es algo que he aprendido en la maestría. Además, el que me haya dado la oportunidad de conocerme al interior como persona y en la práctica que realizo como docente...

También se enfrentó con algunas situaciones que la movieron desde lo personal hasta como docente. Tal es el caso de que, como le quitaba mucho tiempo realizar las tareas que le exigían, sus amigos se fueron retirando de ella poco a poco porque no tenía tiempo para atenderlos.

En cuanto a sus vivencias como estudiante, durante el primer semestre se le presentaron algunos obstáculos, porque su ingreso al posgrado fue extemporáneo, ya que, aunque cubrió todos los requisitos solicitados por la sede, no fue aceptada desde el inicio y, debido a su persistencia, logró ingresar en el programa de maestría, pero en otra de las sedes.

Una de las principales dificultades que se le presentaron ya como estudiante fue la siguiente:

En primer lugar, el tipo y la cantidad de lecturas que el posgrado exige, ya que no contaba con el hábito de la lectura, solo leía muy de vez en cuando. En la maestría se tiene que leer mucho y muchas veces los textos no son fáciles de comprender, pero después de leer y leer varias veces se llega a identificar el sentido de las lecturas.

> ...las lecturas como que..., se me hacían algo pesadas (...), pero, pues, el que persevera alcanza... (E-1/31082012/16)

En el segundo semestre, después de ejercitar la lectura, esto ya no era un obstáculo, lo cual ayudó a que fuera más fácil. En este semestre se continuó con las lecturas propias de cada una de las líneas de la maestría y se inició el análisis de los registros[52] que se requerían para el acercamiento y el análisis de la práctica que realizaba como docente.

---

52. El registro es uno de los diversos instrumentos metodológicos que se pueden utilizar en la recuperación de la práctica educativa. La técnica utilizada es la observación participante, que consiste en percibir desde dentro los acontecimientos de la práctica; es decir, el profesor se torna investigador de su propia práctica educativa, observándose así mismo. Los registros permiten congelar la situación, reconstruir el hecho, y además darles sentido a las acciones que realizan. En un primer momento el registro ha de propiciar, fundamentalmente, el desarrollo de la capacidad de descripción de la dinámica del aula, por parte de su autor, a través del relato sistemático y pormenorizado de los distintos acontecimientos y situaciones cotidianas. Algunas sugerencias para su elaboración son: comenzar simplemente registrando aquellas impresiones que, como una película, se nos quedan después de terminar, o en el intervalo, de una jornada. Eso que se recuerda cuando se vuelve a casa, o cuando conducimos todavía con el reflejo en la memoria de las situaciones vividas en clase recientemente. Progresivamente,

> En el segundo semestre se me hizo muy fácil, será porque ya comenzamos a ver más a fondo los registros, algo que me llama, algo que me gusta, ¡eh!... Siento que tengo facilidades para eso, a lo mejor estoy en algunas veces mal desde la perspectiva de los asesores, pero yo sentía que mi fuerte era el lado metodológico, la línea teórica, así como que me costó mucho trabajo que me cayera el veinte (...). Mi problema mayor era en cuanto a insertar teorías, en lo metodológico no, en lo metodológico era algo así como más rápido (...), y, este..., a mí la intervención también se me hacía algo, algo fácil, aunque yo pienso que tenían mucho que ver los maestros, ¿no?, los asesores que uno tiene. (E-1/31082012/18)

En este caso, una de las explicaciones que se pueden dar respecto de por qué a la profesora entrevistada se le facilitó más la línea metodológica[53] que la línea teórica puede ser que esta primera, como su nombre indica, se refiere al cómo hacer cosas, aquí se le provee de elementos para acercarse a la práctica y hacer uso de algunos instrumentos, como son los registros; en el caso de la línea teórica, se pretende que el estudiante pueda llegar a explicarse, fundamentar y reestructurar la práctica que realiza, el lugar de la teoría se vuelve un recurso para contrastar diferentes propuestas y modos de pensar y hacer, y con ello ampliar la limitada esfera de la experiencia y el conocimiento; tomar opciones provisionales, comprender y explicar la propia práctica.

En palabras de Hidalgo (1992):

> el conocimiento de lo cotidiano, por llamar de alguna manera al conocer del sujeto en situación, se articula con el conocimiento que deriva de la reflexión teórica (...), es el ineludible punto de partida para la construcción de con-

---

conviene hacerlo de una manera más sistemática, siguiendo, por ejemplo, un guion fijado con anterioridad.

53. De acuerdo con el programa curricular de la MEIPE (1999), la línea metodológica aporta herramientas que permiten al estudiante recuperar y analizar la intervención de su práctica y dar cuenta de ella; se conforma por un conjunto de estrategias que se utilizan para recuperar la práctica y hacer el seguimiento de la transformación. Se parte de la concepción de que la práctica va sufriendo transformaciones en la medida en que se recupera; sin embargo, para que este proceso llegue a conformarse realmente como un proceso investigativo es necesario que se haga un trabajo riguroso de registro, análisis y exposición. De esta manera, la línea de instrumentación metodológica apoya directamente a la de intervención, que recupera el conocimiento de los hechos de la práctica y que fundamenta la transformación. De igual manera, tiene una vinculación estrecha con la línea teórica, ya que, si no se teoriza sobre la práctica que se realiza, no se está construyendo un objeto investigativo.

> cepciones que hacen comprensibles y explicables los acontecimientos reales (Hidalgo, 1992: 9).

En el caso de la línea de intervención, su principal foco es la reflexión sobre lo que se realiza; así, la intervención pedagógica no se puede entender sin un análisis que abarque las intenciones, las previsiones, las expectativas y la valoración de los resultados sobre la base de la observación e interpretación del elemento factual, ya que no se puede transformar lo que no se conoce.

> El proceso de mejora de la práctica, a través de su auto observación y análisis, es un trabajo complejo que implica ritmos diversos, retrocesos, confusión, altos y avances... (E-1/31082012/17).

En el caso de la afirmación anterior de la entrevistada, Hidalgo ilustra esa idea:

> en la investigación el sujeto se confronta con el objeto en un campo complejo, desde la lógica de las relaciones múltiples y dialécticas (...), a partir de la cual el objeto y el método se construyen, lo que implica arduas tareas, constantes retornos reflexivos, mucha imaginación y creatividad en un itinerario de trabajo que no es lineal (Hidalgo, 1992: 78).

El proceso de conocer la propia práctica e intervenir en ella también fue un elemento que propició conflicto en la profesora entrevistada, ya que considera que este proceso es incierto y no tiene una dirección establecida.

> El proceso de conocer e intervenir la propia práctica es un proceso cargado de incertidumbre; el recorrido es de duda ante las realidades particulares que inicialmente resultan familiares, y luego son complejas. Aquí los asesores de la maestría no ofrecen respuestas, cada cual interpreta y da sentido a sus acciones y las que produce de acuerdo de acuerdo con sus creencias y percepciones de las cosas. (E-1/31082012/20)

El conflicto en este caso es el motor para aprender, puede ser un indicador de que se está inmerso en el proceso, propiciarlo es una de

las tareas esenciales de quien promueve o acompaña los procesos de recuperación-transformación de la práctica.[54]

En cuanto al tercer semestre cursado, la profesora considera que, en consideración a la comparación que realizaba del proceso que seguían en otras sedes, no hubo grandes aprendizajes, porque los contenidos fueron revisados de manera muy rápida y no se lograron conocimientos sólidos.

> En el tercer semestre tuvo que verse todos los contenidos, como que a vapor, como que ahí hubo muchas cosas que quedaron en el aire, nosotros como alumnos a lo mejor le flojeamos un poquito y los asesores otro tanto. Eh, siento que este semestre fue perdido, porque lo único nuevo que vimos fue la categorización, y yo veía y comparaba lo de otras sedes y veía que ellos iban más adelante y que casi, casi pisando lo de problematización, y nosotros no. (E-1/31082012/21)

Es consciente de que, para lograr un buen proceso de aprendizaje en el grupo, los estudiantes y los asesores tienen una función importante.

Respecto del cuarto semestre del programa, reconoce la profesora entrevistada que hubo intentos de los asesores por regularizar a los estudiantes de la maestría tomando como referencia las competencias que deberían tener para este semestre, pero, debido al retraso que tenían con respecto al semestre anterior, quedaron aún cosas no muy sólidas.

> Pero en cuarto, parece ser que los asesores nos pusieron una recia, pero bueno... así como que, lo que no alcanzamos a ver en tercero lo tenemos que acomodar en este semestre, incluso los asesores nos comentaron (...) que íbamos con un retraso de un semestre y que (...) teníamos que salirle adelante, entonces en cuarto semestre quedaron, por la rapidez del curso yo siento que quedaron muchas cosas en el aire... (E-1/31082012/22)

La creencia que tenía de la función de estudiante del posgrado coincide con la que tiene el estudiante en la licenciatura y la que debe tener

---

54. El conflicto se entiende aquí como el proceso de cuestionamiento de los conocimientos previos, las construcciones con las que se entendía la realidad educativa y su actuación en ella. Se trata de poner en tela de juicio las frases armadas que califican, descalifican, explican y justifican las creencias, los saberes y los haceres que los estudiantes del posgrado utilizan en la práctica, a partir de la revisión de los hechos y mediación de los asesores.

el niño en el grupo de primaria, la cual hace énfasis en que el niño debe seguir al pie de la letra lo indicado por el maestro; en este caso, ella, como estudiante, al finalizar el primer semestre se dio cuenta de que no era tan simple elaborar un trabajo de fin de semestre y que no era suficiente que se diera respuesta a cada uno de los puntos solicitados por los asesores, sino, por el contrario eso solo era una guía, y toca a los estudiantes desarrollar conforme a sus potencialidades, porque es un proceso y ninguno es igual a otro.

> en el primer semestre, con el trabajo que nos pusieron, cuando me lo entregaron a mí y que voy viendo todo el listado de errores que yo tenía, incluso este, que nos dijeron que a la siguiente semana teníamos que llevarlo ya modificado, yo decía, ¿por qué?, ¿por qué está mal mi trabajo?, si yo seguí tal cual al pie de la letra los pasos que me pidieron para elaborarlo (...), yo estaba todavía con la mentalidad en la licenciatura, yo no me caía todavía el veinte de que era todo un proceso, y de que estábamos a través de ensayo y error y de que nunca iba a estar terminado mi trabajo porque ese mismo trabajo me iba a servir para el siguiente semestre y para el siguiente, y así; cuando empezamos a hacer los comentarios entre los compañeros, no es que, esa es la idea de la maestría, el que vas a ir llevando un proceso... (E-1/31082012/16)

Significados que tiene la profesora respecto al programa de posgrado

La profesora entrevistada reconoce algunos elementos sobre el modelo de la maestría que están relacionados con la construcción del conocimiento sobre la propia práctica, tales como:

Para el reconocimiento de la práctica se parte del conocimiento previo que tienen los docentes sobre algunos elementos que giran alrededor de su hacer cotidiano.

> La construcción sobre el conocimiento de la propia práctica es un proceso inductivo que no niega el conocimiento previo de los docentes, sino, por el contrario, lo pone sobre la mesa y dinamiza a partir de él, la reestructuración de esquemas y la creación de otros nuevos... (E-1/31082012/24)

En este proceso hay un trabajo que va de lo general al detalle; para luego incidir en lo primero a través de las acciones y decisiones posteriores de carácter particular, pero desde una comprensión más o menos amplia de la práctica y sus relaciones. Así se comienza con la observación de las acciones que realiza en la práctica, para de inme-

diato realizar un análisis, preguntas y reflexión sobre ellas, luego elaborar un proyecto de intervención. Pero este proceso no termina ahí, sino que, cuando se elabora el proyecto, se inicia nuevamente con el proceso de observación de las acciones que se realizan para dar seguimiento a los cambios que se pueden generar en ella.

> (...) es un proceso que implica un esfuerzo inicial de observación holística de la práctica, un intenso trabajo de análisis de la misma, y también de síntesis para rescatar elementos sustanciales que pueden ser los constitutivos, núcleos problemáticos entre otros, para que a partir de ahí se puedan diseñar acciones que incidan en la transformación...
>
> Los procesos de recuperación de la práctica están referidos, en lo esencial, a observar la consistencia entre los propósitos e intenciones, los procesos o acciones que se dan a través de las distintas interacciones, y los productos de las mismas, y en tratar de entender y explicar las consistencias e inconsistencias entre estos planos, con el ánimo de que tales reconocimientos conduzcan a la intervención y transformación... (E-1/31082012/17)

El programa de maestría con referencia a su hacer cotidiano

Respecto del proceso vivido en el programa, la entrevistada expone que ha sido un proceso interesante, que ha podido llegar a mover ciertas cosas en su persona y, sobre todo, en la práctica docente que realiza, porque las personas no se conocen completamente; es decir cuando se inicia con un proceso de recuperación de la práctica se empieza también con el conocimiento de cómo somos como sujetos y profesionales. De esta manera, cuando comenzó a elaborar los registros de la práctica en el curso propedéutico empezó a encontrarse cosas que se hacían en la práctica de las cuales no había conciencia: tal es el caso de la siguiente afirmación:

> hubo muchísimos cambios, desde que ingresé a la maestría a partir del curso propedéutico, que nos hicieron hacer un registro; yo, cuando me escuché en la grabación, dije, ¡nooo!..., ¡esta no soy yo!, ¿cómo va a ser posible que yo no les dé la oportunidad a varios niños de que se expresen?, cuando supuestamente yo era la que..., ¡uuuy!, les daba toda esa facilidad a mis alumnos... (E-1/31082012/26)

Antes de recuperar la práctica se tiene una visión del trabajo del docente distinta del que verdaderamente desempeña, y cuando se

tiene conciencia de ese hacer y se empiezan a implementar algunos cambios, aunque sea de forma, se presenta descontrol en los alumnos con quienes se interactúa.

> los niños sí se sacaban de onda los primeros días que empecé a implementar algunos cambios en la práctica; porque suelo ser una maestra excesivamente directiva, tanto que sabía que hacen esto de tal forma porque yo así quiero que lo hagan, hacen el margen así porque yo quiero que lo hagan así, y de un de repente empiezo a dar facilidad a todo eso, diciéndoles como ustedes quieran hacerlo, en donde ustedes quieran escribir, entonces, los niños, así como que se preguntaban, ¿qué le está pasando a la maestra?, ¿no? (E-2/01092012/04)

La entrevistada afirma que ha modificado su práctica; ahora tiene conciencia sobre las acciones de su práctica y lo descubrió cuando elaboró los registros y reflexionó sobre lo que hace. Ella enfatiza que lo anterior ayuda para que se llegue a conocer al profesor como sujeto/persona, que es desde donde se puede lograr la transformación de la práctica.

> me ha servido mucho cursar la maestría, porque siento que sí he transformado mi práctica, la he modificado. Me quedan presentes los errores que cometo cuando, este...; un momento puede ser cuando realizo mis registros y digo no, eso no debe de ser, y es algo muy bonito, algo que me gustaría que otras personas que no se han dado la oportunidad de ingresar a la maestría, ingresaran para que se conocieran internamente, porque es ahí donde uno se conoce internamente como profesora, y si eso se logra, entonces puedes ser mejor en la práctica, pues yo desde ese punto de vista lo veo. (E-1/31082012/26)

Cuando se reflexiona sobre el hacer, además, también se revaloriza el niño como estudiante, esto es parte importante del proceso y con lo que se está en contacto constantemente. Lo vivido le aportó elementos para darse cuenta del potencial que puede tener cada uno de ellos y reconocer la creatividad que tienen, lo cual apoya para que no solo participe en el proceso de aprendizaje la maestra, sino que también ellos participen.

> Me estoy dando cuenta de que tienen excelentes ideas, que yo no les daba lo oportunidad de que, es más, incluso ni de que llegaran a reflexionar; me di cuenta de que ellos incluso tenían muchísima creatividad, muchas ideas muy buenas, y comencé a sacarle jugo a esa situación, al grado de que ahora son pocas veces las que intervengo yo; o sea, pocas veces las que uso yo el pizarrón (...) Y eso yo pienso que es bonito; porque, cuando ellos se enfren-

> tan a una secundaria ya van encaminados, y ya no están tan dependientes de un maestro, porque siempre se habitúan a las normas de una persona y yo siento que a mí este proceso ha sido muy enriquecido y es algo que tengo que agradecerle, o bueno es algo que he aprendido en la maestría. Además, el que me haya dado la oportunidad de conocerme al interior de la práctica que realizo como docente. (E-1/31082012/22)

Además, cursar el posgrado también le ha permitido tener otras expectativas de la educación, porque ahora ya no piensa igual, se considera que ahora es más humana con los estudiantes.

> Me ha aportado la maestría elementos para ya no pensar igual, tener otras expectativas (...), a ser mucho más persona con mis alumnos, a comprenderlos más, a quererlos más también, este, a darme cuenta de que ellos son una herramienta que les puedo sacar muchísimo provecho, o sea que a lo mejor anteriormente no lo veía... (E-1/31082012/26)

Antes de ingresar a la maestría su función como docente se reducía a dirigir al alumno, hacía lo que tenía la obligación de realizar, todo era esquemático y sistematizado, ya que primero una cosa, luego otra, y por lógica ya se sabía qué era lo que seguía, y esta forma continuó hasta que comenzó el proceso de reflexión de las acciones que realiza en la práctica. Uno de los primeros hallazgos fue que, de acuerdo con las acciones que realizaba como docente, llegaba a producir en los estudiantes cierta dependencia.

> Me di cuenta de que había niños que necesitaban que yo les diera todas estas indicaciones para poder trabajar, y yo dije: ¡qué error tan grande, porque, pues, estaban dependientes de mí todo el tiempo! (E-1/31082012/22)

La secuencia metodológica de la clase se reducía al papel protagónico de la maestra, cuyas acciones eran las siguientes:

Iniciaba la clase haciendo uso del pizarrón, explicaba los contenidos programados, hacía algunas preguntas a los estudiantes y, en el caso de que no dieran respuesta, ella las contestaba.

> ...empezaba yo a dar mi clase en el pizarrón, zas, zas, zas, y la explicación es solo por esto y por esto y por aquello y luego preguntaba ¿están todos de acuerdo? Ellos contestaban ¡síiiii! Y, si no me alcanzaban a dar la respuesta, yo medio se las completaba. Al final de cuentas, yo era la que sola respondía lo que les preguntaba.

De esta manera, los contenidos del programa se presentaban como acabados, y el estudiante tenía que cumplir con lo que la maestra pedía; en este caso había una tendencia hacia la memorización de la información por parte de los estudiantes, cuyos conocimientos previos no eran importantes para la docente.

> ...por ejemplo, yo les decía a los niños: vamos a trabajar en esto y solo esto. Yo dirigía la orquesta, yo (...) esto y lo otro, y ya nada más los niños seguían mis instrucciones, para mí no eran importantes los conocimientos que ya tenían los niños sobre cualquier tema... (E-1/31082012/23)

Al referirse a la función que desempeña la escuela en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, la entrevistada afirma que antes de ingresar al posgrado ella seguía al pie de la letra todas las indicaciones que le eran dadas por la dirección de la escuela; sin embargo ahora, consecuencia de vivir un proceso de reflexión sobre lo que realiza, se cuestiona constantemente las acciones que se imponen por la dirección del plantel, ya que el funcionamiento de la institución tiene que ver con la manera en que es dirigida. Si el director no tiene una actitud de apertura y escucha, entonces no estará abierto a las propuestas que realizan los docentes, lo cual es una limitante para el buen funcionamiento de la escuela.

En este sentido, la escuela aparentemente establece el tipo de aprendizaje que los alumnos deben lograr, porque desde las actividades que se realizan y las reglas que tienen establecidas obligan de alguna manera al docente a su manera de actuar.

> ...la escuela pretende que los alumnos aprendan casi de manera mecanizada, es decir, en muchas ocasiones la dirección solicita a los maestros concursos como, por ejemplo, el maratón del conocimiento, donde únicamente el alumno se percata en memorizar respuestas sin dar una reflexión en ellas.
>
> ...también se suele pensar que en un salón de clases no se deben escuchar murmullos ni mucho menos "voces elevadas en los alumnos... (E-1/31082012/21)

Pero también es importante realizar actividades fuera del salón de clases para que los niños o los estudiantes logren un "aprendizaje significativo".

> Dentro del funcionamiento de la escuela se pueden ver algunas limitantes para mejorar el proceso de los alumnos, porque la directora, regularmente se muestra renuente a que se realicen actividades fuera del salón de clase, obstruyendo de cierta forma el aprendizaje significativo que muchas veces se requiere en los alumnos. Es decir, muchas veces los alumnos no pueden estar haciendo actividades fuera del aula, por lo que me veo limitada en espacios y todo lo realizo por lo regular en el salón. (E-1/31082012/12)

En cuanto a la práctica docente, ahora constantemente realiza algunos cambios, debido a que los registros reflejan las acciones que se realizan, y por ende las problemáticas que se tienen. Los cambios que realiza son aunque sea de forma, como la aplicación de algunas estrategias nuevas, ya que tiene tres años consecutivos atendiendo un mismo grado escolar y reconoce que los alumnos son diferentes en cada año y por ende los problemas son distintos.

> (...) es necesario ir cambiándole, vamos modificándole, incluso, a pesar de que tengo tres años consecutivos en sexto grado, nunca trabajo igual que un año anterior, ¿por qué?, porque pienso que los alumnos no son los mismos, mis problemas no son los mismos, y las situaciones son totalmente diferentes y cambio de estrategias. (E-1/31082012/28)

Sin embargo, muchas veces ese proceso de cambio le producía desesperación e inseguridad, porque, por darles el tiempo necesario o requerido para que los estudiantes realizaran tal o cual actividad, le traía angustia la posibilidad de no terminar con las actividades que tenía programadas, lo que la obligaba a regresar nuevamente a sus esquemas anteriores, aunque en su interior la volvía a hacer reflexionar y retroceder con su desempeño docente en el que había implementado algunos cambios; en este sentido, afirma que:

> Algo que me preocupaba era el tiempo, yo decía: es que, todo el tiempo que estoy perdiendo; cuando yo, por así decirte, sí yo tenía ya mi plan de que en el día iban a haber cuatro asignaturas, y que con este gran cambio yo nada más alcanzaba a ver dos, y decía: No, no, yo no voy a alcanzar a terminar lo programado para todo el año escolar, a este ritmo no. Era donde yo decía, no te voy a decir que no, había veces que me olvidaba de ese cambio, y volvía a ser yo como antes, y empezaba a agilizarme rápido, pero después..., pensaba, bueno, ¿qué está pasando conmigo?, ¿por qué engañarme? (E-1/31082012/13)

En relación con el impacto que ha tenido el programa de maestría en su vida personal y en su profesión de profesora, la entrevistada señala que fue importante su ingreso y su permanencia; recomienda el programa a otros docentes.

> ...los argumentos que daría para recomendar la maestría son: el no echar a perder a los niños, ese sería yo creo que algo principal, el tratar de ayudarlos lo más que se pueda, porque gracias a la maestría te das cuenta de eso, de los errores que cometes; el crecer como personas, el no dejarse absorber por el medio, por el tradicionalismo, porque a lo mejor los maestros sí tenemos muchos cursos, y que la modernización educativa y que esto y lo otro, pero, si no llevamos a cabo un proceso de reflexión y por lo tanto no llevamos a cabo esa modernización, vamos a ser maestros tradicionalistas cien por ciento, entonces un argumento para mí sería invitar a un compañero maestro a que (...) se, a que ingrese a la maestría por los niños, no tanto por su superación personal, porque a fin de cuentas son con ellos con los que estamos trabajando, y son ellos a los que estamos ayudando o perjudicando; ese para mí sería un argumento muy válido. (E-1/31082012/30)

El caso de la profesora (E-2)

Tabla 3
Significados en las entrevistas y en las acciones de la práctica docente

Ejes de análisis	Significados	
	Desde la entrevista	**Desde las acciones realizadas en la práctica**
Formación docente	Es vista como una profesión en la que muy rápido se puede incursionar en el campo laboral, y por lo tanto contar con recursos económicos, le produce seguridad a lo largo de la vida. La formación del profesor no termina en la escuela normal, ni cuando inicia su trabajo, sino él debe seguir preparándose y actualizándose. Afirma que, desde que comenzó a trabajar como docente, se dio cuenta de que los profesores tienen que seguir preparándose, porque la docencia es una carrera como otras, que debe estar en la constante búsqueda de estrategias para realizar su labor docente, además de que en esta carrera no hay horarios, sino se le debe de dedicar mucho tiempo.	
Educación	La educación es un proceso en el cual se desarrollan los esquemas mentales que posee el individuo. El proceso referido puede lograrse mediante una asimilación de lo que se quiere que aprendan los estudiantes, lo que se acomodará a los conocimientos que ya poseen, para que así vayan surgiendo nuevos aprendizajes.	

Ejes de análisis	Significados	
	Desde la entrevista	**Desde las acciones realizadas en la práctica**
Enseñanza	Está centrada en el desarrollo del niño y en el cumplimiento de los contenidos programáticos.	Para iniciar las sesiones de clase, la profesora organiza un juego, primero indica qué se va a jugar, da instrucciones sobre la manera de hacerlo, reparte el material que se va a utilizar.
Aprendizaje	Es la modificación de la conducta de los estudiantes. El aprendizaje de los niños es individual, por lo que los docentes no deben evaluar de manera grupal, utilizando los mismos parámetros, sino deben considerar los logros individuales. Hay aprendizaje cuando los niños demuestren que saben hacer algo.	Al desarrollar las actividades de aprendizaje, cotidianamente se revisan los procedimientos individuales de los niños, lo que consiste en revisar, verificar y comprobar lo que hace cada uno con respecto a los ejercicios que tienen que ver con el contenido tratado; para ello se parte de dar indicaciones e instrucciones sobre el uso del material didáctico; además, por medio de preguntas se logra que los estudiantes den a conocer cómo realizan los ejercicios y cómo también mediante preguntas los alumnos corrigen lo que producen de manera errónea. Los estudiantes responden a las indicaciones e instrucciones, así como a las preguntas cuando los desarrollan, unos son resueltos correctamente y otros de forma incorrecta, pero cuando se les pregunta, al retomar lo que hicieron, reafirman lo que se hizo adecuadamente o logran corregir su proceso y otros niños no lo pueden hacer a pesar de que se los pone a dudar sobre ello. Es el fruto de la experiencia que demuestran los niños
La función del maestro	La función del profesor es de guía en la búsqueda, enfrenta al estudiante con la insuficiencia de sus explicaciones. El docente debe considerar en primer lugar las características de los niños y generar acciones acordes a su desarrollo, pero también aquellas en las cuales el estudiante sea el que elabore su propio aprendizaje.	Da indicaciones a los niños para que sigan un modelo, pasa a revisar los ejercicios y, si hay alguna duda, entonces explica nuevamente el proceso que deben seguir; con esto el significado que se puede inferir es que la profesora es muy importante porque está al pendiente de cada uno de los niños.

Ejes de análisis	Significados	
	Desde la entrevista	**Desde las acciones realizadas en la práctica**
La práctica docente	Es un proceso complejo en el que intervienen elementos como la formación del docente, sus creencias y acciones, que se reflejan en la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos.	En la realización de los ejercicios, con regularidad se hace uso de las sesiones de preguntas y respuestas. Las preguntas son de dos tipos: preguntas abiertas, que consisten en, que a partir de ellas, los niños responden sin señalar su participación para generar respuestas, son libres de manifestar comentarios, opiniones, etc., y preguntas directas dirigidas hacia estudiantes determinados y elegidos por la maestra. Este último tipo de preguntas también se utiliza como estrategia metodológica para centrar la atención de los alumnos distraídos, para que con ello vuelvan a la dinámica de la clase. Los niños responden ante cualquier tipo de preguntas, la mayoría de las veces de manera acertada. Es así como, a través de la sesión de preguntas y respuestas, se logra que los estudiantes respondan a partir de lo que están haciendo y centran su atención en el proceso de aprendizaje. Para finalizar las sesiones, la profesora realiza regularmente una actividad de cierre, con el uso de los libros de texto, que consiste en que los estudiantes resuelvan ejercicios presentados en él y que tienen que ver con el tema que se desarrolló durante la clase.
El profesor	El maestro debe ser un profesional de la docencia e investigador en el aula, estar al día de las innovaciones educativas y poner en práctica diversas estrategias en la práctica docente que realiza.	Atiende a cada uno de los niños de manera individual.

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis realizado de las entrevistas aplicadas a la profesora (E2).

Significados compartidos

La educación está relacionada con un proceso en el que se desarrollan los esquemas mentales; por ello, en la práctica el proceso de aprendi-

zaje se centra en el niño, aunque utiliza los contenidos como un medio para lograrlo.

- Para la profesora entrevistada, es prioritario escuchar y observar a los niños, lo cual la apoya para adaptar sus recursos a lo que ve y oye, reconoce que niños y niñas pueden tener intereses tanto distintos como coincidentes. Tiene en cuenta los factores de la etapa del desarrollo de los niños, como el grado en que dependen de ejemplos más que de palabras. Por lo tanto, las acciones que realiza están más dirigidas al proceso de aprendizaje que al producto. Desea que los niños sepan aprender, no que sean almacenes enciclopédicos.
- Por lo anterior, se puede decir que el aprendizaje de los niños es individual, por ello en las sesiones de clase siempre introduce un juego para que los niños participen de manera individual o por equipo, de esta manera inician su aprendizaje. Es producto de la experiencia que viven los estudiantes, por lo que deben participar; si el niño está activo, puede aprender. Se considera, además, como una modificación de conducta, y es de esta manera como se puede llegar a la evaluación del niño.
- La enseñanza está centrada en el niño; entre las acciones que realiza diariamente están: la revisión individual de los procedimientos que siguen los estudiantes para la resolución de cualquier situación problemática; para esto utiliza la pregunta como un elemento mediadora, esto con la finalidad de que *al retomar lo que hicieron reafirmen el conocimiento y corrijan el proceso*, las acciones que realiza para la evaluación están centradas en lo que el niño sabe hacer.
- La función del docente es de guía, pero siempre debe tener claro cómo actúan los niños para que su actividad esté relacionada con la necesidad de guiarlos hacia una creciente madurez en varios niveles al mismo tiempo, por lo que, para esta profesora, significa que los maestros deben estar preparados para enfrentar simultáneamente la variedad de posibilidades de aprendizaje que puede tener el niño.
- De acuerdo con la profesora, los docentes no tienen que ser expertos en todas las áreas del conocimiento, sino deben tener una educación amplia; esto significa que no necesariamente deben dominar perfectamente algún tema, sino que deben ser personas cuya enseñanza las haya motivado a aprender durante toda su vida, y

ciertamente ser personas que se preocupen por todos los aspectos del intelecto. Por ello el significado que tiene la docencia es de una constante búsqueda de estrategias para mejorar el aprendizaje.

- Siempre tiene presente la importancia de crear un buen ambiente de trabajo a los niños, a fin de que se lleve a cabo de la mejor manera el desarrollo de las actividades, por ello utiliza un juego para iniciar las sesiones de clase, utiliza estrategias dirigidas al logro de acercamientos con los estudiantes y hace uso de un lenguaje accesible y acorde al que manejan los niños.

Significados no compartidos

- La profesora dice en la entrevista que utiliza como estrategia la pregunta, con la finalidad de que los alumnos logren organizar su pensamiento; sin embargo, en las sesiones de clase hace uso de la pregunta como estrategia metodológica que le sirve para centrar la atención de los niños, porque siempre pregunta a los que están *distraídos*. En este caso la pregunta es como un medio de control.
- El libro de texto, desde el discurso de la profesora, no tiene importancia, pero en las sesiones de clase siempre hace uso de él para verificar si los contenidos abordados en cada una de las clases fue logrado y de qué manera son apropiados por cada uno de los niños.
- La evaluación es un componente de la práctica docente, pero se utilizan indicadores estandarizados, no diferenciados para cada uno de los niños.

Posibles inferencias

- La profesora (E-2) manifestó desde el inicio del estudio que la práctica docente es un "proceso complejo"; la complejidad estriba en que no se puede predecir ninguna actitud del docente. Sin embargo, conforme transcurre su estancia en el posgrado, incorpora nuevos elementos que ayudan a entender el valor que tienen para la formación docente sus creencias y acciones, porque estas ayudan a tomar decisiones respecto del tipo de enseñanza y aprendizaje que quiere lograr en los alumnos.
- En este caso, se puede observar que las acciones que llega a realizar como docente están determinadas por sus significados, pero

además tiene plena conciencia de ello, aunque, por otro lado, conforme transcurre su estancia en el posgrado reafirma que dicha estancia es "un acto individual que realiza el sujeto para apropiarse de vivencias de manera personal, sin intermediarios, para obtener conocimientos que utilizará posteriormente en hechos y situaciones cotidianas".

- En los dos casos el eje sobre el que se ubica la práctica es el profesor, pero no como tal, sino como un ser individual que interacciona con otros, pero que finalmente es quien decide cómo ser y cómo actuar como docente.
- Los significados que tiene la profesora en cuanto a la enseñanza, aprendizaje, la función del profesor y la función del alumno son los siguientes:
- En cuanto al significado que tiene del aprendizaje, se puede decir que la clave fundamental está dada por la idea de que se aprende haciendo, practicando. El aprendiz es activo y se constituye en el eje del proceso, si bien para hacer se apoya en modelos externos, copiando de ellos de forma deliberada y selectiva. En este caso el aprendizaje está dado como una acumulación de conocimientos, pero estos pasan a constituir un referente importante del aprendizaje.
- Sobre el profesorado, de acuerdo con la profesora se pueden inferir dos significados; por un lado el maestro es como facilitador del aprendizaje de su alumnado y al mismo tiempo como investigador de los procesos de aula, que privilegia el aprendizaje significativo y el desarrollo de actitudes y valores propios del pensamiento científico en el alumnado.
- Entre las creencias que tienden a debilitarse o removerse a partir de la influencia experimentada en el posgrado está la idea de que la docencia debe orientarse bajo diferentes estilos de enseñanza, que sustituyan a aquellos de que basta una sola forma de enseñar asociada a resultados.
- La profesora reconoce en el posgrado una posibilidad para reflexionar y no pone en tela de juicio el dominio de contenidos de los formadores, pero lo acusa de ser un proceso muy frío, de experimentar falta de sensibilidad de parte de los formadores, y demanda cierta dosis de empatía para establecer relaciones que permitan establecer las discusiones sin temor a la descalificación e

indiferencia que muchos formadores asumieron como postura y en los que se advertían incluso expresiones de indiferencia y desdén.

A partir de su estancia como estudiante en la MEIPE

El proceso que vivió la profesora entrevistada ha sido rico, porque ha podido darse cuenta de cómo es la forma de trabajo en el aula; entre los hallazgos más importantes han estado los centrados en su función como docente, ya que se ha dado cuenta de que quiere lograr estudiantes más participativos, pero para ello debe dar más libertad a los estudiantes y no controlarlos en todo momento.

> ...descubrí muchas cosas durante el proceso que he vivido en la maestría, no me gustó para nada el reflejarme que siempre estoy controlando a los alumnos; entonces, sí me gustaría que mi práctica diera un giro en ese aspecto. (E-3/11012013/04)

Reconoce que el proceso vivido en la maestría la ha apoyado en su trabajo docente, ya que, a través de la sistematización de su hacer en la práctica y de la reflexión que ha hecho de ella, le ha encontrado el sentido a su hacer cotidiano.

> ...la maestría me ha servido a mí como maestra, pues me ha ayudado a reflexionar sobre los procesos, sobre todo si lo que hago bien hasta donde llevamos, pero sobre todo aquellos procesos erróneos y que, pues, con palabras común y corrientes que decimos, pues, sí, la regamos en muchos de los procesos, y vuelvo a ratificar un pensamiento que a partir de la maestría se ha generado (...), que la práctica docente debe sistematizarse y que si no lo hacemos no podemos llegar a darle un sentido y un buen significado (E-3/11012013/03).

Para la entrevistada es muy importante el proceso de reflexión que vivió en la maestría, porque la ha apoyado para comprender los procesos que se generan en el aula; en este caso, la reflexión de la práctica se considera como una operación constante, porque el énfasis está puesto en los efectos; es decir, en producir autonomía, emancipación y democracia a través de la solución de situaciones prácticas en el aula. De esta manera coincide con Geibler y Hegel (1997: 226), en el sentido de que la reflexión de la práctica es una competencia clave para interpretar las experiencias actuales y su elaboración, de tal manera

que "la reflexión de la propia praxis pedagógico-social es elemento constitutivo de las estructuras y procesos sociales", y la autorreflexión significa la permanente confrontación con los presupuestos y condiciones de cada acción.

En este sentido, el proceso reflexivo que vivió en la maestría le produjo cambios, principalmente en su persona, y luego en las acciones que realiza como docente dentro del salón de clases y como profesora en la escuela, en el intercambio con sus compañeros de trabajo y en reuniones del consejo técnico.

> ...en mi persona he tenido que ser más tranquila, soy de un carácter explosivo y ahora lo controlo; sin embargo, esto me desesperaba. Yo, las primeras sesiones que vine aquí, yo no dormía, porque me decía cómo le voy a hacer para transformar, esto es, todo lo que me platicaban y nos mencionan los maestros que se tiene que hacer en el curso de la maestría. Entonces dije voy a chocar, tengo que cambiar ese carácter tan explosivo, de tantas tensiones, tantas preocupaciones. Ahora pienso más las cosas y eso me ha ayudado a controlarme. Eso lo reflejo donde sea, en la casa en la misma escuela, soy más tolerante con esos maestros que me criticaban tanto, les doy y los apoyo más aunque ellos no den nada, o no reconozcan. Ya no me hacen enojar, si quieren decir sus comentarios, pues que lo hagan, y, pues, en resumen, soy más tranquila. Ahora hago las cosas que tengo que hacer, me preocupo lo normal pero no voy mas allá, estoy más tranquila y eso se lo atribuyo al proceso de reflexión por el que he pasado (E-3/11012013/15).

En el fragmento anterior está presente la afirmación de que el proceso de la maestría le produjo conflicto personal debido al carácter que tenía; sin embargo, el proceso vivido la ayudó para modificar su carácter, ahora es más tolerante y tranquila.

La maestría para la profesora entrevistada ha sido un proceso muy importante porque, desde antes de ingresar a ella, tenía la necesidad de contar con elementos teóricos para poder ayudar a sus estudiantes de la licenciatura, además de que no sabía cómo mejorar su práctica y, aunque era docente en la UPN, no contaba con los elementos suficientes para apoyar a sus estudiantes:

> El hecho de que me integrara a la maestría fue precisamente porque, como asesora sobre todo, ehhh..., me vi involucrada en situaciones difíciles, en las reuniones de asesoría, eran las criticas muy grandes, yo no sabía defender lo que era lo más adecuado, entonces dije en lo personal me falta más preparación. Entonces fue uno de los motivos principales, conocer más, profundizar

> sobre lo que es la práctica, y creo que tengo una suerte por haber dado con esa maestría en que sí estamos realizando esto, porque no creo que haya otra maestría en que se haga esto de la misma manera, y en verdad qué bueno que caí aquí (E-3/11012013/15).

En el punto de vista anterior se infiere que la maestría es un espacio que le aportaría elementos en su preparación, por lo que le atribuye a su estancia en la maestría el contar ahora con fundamentos que la ayudan a entender su hacer educativo. La entrevistada afirma que, para ser un buen profesional, es necesario que se viva un proceso de reflexión, por un lado, y, por otro, que se investigue cómo puede mejorar como docente; esto es que trata de investigar la práctica.

El caso del profesor (E-3)

Tabla 4
Significados en las entrevistas y en las acciones de la práctica docente

Ejes de análisis	**Significados**	
	Desde la entrevista	**Desde las acciones realizadas en la práctica**
Formación docente	El ingreso al magisterio no se dio por vocación, sino por la falta de oportunidades para cursar otra carrera, pero prevalece un cariño por lo que hace como maestro, y porque contribuye a la formación de seres humanos. La formación de los profesores es un proceso que no tiene fin, ya que es necesario que constantemente se actualice, y se ponga al día ante el conocimiento. Todo el proceso que viven los sujetos durante su proceso hace que lleguen a formarse como profesores, porque de manera inconsciente se retoman modelos de los profesores anteriores.	
Educación	Es un proceso permanente e intencionado que promueve transformaciones en el ser y el sentir del hombre con la finalidad de favorecer su desarrollo integral; es decir, potenciar todas sus facultades para insertarse a la sociedad en que se desenvuelve de una manera más eficaz con conciencia de sí mismo y de su propio entorno.	

Ejes de análisis	Significados	
	Desde la entrevista	**Desde las acciones realizadas en la práctica**
Enseñanza	Es el acto de dar a conocer a otros, de manera sistemática, intencionada y asistida, los aspectos de la cultura, del medio ambiente natural, y de fomentar hábitos y habilidades, técnicas e instrumentos para el aprendizaje. Generalmente la función principal en la enseñanza la asume el profesor	Como estrategia para mediar el aprendizaje hace uso del interrogatorio. Aquí el docente se dirige a los alumnos en forma colectiva a través de preguntas, pero también hace preguntas en forma individual desde el frente del grupo o cuando pasa por los lugares de los equipos. El profesor trabaja con modelos y ejemplos haciendo uso del pizarrón.
El aprendizaje	El docente en estudio entiende el aprendizaje como un proceso constante que se da desde que el hombre nace hasta que muere, cada instante en la vida es una oportunidad para aprender. Aprender es un proceso individual y nadie puede aprender por otro. Este se puede verificar solo cuando se logra una transformación o un cambio en los esquemas de comprensión del ser humano y que se pueda evidenciar en su forma de pensar, y en que lo use o aplique en situaciones cotidianas.	El profesor realiza preguntas al niño para que razone. El estudiante responde preguntas argumentando sus respuestas, realiza ejercicios en el pizarrón, completa textos, busca información, compara y clasifica material, resuelve operaciones y sigue las indicaciones que da el maestro; algunas veces pide apoyo y orientación para realizar los trabajos.
La función del maestro	Mediador entre el conocimiento y el estudiante, de tal manera que intencionadamente creen los escenarios adecuados para facilitarles el aprendizaje. Todas las acciones que realice tienen que estar dirigidas al proceso de formación y transformación	Las acciones que realiza el profesor están dirigidas a preguntar y estimular y como apoyo para el proceso individual de cada niño.

Ejes de análisis	Significados	
	Desde la entrevista	**Desde las acciones realizadas en la práctica**
La práctica docente	Un conjunto de acciones realizadas por el maestro con intenciones y sentido de formación y transformación de los individuos.	Los momentos metodológicos de la práctica educativa que realiza el maestro son: inicio, desarrollo y cierre. El inicio agrupa varias actividades dirigidas a preparar material y de ubicar la lección del texto; el maestro da las indicaciones generales. Desarrollo: Se observó que se trabaja con el libro de texto, el cual sirve como guía de la sesión. El maestro realiza una exploración de las ideas previas a través de la pregunta. Los alumnos resuelven problemas relacionados con el tema analizado. Cierre: El docente se dirige a todo el grupo, concluye la clase con preguntas sobre el contenido, da indicaciones sobre el trabajo que se va a realizar, reparte material y lee el contenido escrito que es necesario que realicen de tarea en casa. A partir de lo anterior, se puede afirmar que el docente cumple dos funciones en el desarrollo de las actividades: por un lado, es un guía del proceso; por otro lado, controla las actividades que realizan los niños.
El profesor	El docente es un ser humano con la difícil tarea de formar a sus semejantes, que posee saberes, creencias y conocimientos que le permiten interactuar con sus estudiantes y transformar sus aprendizajes.	En cuanto a las acciones que realiza en la práctica, el profesor es una persona comprometida con su labor, ya que es responsable, planea con anterioridad las sesiones de clase, da seguimiento a lo que realiza y produce en ella y es atento con todos los niños.

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis realizado de las entrevistas aplicadas a la profesora (E3).

Significados compartidos

- La educación se entiende como un proceso permanente e intencionado que promueve transformaciones en el ser y el sentir del hombre; por lo tanto, las acciones que el maestro realiza en clase no están encaminadas a formar sujetos solo en el campo acadé-

mico, sino también en el plano personal, porque recupera sus experiencias como persona, desarrolla habilidades y actitudes (como la reflexión, el análisis, la crítica...) que puedan emplear en cualquier ámbito de la vida.

- El aprendizaje se da en cualquier circunstancia; sin embargo, en el ámbito escolar el aprendizaje se puede dar cuando los conocimientos con que cuenta el alumno no le permiten explicarse o responder a la información nueva que se le presenta; por ello, el profesor utiliza la pregunta como un recurso que ayuda a producir el "conflicto cognitivo" en los niños.
- La función del profesor es de mediador entre el conocimiento experiencial y el académico; por ello plantea situaciones que implican la resolución de problemas, experiencias o retos que resulten relevantes y abordables para los alumnos, esto facilita el proceso de aprendizaje del niño.
- La pregunta está presente en todas las acciones de la práctica, el maestro la incorpora cuando solicita conocimientos previos, cuando solicita respuestas sobre algún tema, cuando trata de confrontar y generar reflexión, provocar explicación entre pares, así como valoración y síntesis de la clase. En las sesiones observadas la forma de preguntar fue insistente, constante y predominante.
- En cuanto a la enseñanza se define como un acto sistemático; por ello el maestro lleva a cabo una planeación que le ayuda a clarificar "qué es lo que tiene que hacer"; sin embargo, no le preocupa cubrir al pie de la letra todo lo que planeó, porque es más importante mantenerse alerta a lo que el niño aprende. En las clases observadas fue evidente que el profesor siempre estaba atento a los comentarios que hacían los niños y recuperaba esas ideas para reforzar el aprendizaje.
- La práctica docente se da en un espacio o contexto donde la enseñanza y el aprendizaje aparecen como eje sobre el que giran las acciones y los actos educativos. En este caso aparecen insumos como acciones que realiza el maestro, pero que deben tener intenciones y un sentido para lograr la formación y la transformación de los individuos.
- La evaluación se considera como un proceso individual; por ello en las observaciones realizadas a los niños el maestro les hace ver no solo los errores sino también los avances o fortalezas; revisa

los trabajos elaborados por los niños, pero está atento a las características que puedan reflejar sobre el aprendizaje.
- El elemento afectivo como parte de las dimensiones de la persona siempre está presente y puede afectar el proceso en forma positiva o negativa; por ello, en el salón de clases se genera una relación de confianza, en la que se percibe el interés del profesor.

Significados no compartidos

- El buen profesor es el que habla poco en clase e interviene lo mínimo, porque esto lo ayuda a que los alumnos participen con mayor frecuencia; sin embargo, en las sesiones de clase su participación es constante, ya que a través de la pregunta orienta las acciones para que los alumnos se acerquen al conocimiento.
- Está claro en el discurso del profesor que la práctica docente no se da en vacío, sino en un contexto en el cual se lleva a cabo la práctica, el cual también la regula y la afecta; sin embargo, en las sesiones de clase no se logró observar esas posibles relaciones y los efectos entre la práctica y el contexto al que se hace referencia.

Posibles inferencias

- El profesor (E3) en las entrevistas señaló que la práctica docente no está construida en una sola dirección, porque como tal se participa de manera fundamental, pero hace la aclaración de que en el trabajo no solo participa él, sino también los alumnos como personas y como grupo. En este sentido, la práctica adquiere significado, ya que la interacción entre los participantes tiene sentido porque entran en juego percepciones e interpretaciones continuas.
- Aunque el profesor no se formó como educador por vocación, sus acciones dejan ver dedicación y respeto hacia los niños; esto ayuda a explicar el porqué de su actuar como docente.

A partir de su estancia como estudiante en la MEIPE

Respecto de su estancia en la maestría, el profesor entrevistado señaló que probablemente a otros que lean sus experiencias no les serían

muy significativas; sin embargo, sus vivencias personales a través del tiempo que estuvo en la maestría lograron dejar huellas que lo "acompañarán toda la vida" (E-7/08052013/01).

El profesor evocó con detalle en la primera, la segunda y la tercera entrevistas las experiencias referidas a la recuperación de su proceso como estudiante; aquí se identificaron varios ejes que tienen que ver con: motivos por los que ingresó al posgrado, la descripción de su proceso (sentimientos, aprendizajes y competencias desarrolladas durante su estancia, a partir del curso propedéutico), los aciertos y desaciertos del programa desde la visión del entrevistado, las principales dificultades a que se enfrentó durante el proceso, los cambios o modificaciones que reconoce haber logrado y las repercusiones del programa de posgrado en su persona, como miembro de una familia, como profesional y como elemento de una sociedad.

En cuanto a los motivos por los cuales ingresó al posgrado, describió cuatro elementos, tres de ellos corresponden a la posibilidad de mejoría, tanto en el ámbito laboral como en el económico; el otro tiene referencia a que el posgrado le aportaría elementos para actualizarse en la atención a los niños que tiene a su cargo, niños con necesidades educativa especiales; al respecto, el entrevistado afirmó que:

> Comenzaré por describir qué fue lo que propició mi interés por ingresar al posgrado. En primer lugar, surgió a partir de una necesidad económica y de posición laboral. Como pareja, a mi esposa y a mí nos interesaba tener una mejor posición en cuanto a lo económico, ya que el sueldo era muy bajo y desde que comenzó a funcionar la carrera magisterial ha sido un obstáculo para acceder a niveles mejor remunerados, toda vez que los puntajes en Educación Especial en las diferentes etapas de evaluación son cada vez más elevados. La única posibilidad consistía en buscar mayor puntaje a través de la preparación profesional... (E-7/08052013/01).

De lo anterior se puede inferir que el posgrado significa para el entrevistado un espacio de movilidad profesional y económica con el que puede lograr mejores condiciones de vida, porque puede tener la posibilidad de ascender en el escalafón magisterial y a la vez obtener un

mayor ingreso en la economía familiar, además de lograr una promoción en las diferentes categorías de carrera magisterial.[55]

En la entrevista afirmó que en primer lugar quería mejorar su formación como docente; sin embargo, el aspecto de la mejoría del salario y lograr incursionar en otros ámbitos educativos persiste.

> Mis principales motivos por los que ingresé al posgrado son los siguientes: lograr una mejor formación que redunde en productos educativos de mayor calidad que beneficie a mis alumnos, a mis compañeros docentes y a las familias de mis alumnos. Pero también otro motivo que me impulsa es el de mejorar económicamente y abrir las posibilidades de encontrar otros ámbitos laborales en los cuales desempeñar mi labor. (E-7/08052013/15)

En una siguiente entrevista reconoció que, a partir de su ingreso al programa de posgrado, esa creencia llegó a desaparecer, por lo que ahora es consciente de que sus expectativas son otras que tienen que ver con un proceso de crecimiento interior.

> A partir del curso propedéutico y de las primeras sesiones de la maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa, mis expectativas han cambiado, pues sé que no voy a hacerme rico estudiando, por lo cual ahora mi interés está más en el cambio interno que estoy sufriendo... (E-8/02092013/03).

Como se puede evidenciar en los dos fragmentos anteriores, el entrevistado ingresó al programa de posgrado con ciertas creencias que, según su discurso cambiaron; sin embargo, no hay evidencias de ese

---

55. Como resultado de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, en 1993 se instituyó el Programa Nacional de Carrera Magisterial como un sistema de promoción horizontal que impulsa la superación de los docentes de educación básica —en particular los que desarrollan su actividad frente a grupo—. Por esta vía se otorgan estímulos económicos a los maestros en función de su profesionalización, actualización y desempeño profesional y el aprovechamiento escolar de sus alumnos. Los objetivos generales del programa son tres: coadyuvar a elevar la calidad de la educación nacional por medio del reconocimiento y el impulso a la profesionalización del magisterio, estimular a los profesores de educación básica que obtienen mejores logros en su desempeño, y mejorar las condiciones de vida, laborales y sociales de los docentes de educación básica.

    El programa se compone de tres vertientes en las cuales participan los trabajadores según la función que desempeñan: En la primera vertiente participan los docentes que están frente a grupo, en la segunda el personal directivo y de supervisión, y en la tercera el personal docente que realiza actividades de asesoría técnica (SEP, 1993).

cambio, lo que se encuentra es que se incorporó un nuevo elemento que tiene relación con su persona; por ello no se descarta que los primeros motivos por los que ingresó al programa sigan presentes (lo cual sería válido y no se puede cuestionar). Sin embargo, lo que interesó en este caso, y que resultó relevante, es que el profesor incorporó un elemento de gran valía a su discurso; este es el interés que manifestó en los cambios relacionados con su persona, aspecto que no apareció en la primera entrevista.

El modelo de maestría al que se hace referencia tiene características que la hacen peculiar y diferente a otros programas, ya que en esta se privilegia como objeto de estudio la práctica educativa que desarrolla el estudiante; en este sentido cabe reiterar algo que ya se señaló en capítulos anteriores: que el trabajo que realizan los asesores debe ser colegiado. Se parte de una visión constructivista del aprendizaje que se aplica a la investigación educativa (Marcelo, 1987; Pérez y Gimeno, 1998); desde esta perspectiva, la concepción que se tenía del profesorado antes de la década de los 80 evolucionó hacia un nuevo modelo donde el profesor empieza a considerarse un intelectual (Girox, 1988) y profesional del acto educativo. Sobre este marco se fundamenta el programa de posgrado: el profesor, reflexiona, valora, opina, actúa y genera conocimiento educativo.

El proceso implica que el estudiante reflexione en su acción y sobre su propia acción en el aula (Schön, 1987),[56] ya que se parte de la creencia de que los profesores poseen grandes conocimientos que pueden reaprender[57] a través de su acción en la práctica; por lo tanto, cuando esta reflexión se sistematiza y se hace explícita es mucho lo que se aprende, aunque también es claro que al profesor le produce cierta inestabilidad emocional, porque se da cuenta de lo que realiza y lo que produce en su práctica y con sus estudiantes.

La profesión docente se caracteriza, en algunos casos, por el aislamiento que se da en los profesores, ya que trabajan solos y tienen

---

56. El autor señala "reflexión en la acción – reflexión sobre la acción", refiriéndose a la reflexión que el profesor realiza sobre aquellas decisiones que son producto de improvisación y espontaneidad en la clase. Este es un proceso intelectual, y por lo tanto requiere una sistematización.
57. En este caso la acción se entiende como hacer explícitos los conocimientos que trae el profesor (tácitos) para su sistematización.

pocas oportunidades de compartir su práctica, sus conocimientos, sus inquietudes y sus creencias con los colegas; en este sentido, el entrevistado refiere que durante su estancia ha sido muy importante la relación con sus compañeros y con los asesores, ya que esto le propició tranquilidad y satisfacción, que repercutió en su desempeño como estudiante.

> Quiero manifestar que, desde las primeras sesiones, me sentí tranquilo y a gusto en el grupo; con respecto a los asesores, siempre se mostraron comprensivos ante las carencias y dificultades que enfrentamos. En lo personal, siempre intenté poner mi mejor esfuerzo porque participé en las discusiones grupales que se realizaron de las lecturas (...), expuse mis ideas, posturas o experiencias con respecto al tema analizado, participé en las actividades propuestas por el asesor, en los análisis de los trabajos de los compañeros, etcétera (E-7/08052013/02).

Refirió además que las características del grupo de estudiantes al que pertenece han sido un elemento que también lo ayudó a valorarse como un sujeto que puede llegar a tener las mismas posibilidades que el resto de los compañeros.

> Me gusta ser parte del grupo en la maestría porque es muy unido, con identidad, donde existe la solidaridad entre cada uno de sus miembros, no existe la competencia ni el afán del triunfalismo, sino la colaboración y la comprensión; además, todas mis compañeras ponen su mayor esfuerzo al cumplir diversos papeles: estudiantes, madres y esposas (en algunos de los casos), y eso es una motivación más para mí, porque considero que tengo las mismas posibilidades de aprender al igual que ellas, aun con los múltiples papeles que desempeñan. (E-7/08052013/02).[58]

En consideración a lo anterior, se puede inferir que los profesores quieren que sus colegas sean sensibles a sus necesidades emocionales y que respondan a ellas con empatía. Por ese motivo, los profesores valoran las oportunidades de hablar, compartir sus sensaciones e inquietudes y las vivencias por las que pasan durante el proceso de formación.

---

58. Cabe señalar que el grupo al que pertenece el entrevistado (E-3) es pequeño, está formado por diez estudiantes, nueve son mujeres y solo él es varón.

El entrevistado afirmó que durante su estancia en la maestría se le presentaron algunas dificultades, entre ellas están las de orden cognitivo y de organización. En cuanto a las dificultades cognitivas, a partir del ingreso al programa se le presentaron conceptos nuevos que le fue difícil comprender; el contenido de las lecturas le resultaba extraño y lejano a su realidad cotidiana; sin embargo, reconoció que en este proceso las indicaciones, las explicaciones, las interpretaciones y el apoyo que recibió de los asesores le permitieron tener más elementos para apropiarse de los contenidos y significarlos a partir de sus propias creencias y saberes. Otra dificultad tuvo que ver con la organización del tiempo, ya que siempre hubo una carga excesiva de trabajo, sobre todo de lecturas en cada una de las líneas de la maestría; de esta manera entre las actividades que tenía que realizar del programa y las actividades compartidas con su familia, entró en un estado de mucha presión, lo que se vio reflejado en su salud.

> (...) fue tanta la presión que vivía en la maestría, que se vio reflejada en mi salud, de tal manera que me sobrevino una parálisis facial y tuve que tomar algunas decisiones para no perjudicar más mi estado físico. (E-7/08052013/07)

Los profesores, cuando viven un proceso de formación que implique la reflexión, experimentan emociones problemáticas, como pueden ser el miedo, la ansiedad, la culpabilidad, el enfado y la frustración. En este sentido, todas estas emociones están relacionadas con el sentimiento de responsabilidad que tienen como profesores; por ello un factor clave que favorece el proceso que viven los profesores en formación es que los asesores del programa favorezcan un clima de trabajo en el cual el profesor se sienta acompañado, apoyado y ayudado, lo que se puede dar a través de la discusión que frecuentemente realiza con los colegas.

Se puede confirmar que los profesores aprenden hablando con y escuchando a aquellos que respetan a los otros, que son accesibles y que no juzgan. Para el entrevistado, las conversaciones entre docentes son un aspecto muy esencial en el aprendizaje profesional que no puede dejarse al azar. En este caso se coincide con el autor, en el sentido de que las oportunidades de desarrollo profesional del profesorado han de ser también oportunidades de crecimiento personal, en las cuales los profesores pongan en juego la colaboración y aprendan

a través del intercambio con los otros, ya que no solo se comparten conocimientos, sino también creencias, actitudes, sentimientos y experiencias, entre otros.

A partir de lo anterior, el profesor afirmó que desde su ingreso al posgrado, y después de haber cursado ya dos semestres del programa, a través del

> ...análisis, la recuperación y la innovación de la práctica me permitirán plantear cambios permanentes y sustanciales en la labor que cotidianamente realizo, de tal manera que la práctica que realizo sea más educativa, en un proceso de constante reflexión y análisis de todo lo que acontece en ella... (E-7/08052013/04).

La afirmación anterior es relevante porque, desde la voz del entrevistado, el proceso que vivió en el programa tendría repercusiones en su hacer docente, y este es un punto que se observó en la práctica que realizaba; esta práctica se recuperó en la presente investigación a través de la observación y el registro.

Como estudiante del último semestre del programa, afirmó que logró desarrollar habilidades y competencias[59] que le sirvieron para su desarrollo personal y para su práctica docente.

> Considero que a partir de mi ingreso a la maestría he desarrollado competencias que me sirven para aplicarlas en el aula, con mis alumnos, y también para interpretar y comprender mi realidad sociocultural; entre ellas puedo mencionar: la capacidad para sistematizar la observación, el análisis de contenido de lecturas, la elaboración de registros para analizarlos y reflexionar sobre su contenido, pero sobre todo ahora sé discriminar los problemas que se presentan en mi salón de clases y buscar algunas estrategias para abordarlos... (E-8/02092013/09).

En los fragmentos anteriores se puede observar que los cambios a que hace referencia el entrevistado que ha logrado a partir de su ingreso

59. La competencia en el programa de maestría se define como la descripción de una acción compleja constituida por un subsistema de acciones unidas, por una intención-reflexiva y autorregulable que, en articulación con otras, conforman el propósito general formativo de un periodo determinado.

al programa e posgrado tienen que ver con un cambio de fondo[60] que incluye su manera de pensar y se refleja en el hacer.

A partir de las afirmaciones anteriores, se puede afirmar que el sujeto reconoció que su estancia en la maestría tuvo un gran impacto en todos los ámbitos de su vida, tanto en su persona y su vida familiar como en el ámbito profesional.

> Mi permanencia en el programa ha modificado mi ser interior, mis creencias, valores, saberes, actitudes y habilidades con respecto a la función docente, pero también con respecto a mi vida familiar y social (E-8/02092013/03).

Entre las creencias que llegó a modificar indicadas por el entrevistado están algunas relacionadas con el ámbito educativo, tales como las referidas a la función del alumno en el aprendizaje, pero llama la atención que menciona otras creencias relacionadas con su ámbito social, por ejemplo:

> Otra situación que se ha movido en mis creencias es la relacionada con la religión; he cuestionado el papel de la iglesia en la idiosincrasia del país, también considero que la iglesia como institución tiene mucho poder político y económico y que, si se lo propusiera, podrían ayudar a mucha gente de escasos recursos. Por ahora, aprendí a diferenciar entre la iglesia y la fe en Dios, son dos cosas de diferente naturaleza, y la segunda se puede cultivar sin la intervención de la primera, de eso ahora estoy seguro (E3S17P5).
> Refirió, además, que a través del programa cursado pudo identificar cambios también en las acciones que realiza en su práctica docente, ya que, si bien antes de su ingreso a la maestría su participación en las reuniones colegiadas era casi nula, no participaba, sino solo era espectador, realizaba observaciones de alumnos dentro del contexto de las aulas regulares, evaluaba y diagnosticaba las dificultades en el aprendizaje de alumnos, aplicaba entrevistas y daba orientaciones a padres de familia y algunas sugerencias metodológicas a maestros de grupo regular y realizaba trabajo en aula USAER dentro de la escuela primaria, con los niños evaluados, con actividades de acuerdo con el plan y programas de estudio. (E-8/02092013/08)

60. Cuando se hace referencia a un cambio de fondo, se alude a que el profesor toma conciencia de sus creencias y de sus acciones, lo que trae como consecuencia que no solo cambie algunas estrategias de aprendizaje, sino también que estas estrategias estén dirigidas hacia la mejoría del aprendizaje de los niños.

Sin embargo, en la tercera entrevista afirmó que después de haber cursado tres semestres logró cambios en la actitud que tiene en su persona que se reflejan en el trabajo educativo.

> (...) gracias a las aportaciones de la maestría, algunas de las actitudes que tenía como sujeto se han modificado; ahora soy más sensible a los problemas de los niños, tengo más capacidad para criticar la realidad establecida y para proponer alternativas más acordes con la realidad y con las condiciones de los problemas, además de que ahora puedo proponer modificaciones al programa de acuerdo con las características de los niños (E-8/02092013/04).

Entre los cambios que el docente refiere haber logrado a partir de su ingreso al posgrado está tener:

> ...un mayor nivel de madurez para analizar, enfrentar y resolver los problemas cotidianos; también me han permitido encontrar las deficiencias que experimento en mi práctica docente y darme cuenta de la posibilidad de lograr un cambio permanente en la búsqueda de la calidad. También me ha servido para ser más crítico en todo lo que acontece en la realidad social en la cual estoy inmerso (E-8/02092013/09).

De igual manera, el entrevistado dice que la maestría le ha servido para ver de otra manera la realidad educativa; como un cristal que refleja otros aspectos de la situación educativa, ya que considera que los elementos que le brindó el programa de posgrado, "le sirvieron para mejorar profesionalmente y además le abrirá la posibilidad para desempeñarse en otros ámbitos educativos, como la educación superior" (E-8/02092013/08).

Reflexiones a manera de cierre

Las reflexiones se presentan en tres apartados: los significados que han construido los profesores de primaria respecto de la práctica docente, la posible relación entre los significados y las acciones realizadas en su hacer docente, y la influencia que, si es el caso, llegó a tener el programa de maestría cursado (MEIPE) en los significados construidos por los docentes sobre la práctica.

Para identificar los significados y comprenderlos de modo reflexivo, se analizaron situaciones extraídas de la vida académica y de experiencias que tenían los docentes en estudio. Las situaciones giraron alrededor de la práctica docente; por ello, para llegar a inferirlos a través de las entrevistas aplicadas a los sujetos de investigación, se retomaron dos ámbitos: el primero fue el sujeto o profesor, incluía los conceptos de profesor y de la función del maestro en la escuela. En el segundo ámbito los de práctica docente, docencia, educación, enseñanza, aprendizaje y otros elementos que intervienen en la práctica docente que realizan.

A lo largo del trabajo de investigación, cuando se habló de significados, no se hacía referencia a la teoría, sino a saberes, creencias y valores que ayudan a prefigurar el hacer que un profesor realiza como docente, ya que se puede decir que, de acuerdo con la manera como el educador signifique su práctica, es la forma como la realiza. No es posible que el profesor haga cosas que desconoce, que no están en su conciencia, porque los significados están asimilados a sus esquemas previos; por tal motivo fue necesario entender la interdependencia y la articulación entre significado, conocimiento, conciencia y mentalidad, con la acción y con el saber hacer del educador.

Todos los profesores y todas las profesoras, como seres humanos que son, incluso, al margen de que sean profesores, han construido determinados significados que pueden llegar a ser explicaciones de los fenómenos educativos subyacentes a esa práctica o experiencia

adquirida; no son teorías estructuradas, pero sí creencias y saberes determinados sobre su práctica, sobre la educación, sobre la relación educación y sociedad, etc. Esas creencias son subproductos de teorías, filosofías e ideologías. Todos somos teóricos en este sentido, solo que diferimos unos de otros en que poseemos diferentes significados, los poseemos en distinto nivel de estructuración y con diferente grado de coherencia, y diferimos también en que somos desigualmente conscientes de que poseemos esos significados sobre los hechos educativos.

La práctica docente en los profesores estudiados es algo más que el simple hacer de las personas, por lo que, para comprenderla, es necesario articular los hechos educativos con el contexto en que se producen y los significados que adquieren en ese contexto. Es decir, considerar que en todo proceso educativo existe un entrelazamiento de contextos: criterios institucionales, organizativos, tradiciones metodológicas, interpretaciones de los profesores, condiciones ambientales y curriculares.

En la práctica docente existen actividades conscientes e intencionales que admiten esquemas teóricos previos explícitos o implícitos. Dichos esquemas no se obtienen de forma aislada, sino se aprenden de y se comparten con otros profesionales. En este sentido las acciones que se realizan no son un mero hacer, sino suponen una historia y una tradición, a partir de las cuales se han construido significados (conceptos, creencias, supuestos, saberes y valores) que sirven a los profesores como soporte en su acción profesional. Sin embargo, en ellas también se traslucen expresiones espontáneas —que pueden ser inconscientes— en las que, más allá de la tradición y de las metas preestablecidas, se ponen en juego las apreciaciones y construcciones personales para resolver situaciones imprevistas.

Esto significa que en la práctica docente los esquemas de pensamiento aprendidos son problemáticos, en la medida en que están sujetos a procesos reflexivos y deliberativos, abiertos a interpretaciones diversas y divergentes en virtud de las construcciones individuales y grupales de las comunidades donde se articulan.

Por lo anterior, se puede afirmar que la práctica docente, por su conformación, es heterogénea e histórica, y concreta los significados de que se han apropiado los profesores durante su vida profesional. En el proceso de apropiación, los maestros se confrontan con los significados previos, rechazan algunos, integran otros a su propia práctica

y generan a su vez nuevos significados al enfrentarse a la resolución de su trabajo en los contextos educativos.

En este sentido, y de acuerdo con la pregunta de investigación referida a cuáles son los significados que acerca de la práctica docente han construido los profesores, podemos afirmar que:

- Durante la investigación fue evidente la dificultad para inferir los significados que sobre la práctica docente tienen los profesores, ya que es frecuente que el profesor tienda a enseñar como le gustaría que le enseñaran; esto es, de acuerdo con su propio estilo de aprendizaje, que tiene que ver con la creencia que tiene de cómo los estudiantes aprenderían.
- Desde diferentes perspectivas pedagógicas, al docente se le han asignado diversas funciones: el de transmisor de conocimientos, el de animador, el de supervisor o guía del aprendizaje; en el caso de los profesores entrevistados, existe plena conciencia de que antes de ingresar al programa de posgrado su actividad como docentes se reducía a la simple transmisión de información, y de que durante el proceso como estudiantes han tratado de cambiar esas acciones para ser ahora mediadores entre el conocimiento y sus estudiantes.
- Como se habrá percibido, en los tres sujetos de estudio la práctica docente es algo más que el simple hacer de las personas, por lo que, para comprenderla, es necesario articular los hechos educativos con el contexto en que se producen y los significados que adquieren en ese contexto. Es decir, considerar que en toda práctica existe un entrelazamiento de experiencias y aprendizajes obtenidos, y que de alguna manera inciden en la función de los docentes.
- La educación tiene un significado diferente en cada uno de los sujetos; es vista como un medio por el cual se pueden cambiar actitudes y conductas, como un proceso en el cual se desarrollan los esquemas mentales, y como un proceso permanente e intencionado hacia el desarrollo de los niños.
- En cuanto a la función del maestro, dos de ellos coinciden en que debe ser de guía, y consideran prioritario el conocimiento; otro considera que debe ser mediador, pero entre el conocimiento y los niños.
- La enseñanza es un término que tiene diferentes significados entre los sujetos de estudio; en uno se entiende como la transmisión de

conocimientos; otro pone como centro la acción y los intereses del niño, y el tercero la define como un sistema.

- En lo que respecta a la enseñanza y el aprendizaje, las acciones que los profesores realizan en clase están influenciadas por la concepción que tienen acerca de cómo los estudiantes aprenden.
- En dos profesores fue evidente que ellos eran el eje central, porque eran quienes diseñaban, organizaban y planeaban las situaciones problemáticas a través de las cuales pretendían que los estudiantes generaran significados.
- Los significados que tienen los profesores en estudio sobre la práctica docente dirigen y orientan, aunque no de manera exclusiva, su práctica profesional.
- La relación entre los significados y las acciones que realizan como docentes no es lineal, ya que existe un cierto grado de indefinición que escapa a esa relación, por ahora, al análisis de los significados.
- Dichos significados se organizan en torno a esquemas de conocimiento que abarcan tanto las creencias y saberes personales como las estrategias y los procedimientos para la planificación, la intervención y la evaluación de lo que el profesor realiza en su práctica docente.
- Algunos esquemas suelen tener un carácter tácito; de manera que los profesores en estudio actúan guiados por esos esquemas, pero sin analizarlos y construirlos conscientemente. Ello explica que puedan presentar contradicciones entre lo que expresan en la entrevista y las acciones que se observan en su práctica.
- Ciertos esquemas pedagógicos de los profesores poseen un alto grado de inmutabilidad, tales como las características que debe tener un buen maestro, la manera de enseñar, de aprender, de manejar los contenidos, entre otros; de tal manera que se configuran como algo muy profundo, oculto e influyente de la estructura cognitiva, que de alguna manera se configura en un auténtico conocimiento personal.
- Los significados suelen tener su origen en el proceso de interiorización de prototipos, que fueron retomados a partir del proceso de formación que todo profesor ha vivenciado en su larga etapa de alumno respecto de asuntos como la manera de concebir la práctica, de enseñar, la función del profesor, cómo aprende, la

función del alumno, la importancia y la relevancia de los factores sociales entre otros.

- Los significados de la práctica docente construidos explícitamente por los profesores se encuentran vinculados con su proceso de formación, como pueden ser los usos prácticos que resultan de sus experiencias continuas en el aula, tal como lo expresan algunos de ellos (rasgos de los estudiantes, tipo de relación con los estudiantes y algunas orientaciones metodológicas de sus profesores).
- La gran cantidad de actividades que realizan los profesores dentro y fuera de la escuela se convierte en un grito casi generalizado de que el tiempo dedicado a la docencia es tiempo que le roba espacio a su privacidad. El tiempo personal se caracteriza por el grado de subjetividad, que lo hace diferente al tiempo del reloj; además es heterogéneo y tiene una representación distinta en los sujetos en función de las experiencias vividas; por tanto, es experimentado y definido de manera diferente.
- Para algunos profesores, dedicar tiempo personal a las actividades que apoyan la docencia es un sacrificio, y lo viven como un agobio, con un sentimiento de insatisfacción y estrés. Es este un tiempo que les quita el estado de tranquilidad y comodidad que se debe tener para atender situaciones personales.
- De acuerdo con los resultados y para dar respuesta a las preguntas de investigación, se puede afirmar que los significados configuran los ejes de su práctica; pero, además, dicha práctica se encuentra influida por su trayectoria de vida como profesores y como estudiantes de los diferentes niveles que han cursado, hasta llegar al programa de posgrado.
- En cuanto a la posible incidencia del programa de posgrado en los significados que sobre la práctica han construido los profesores, se tiene que:
- En el caso de los sujetos en estudio, el programa de posgrado aportó insumos para que aprendieran a enseñar, ya que, al reflexionar sobre su intervención en la práctica, se desarrolla un proceso de autocomprensión como persona y como profesional.
- La incidencia del posgrado en los significados de los profesores se advierte de manera diferenciada.
- En el trayecto de la investigación se encontró que algunos significados sobre la práctica docente fueron modificados por otros,

tales como la forma de enseñar, de aprender y de evaluar, a partir del proceso formativo que experimentaron los egresados de la maestría de la MEIPE.

- Los significados sobre la evaluación constituyen un ejemplo del proceso que vivieron dos de los sujetos de estudio, ya que para uno es solo un espacio vacío utilizado como simple norma burocrática, y no se logró observar ningún movimiento; mientras que para otro se movió el significado, ahora visto como un proceso que da orientación a su práctica educativa.
- En consideración a las observaciones realizadas en la práctica docente a través de las acciones y la confrontación que se realizó con su estadía como estudiante del posgrado, de uno de ellos se puede afirmar que los presupuestos que guían su actividad como profesor son los primeros significados, ya que estos tienen un peso tan fuerte que, pese a los referentes y las reflexiones teóricas vividos en el proceso del posgrado, no se modificaron.
- Por lo anterior, la incidencia efectiva de los significados en la práctica profesional es débil.
- Podemos señalar que aquellos profesores que lograron mover algunos significados que sustentaban su práctica docente, los mismos que mostraron visiones distintas sobre la práctica, la educación y la enseñanza, presentan indicios de prácticas diferentes pese a enfrentar obstáculos al respecto.
- Los tres sujetos en estudio coinciden en considerar que el programa de posgrado es un espacio de movilidad social.
- Consideran que el proceso de acompañamiento e intercambio entre los compañeros y asesores es lo que ayuda para lograr los cambios en la práctica.
- Dos de los sujetos coinciden en que a través de la recuperación y la reflexión de la práctica se puede llegar a mover las estructuras cognitivas.

De igual manera, dos de los profesores coinciden en que en el posgrado se desarrolla la sensibilidad y se logran cambios en la persona, en la vida familiar y social, que se reflejan en las acciones que realizan en la práctica.

Finalmente, se puede afirmar que el programa de posgrado aquí referido, a partir de los entrevistados, resulta ser un espacio desde

donde se propicia la apertura a la autonomía, al trabajo conjunto, no como materias de enseñanza, pero sí a través de procesos de autorrevisión de prácticas y de ejercicios.

Por todo lo anterior se puede aseverar, pues, que al realizar la presente investigación se logró conocer algunos de los significados que han construido los docentes respecto de la práctica docente. Se logró abrir una puerta ante este amplio y complejo objeto de estudio: los significados. Sin embargo, a pesar de haber logrado dar respuesta a algunas interrogantes, quedan aún muchas dudas que pueden marcar futuras investigaciones, tales como las siguientes:

- ¿Cómo inciden los programas de formación inicial en los significados que construyen los profesores acerca de la práctica docente?
- ¿Qué otros elementos se deben incluir en una investigación para recuperar los significados que han construido los docentes acerca de su práctica?
- ¿Qué significados le otorgan los docentes al contexto escolar?
- La forma en que se trabaja en el programa de posgrado, ¿influye en la modificación de significados?

A manera de cierre, señalo lo siguiente:

La formación permanente ha de articularse con procesos de reflexión sobre la práctica docente, porque este proceso le permite al profesor examinar las creencias, los saberes y los supuestos que tiene sobre la práctica docente, lo que a su vez le permite examinar la teoría implícita de la enseñanza, sus esquemas de funcionamiento básico y las actitudes propias, ya que estas son el motor que orienta la conducta de los individuos.

El proceso recorrido en la ejecución de la investigación implicó para la autora una experiencia inolvidable, no solamente por los obstáculos que se presentaron durante la realización del trabajo de campo, sino también por los aprendizajes que logró conjuntamente con su tutora y que logró compartir con los sujetos en estudio. Sin embargo cabe enfatizar que no hay nada acabado en él y, por lo tanto, solamente se deja un camino esbozado para que ella, pero también los lectores, puedan continuar haciéndolo.

Referencias bibliográficas

Angulo, F. y N. Blanco (1994), *Teoría y desarrollo del currículo*, Granada, Aljibe.

Arnay, José (1993), "Reflexiones para un debate sobre la construcción del conocimiento en la escuela: Hacia una cultura científica escolar".

Bachelard, Gastón (1997), *La noción del obstáculo epistemológico". Plan de la obra en la formación del espíritu científico, contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*, México DF, Siglo XXI.

Bazdresch, Miguel (1997), "Notas para fundamentar la intervención educativa crítica", *Educar*, nueva época, núm. 1, abril/junio.

——— (2000), *Vivir la educación, transformar la práctica*, colección Educar, Guadalajara, Jalisco, Secretaría de Educación Jalisco.

Berger, Peter y Thomas Luckmann (1989), *La construcción social de la realidad*, Argentina, Amorrortu Editores.

Blumer, Herbert (1969), *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*, Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall.

Bourdieu, Pierre (1987), *Lecturas escogidas de Pierre Bourdieu*, Gilberto Giménez Montiel (comp.), SEP, UdeG, COMECSO.

Bruner, Jerome (1997), *La educación, puerta de la cultura*, Madrid, Visor.

——— (2000), *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva",* Psicología y Educación, traducción J. C. Gómez, Madrid, Alianza Editorial.

Campbell, J. (1963), *Las máscaras de Dios: Mitología creativa*, vol. IV, Madrid, Alianza Editorial.

Carr, W. (1993), *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*, Sevilla, Diada.

——— (1996), *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, Madrid y la Coruña, Morata y Fundación Paideia.

Carr, Wilfred y S. Kemmis (1998), *Teoría crítica de la enseñanza*, Madrid, Martínez Roca.

Cooper J. K. y Raffoul P. R. Love (1993), "Intentional Prescription Nonadherence (noncompliance) by the Elderly, *J Am Geriatr Soc*.

Chávez, C. y José (s/f), "Crítica pedagógica: Hacia una dirección educativa", *Secretaría de Educación*, núm. 1, septiembre-diciembre, Guadalajara.
Cea D'Ancona, M. (1999), *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*, Madrid, Síntesis.
Clark, C. y P. Peterson (1990), "Procesos de pensamiento de los docentes", en M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza III*, Barcelona, Paidós- MEC.
Cronbach, Lee (1975), "Beyond the two Disciplines of Psychology", *American Psychology*.
Contreras, J. (1994), *Enseñanza, curriculum y profesorado*, Madrid, Akal.
Coll, César *et al.* (1998), *El constructivismo en el aula*, España, Graó.
Delgado, J. y J. Gutiérrez (1995), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Madrid, Síntesis.
Delval, J. (1992), *Crecer y pensar*, México , Paidós.
Denzin, N. (1978), *The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods*, New York, Mc Graw-Hill.
Ebbutt, Dove y John Elliott (1985), "¿Por qué deben investigar los profesores?", en *La investigación acción en educación*, colección Pedagogía (manuales), Morata.
Ende, Michael (1996), *Carpeta de apuntes*, Madrid, Alfaguara.
Ezpeleta, J. (1989), *Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo en Argentina*, Santiago de Chile, UNESCO, OREAL.
Erickson, Frederick (1990), "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza", en Merlin Wittrock (comp.), *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*, Barcelona, Paidós.
Fanfani, Tenti (2001), "En casa de herrero cuchillo de palo: la producción y uso de conocimientos en el servicio educativo", conferencia magistral, VII Congreso Nacional de Investigación Educativa, 7 al 10 de noviembre, Manzanillo, Colima-México.
Fauquet, M. y S. Strasfogel (1975), *Lo audiovisual al servicio de los profesores*, Madrid, Narcea.
Ferrater Mora, José (s/f), *Diccionario de Filosofía*, Madrid, Alianza Editorial.
Ferry, Gilles (1990), *"El trayecto de la formación", Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, México, Paidós.
Fierro, Cecilia; Fortul, Bertha y Lesvia Rosas (1999), *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción,* México, Paidós.
Furlán, A. y E. Remedi (1981), "Notas sobre la práctica docente: la reflexión pedagógica y las propuestas formativas", *Foro Universitario*, México.

García Álvarez, J. (1987), *Fundamentos de la formación permanente del profesorado mediante el empleo del vídeo,* Alcoy. Marfil.
Geertz, Clifford (1987), *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa.
Geibler Y Hege (1997), *Acción socioeducativa*, Madrid, Narcea.
Gil Flores, Javier (1994), *Metodología de la investigación cualitativa*, México, Aljibe.
Goetz, J. y M. LeCompte (1988), *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid, Morata.
Grahay, Marcel (1988), "¿Pueden los profesores cambiar su manera de enseñar?", en *Perspectivas y problemas de la función docente*, II Congreso Mundial Vasco, Madrid, Narcea.
Grawford, D. G. (1996), "La educación basada en competencias: tres comentarios sobre Canadá", en *Competencias. Materiales de lectura*, Universidad de Guadalajara.
Guba E. G, Lincoln (1989), *Effective Evaluation: Improving the Usefulness of Evaluation Results through Responsive and Naturalistic Approaches*, San Francisco, Jossey- Bass.
Habermas, (1989), *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*, Cátedra.
Hessen, Johan (1981), *Teoría del conocimiento*, México, Editores Mexicanos Unidos.
Honore, Bernard (1980), *Para una teoría de la formación*, Madrid, Narcea.
Hopkins, D. y N. Lagerweij (1997), "La base de conocimientos de mejora de la escuela", en D. Reynolds *et al*., *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*, Madrid, Santillana-Aula XXI.
Huberman, Susana (1999), *Cómo se forman los capacitadores. Arte y saberes de su profesión*, Argentina, Paidós.
Hume, David (1981 [1902]), "Enquiries Concerning Und", Oxford, en José García Roca, *Positivismo e Ilustración: la filosofía de David Hume*, 2da ed., Universidad de Valencia.
Ibáñez, Tomás (1994), *Psicología social constructivista*, México, Universidad de Guadalajara.
Jackson, Ph. (1991), *La vida en las aulas*, Madrid, Morata.
Kagan, D. (1992), "Professional Growth among Preservice and Beginning Teachers", *Review of Educational Research,* vol. 62, núm 2.
Lahitte, H.; Hurrel, J. y A. Malpartida (1989), *Relaciones 2: Crítica y expansión de la ecología de las ideas*, Buenos Aires, Nuevo Siglo.
Ledezma R., Moisés (2003), *Las actividades cotidianas de los profesores de matemáticas en la escuela secundaria y sus concepciones respecto a esta asignatura, su enseñanza y aprendizaje*, tesis de doctorado, Universidad La Salle Guadalajara, Guadalajara, Jalisco.

Liston, Daniel y Zeichner (1993), *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*, Madrid, Morata.
Lonergan, Bernard J. F. (1988), *El método en teología*, Salamanca, España, Sígueme.
Marcelo García, C. (1987), *El pensamiento del profesor*, Barcelona, Ediciones CEAC.
Martínez, Miguel (1996), *Comportamiento humano. Nuevos métodos de investigación*, México, Trillas.
Mead, Herbert (1969), En María Jesús Úriz Pemán en "Personalidad, socialización y comunicación: el pensamiento de George"
Miles, M. B. y A. M. Huberman (1984), *Qualitative Data Analysis*, Newburty Park, CA, Sage.
Minakata, Alberto (2000), "El maestro que aprende: educación para una nueva investigación", *Sinéctica*, 17, julio – diciembre.
Mao Tsetung (1965), *Cinco tesis filosóficas*, Pekín, Ediciones en Lenguas Extranjeras.
Navarro, Pablo y Capitolina Díaz (1995), "Análisis de contenido", en Juan Manuel Delgado, y Juan Gutiérrez (coord.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Madrid, Síntesis.
Ortega y Gasset, José (1983) *Ideas y creencias*, t. V, Madrid, Austral, Alianza, *Revista de Occidente*.
Pajares, M. F. (1992), "Teachers' beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct", *Review of Educational Research*.
Pérez Gómez, A. (1983), *Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. La enseñanza, su teoría y su práctica*, Madrid, Akal.
Pérez, Serrano, Gloria (1998), *La investigación cualitativa. Retos e interrogantes II. Técnicas y análisis de datos*, Madrid, La Muralla.
Pope, M. (1988), "Anteojos constructivistas: implicaciones para los procesos de enseñanza-aprendizaje", en L. Villar Angulo (dir.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*, Alcoy. Marfil.
——— (1998), "La investigación sobre el pensamiento del profesor: una construcción personal", en M. Carretero (comp.), *Procesos de enseñanza y aprendizaje*, Buenos Aires, Aique.
Porlán, F. (1987), *Constructivismo y escuela*, Sevilla, Diada.
Postic, Marcel (2000), *Observación y formación de los profesores*, España, Morata.
Ramírez P., Felipe (2001), *La intervención como proceso mediador para propiciar la transformación de la práctica docente*, tesis de doctorado, Universidad La Salle de Guadalajara, Jalisco-México.

Regalado, S, Maclovio (2003), *La exposición, ejercitación y verificación del conocimiento matemático*, tesis de doctorado, Universidad La Salle de Guadalajara, Jalisco-México.
Rodrigo, María José (1993), *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*, Madrid, Visor.
Romo, Rosa Martha (1994), "La recuperación de la práctica educativa", *Sinéctica*, núm. 5, Tlaquepaque, Jalisco.
Ruiz, J. I. y M. A. Ispizua (1989), *La descodificación de la vida cotidiana*, Bilbao, Editorial Universidad de Deusto.
Sacristán, José Gimeno (1998), *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata.
Sacristán José Gimeno y Pérez Gómez (1998), *La enseñanza: su teoría y su práctica*, España, Akal.
——— (1992), *Comprender y transformar la enseñanza*, España, Morata.
Sánchez Vázquez, Adolfo (1973), *Filosofía de la praxis*, México, Grijalbo.
Sañudo Guerra, Lya E. (1997), en Juan Campechano *et al., En torno a la intervención de la práctica educativa*, Guadalajara, Jalisco, UNED.
Scheuer, Monserrat de la Cruz *et al.* (1998), *También los chicos piensan sobre el aprendizaje*, colección Ensayos y experiencias, núm. 33, Buenos Aires, Novedades Educativas.
Secretaría de Educación Jalisco (1999), *Proyecto curricular de la maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa*, Centro de Estudios de Posgrado de la SEJ.
Schön, Donald A. (1997), *La formación de profesionales reflexivos, Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesionales,* Temas de Educación, Barcelona, Paidós.
——— (1998), *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Temas de Educación, Barcelona, Paidós.
Schütz, Alfred (1993), *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*, Barcelona, Paidós.
Stenhouse, L. (1991), *Investigación y desarrollo del currículum,* Madrid, Morata.
Taylor, S. J. y Bodgan (1990), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*, Argentina, Paidós.
Tejedor, J. (1986), "La estadística y los diferentes paradigmas de investigación educativa", *Educar*, 10, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona.
Valles, Miguel (1997), *Técnicas cualitativas de intervención social: Reflexión, metodología y práctica profesional*, Madrid, Síntesis.
Vergara Fregoso, Martha (1998*), De una metodología que propicia un aprendizaje mecanizado hacia una encaminada a la adquisición de un apren-*

dizaje reflexivo, en matemáticas del primer grado de secundaria, tesis de maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa, sede Escuela Normal Superior de Jalisco.

——— (2000a), "La transformación de los sujetos, el caso de los estudiantes y egresados de la Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa", en *Compilación de Resúmenes Analíticos en Educación*, Guadalajara, Dirección de Posgrado e Investigación Educativa, SEJ.

——— (2000b), "La influencia de un proceso de formación en los significados que tienen los profesores acerca de la práctica docente y su repercusión en las acciones cotidianas", ponencia, coloquio de investigación del doctorado en Educación, programa interinstitucional organizado por la Universidad La Salle de Guadalajara.

Villar Angulo, Luis (1987), *El desarrollo profesional docente en el estado de las autonomías: Descripción y evaluación*, Grupo de Investigación Didáctica, Sevilla, Universidad de Sevilla.

Villoro, Luis (1991), *Creer, saber y conocer*, 6ª ed. corregida, México, Siglo XXI.

Walker, Rob (1989), *Métodos de investigación para el profesorado,* traducción de José Manuel Igoa, Madrid, Morata.

Wainwright, D. (1997), "Can Sociological Research be Qualitative, Critical and Valid?", *The Qualitative Report*, núm. 3, 2.

Watzlawick, Paul (1976), *How Real is Real Confusion, Disinformation*, New York, Vintage Books.

Weber, Max (1993), *Economía y sociedad*, traducción de José M. Echeverría y otros, México-Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Wicker. A. (1969), "Attitudes versus Actions: The Relationship of Verbal and Overt behavioral Responses to Attitudes Objects", *Journal Sociology Issues*.

Wittrock, Merlin C. (1990), *La investigación de la enseñanza: I Enfoques, teorías y métodos. II Métodos cualitativos y de observación. III Profesores y alumnos*, Barcelona, Paidós.

Zeichner, K. M. (1993), "Contradictions and Tensions in the Professionalization of Teaching and the Democratization of Schools", *Teacher College Record*, 92/USA.

Zeichner, K. M. y B. R. Tabachnick (1985), "The Development of Teacher Perspectives: Social Strategies and Institutional Control in the Socialization of Beginning Teachers", *Journal of Education for Teaching*, vol. 11.

Zubiri, Xavier (1981), *Naturaleza, historia, Dios*, Madrid, Editora en Nación, Cultura y Sociedad (el capítulo citado aparece en la antología elabo-

rada por el doctor Luis Armando Aguilar Sahagún para el seminario "La Discusión Epistemológica", del doctorado en Educación, Programa Interinstitucional, Guadalajara, 2001).

Consultas de Internet

Corrales Díaz, Carlos (2002), *Comunicación y nuevas tecnologías. Paradoja, problemas, potencial, características, significación, significado, sentido y retos*, 2 de diciembre.

Durán Pizaña, Eustolia (s/f), "Las creencias de los profesores, un campo para deliberar en los procesos de formación", *Revista Electrónica del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos*, Universidad Autónoma de Sinaloa, vol. I, núm. 1, Culiacán, Sin., México. Disponible en: http://uas.uasnet.mx/cise/rev/Num1/.

Feldman, Daniel Ricardo (s/f), "¿Nuevos fundamentos para la práctica educativa y el currículum? El caso de los estudios sobre "el pensamiento del profesor". Disponible en: http://www.anped.org.br/24/T1231539791658.doc.

Jiménez-Domínguez, Bernardo (s/f), *Investigación cualitativa y psicología social crítica. Contra la lógica binaria y la ilusión de la pureza*. Disponible en: http://www.editorial.udg.mx/ruginternet/rug17/3investigacion.html.

Lugo, Maria Teresa y Mariana Vera Rossi (s/f), "La escuela: ámbito privilegiado para innovar: Cuando el cambio nos mueve las estructuras", *Bitácora*. Disponible en: http://www.contenidos.com/bitacora/index.php3.

Mansilla Treviño, Antonio (s/f), "Ideas y creencias en Hume y Ortega". Disponible en: http://cuhwww.upr.clu.edu/exegesis/ano10/v27/mansi.html.

Paz Ruiz, Vicente (s/f), "¿Qué saben los maestros sobre biología en primaria?". Disponible en: http://www.unidad094.upn.mx/40/quesaben.htm.

Rivera Castillón, Ruth (s/f), "Sobre sentido y significado que los estudiantes del área de ingeniería dan a las ecuaciones diferenciales", en

Anexo 1
Cuestionario para estudiantes de la maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa

El presente cuestionario tiene la finalidad de obtener información sobre tus experiencias como estudiante de la maestría y la influencia de esta en tu persona y en la práctica que realizas, por lo que la información que proporciones me ayudará a obtener datos para la investigación que actualmente se realiza.

I. Datos generales

1. Nombre _____Edad_____

2. Fecha y lugar de nacimiento _____

3. Domicilio particular _____
(calle, número, colonia)

_____
(código postal, teléfono, municipio, estado)

4. Nombre del centro de trabajo _____

5. Domicilio del centro de trabajo _____
_____

6. Nivel (es) en que labora _____
_____

7. Horario u horarios de trabajo _____
_____

8. Fecha de ingreso a la SEP _____
_____

9. Tiempo de trabajar en ese (esos) plantel (es) _____
_____

10. Estado civil _____ Núm. de hijos _____

11. Edades _____

12. Nombre de la licenciatura que tiene _____

13. Institución de la que egresó _____

14. Fecha de ingreso _____ Fecha de egreso _____

II. Aspectos académicos de la maestría

Contesta las siguientes preguntas en los espacios disponibles que hay para cada una. Si requieres más espacio para la respuesta, por favor escribe al reverso de la hoja anotando el número de la pregunta a la cual correspondes.

1. ¿Cuáles fueron los motivos por los que ingresaste a cursar la maestría?
_____
_____
_____

2. ¿Qué fue lo que te llamó la atención del programa de posgrado?

_____
_____
_____

3. ¿Conoces el propósito general de la maestría?
   Sí_____No _____

4. Si la respuesta a esta pregunta es sí, favor de escribirlo_____

5. ¿Cuáles son tus expectativas de la maestría?
   _____

6. ¿Te gusta ser parte del grupo que cursas en la maestría?
   Sí__ No __ ¿Por qué? _____
   _____

7. ¿Cuál es tu ideal de maestro?

_____
_____
_____

8. ¿Cómo defines el término educación?

_____
_____
_____

9. ¿Cómo defines el término enseñanza?

_____
_____
_____

10. ¿Qué entiendes por aprendizaje?

11. ¿Qué entiendes por intervención de la práctica?

12. ¿Cómo defines la transformación?

13. ¿Qué beneficios tiene el investigar sobre la propia práctica?

14. ¿Cuál es el proceso que se sigue para indagar sobre la propia práctica?

15. Describe las acciones que realizas como docente, directivo o técnico.

16. Si te desempeñas como docente, ¿qué método utilizas en tu trabajo áulico?

_____
_____
_____

17. ¿Estás satisfecho con los resultados obtenidos en tu trabajo diario?
Sí _____ No _____
¿Por qué? _____

18. ¿Qué problemas has encontrado en tu práctica?

_____
_____
_____

19. ¿Qué problemas encuentras en la institución en que laboras?

_____
_____
_____

20. ¿Por qué?

_____
_____
_____

21. ¿Qué implica para ti ser docente, directivo, técnico, supervisor, etc., de acuerdo con la función que realizas?

_____
_____
_____

22. ¿Qué beneficios tiene cursar la maestría?

_____
_____
_____

23. ¿Permitirías que se te aplicara una entrevista en profundidad?
Sí _____ No_____
¿Por qué?_____
_____
_____
_____

24. ¿Permitirías que una persona ajena al programa realizara observaciones en tu aula o centro de trabajo

_____
_____
_____

Sugerencias para mejorar el programa de la MEIPE
Comentarios generales que quieras agregar
Sugerencias para mejorar el instrumento

Sobre los autores

Martha Vergara Fregoso

Licenciada en Educación, maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa y doctora en Educación por la Universidad La Salle de Guadalajara y posdoctorado en Metodología, Técnicos e Instrumentos en las Ciencias Sociales por la Escuela de Altos Estudios de la Universidad Nacional de Córdoba. Ha laborado como profesora en diversos niveles educativos y actualmente se desempeña como catedrática en licenciatura, maestría y doctorado, en varios programas de posgrado en el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades.

Ha participado como ponente en congresos nacionales e internacionales en cuyas memorias se han publicado sus participaciones; cuenta con algunos artículos, capítulos de libros y cinco libros publicados. Miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, cuenta con el reconocimiento en el Sistema Nacional de Investigadores, y actualmente es coordinadora de la Red Mexicana de Investigadores de Investigación Educativa.

José Antonio Méndez Sanz

Doctor en Filosofía por la Universidad Pontificia de Salamanca (1986). Estudios posdoctorales en la Universidad de Tubinga (Alemania, 1988-1990). Profesor agregado de enseñanza media y profesor titular de Filosofía de la Universidad de Oviedo (España). Trabaja en los campos de la ontología, la filosofía de la tecnología y la estética. Cuenta con publicaciones en capítulos de libros y artículos en revistas científicas.

José Luis Martínez Rosas

Licenciado en Psicología por la Universidad Autónoma de Querétaro, maestro en Docencia por el CEAV y doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México.

Es docente y tutor en universidades y escuelas normales, en psicología social, filosofía, epistemología, teorías educativas y culturales e investigación cualitativa.

Ha asesorado varias ONG en proyectos de vivienda y producción; participa en redes y organismos educativos.

Actualmente coordina programas de posgrado en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato, donde desarrolla investigaciones en las líneas de "educación, sociedad y cultura" y "prácticas e innovaciones educativas".

Maestra Marcelina Rodríguez Robles

Profesora-investigadora de la maestría en Humanidades y Procesos Educativos de la Unidad Académica de Docencia Superior en la Universidad Autónoma de Zacatecas. Maestra en Ciencias de la Educación, docente investigadora de la Universidad Autónoma de Zacatecas, con cuarenta años de experiencia académica en niveles escolares desde el preescolar hasta el posgrado. Miembro del Cuerpo Académico 150, Cultura Currículum y Procesos Institucionales (en consolidación) en la LGAC de Aprendizaje y sujetos del currículum. Participa en programas de formación de profesores y en procesos de evaluación, reestructuración y diseño curricular de programas de licenciatura y posgrado en diferentes instituciones. Integrante de la REDMIIE y de la Red de Posgrados en Educación. Imparte seminarios de Teoría y Metodología de la Investigación, Diseño Curricular, Evaluación, Paradigmas del aprendizaje y Producción Intelectual Supervisada. Perfil PRODEP desde 2007.

La práctica cotidiana de los profesores
Un estudio desde el proceso de formación en el posgrado
se terminó de imprimir en diciembre de 2017
en los talleres de Ediciones de la Noche
Madero #687, Zona Centro
Guadalajara, Jalisco

www.edicionesdelanoche.com

Desde el punto de vista teórico, el sujeto educador sólo realiza sus propósitos educativos al mediar entre el currículum y el sujeto en formación, al posibilitar un mayor y mejor aprendizaje de sus alumnos. Por lo tanto, no es un sujeto para quien la coherencia entre su pensamiento y su acción dependan únicamente de sí mismo sino de un campo muy complejo de articulación entre distintas fuerzas, campos de significados y proyectos socioeducativos. Tiene una actuación protagónica en la construcción de una síntesis conectada que debe ofrecer a sus educandos para interpelarlos e impulsar sus procesos autoeducativos.

La práctica cotidiana de los profesores. Un estudio desde el proceso de formación en el posgrado documenta un tema escasamente tratado, analiza con rigor y sistematicidad los vínculos entre distintos componentes de los discursos y prácticas docentes y pone sobre la mesa de discusión el problema de la coherencia del acto educativo.

CUCSH
Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades

Universidad Autónoma de Zacatecas

Departamento de Filosofía
Universidad de Oviedo

ISBN 978-607-742-631-8