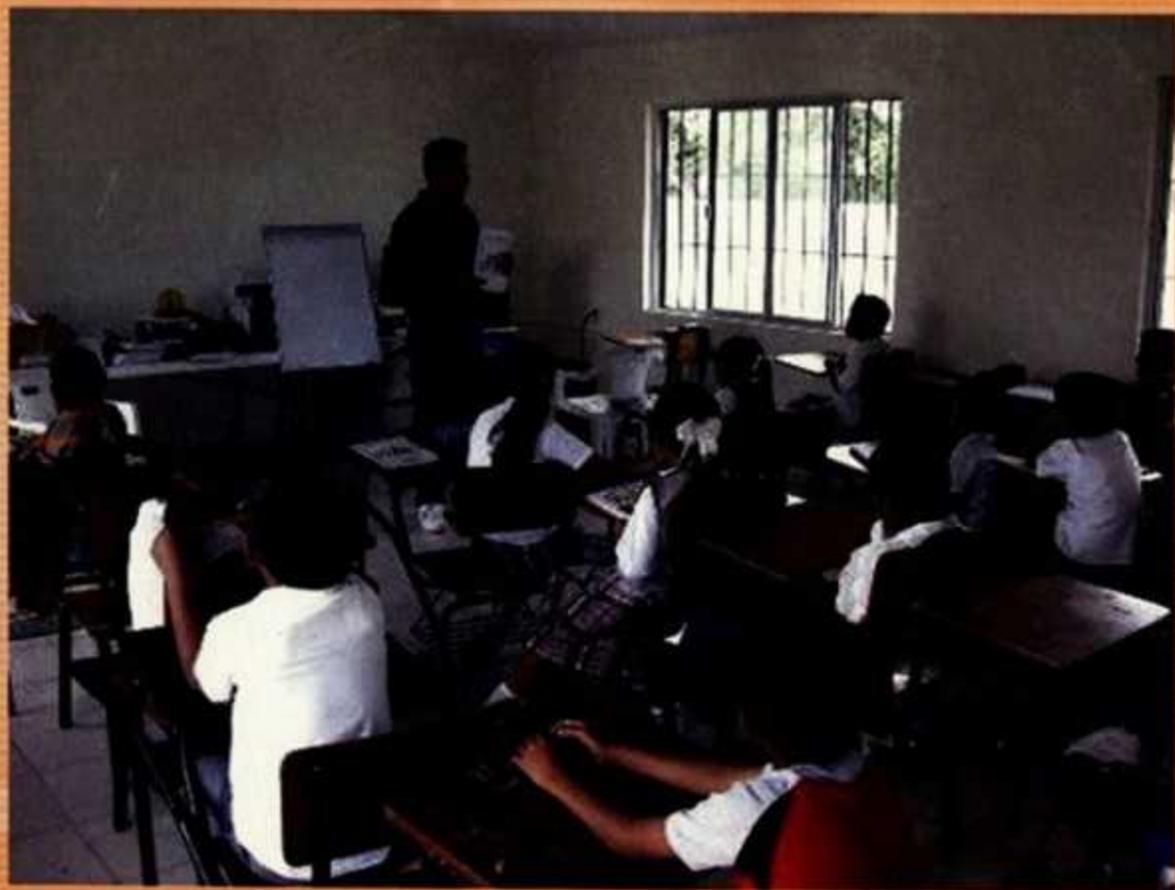


En Torno a la Intervención de la Práctica Educativa



EN TORNO A LA INTERVENCIÓN
DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

JUAN CAMPECHANO COVARRUBIAS
ADRIANA PIEDAD GARCÍA HERRERA
ALBERTO MINAKATA ARCEO
LYA SAÑUDO DE GRANDE

Gobierno de Jalisco
Secretaría General
Unidad Editorial
Guadalajara, Jalisco
México, 1997.

ISBN 968 832 527-9

DR. ° 1997, Gobierno del Estado de Jalisco
Secretaria General de Gobierno, Unidad Editorial
1er. Piso del edificio 4 Unidad Administrativa Estatal
Apartado Postal 2-324 Guadalajara, Jalisco, México
Impreso y hecho en México/Printed and made in México

Índice

Prólogo	
<i>Lic. Rafael García de Quevedo Palacios</i>	9
Los usos de la teoría en la transformación de la práctica docente	
<i>Juan Campechano Covarrubias</i>	15
La instrumentación método en la recuperación de la práctica docente	
<i>Adriana Piedad García Herrera</i>	33
Teoría de la acción educativa, innovación y transformación de la práctica educativa	
<i>Alberto Minakata Arceo</i>	77
Una experiencia sobre la transformación de la Práctica docente	
<i>Lya Sañudo de Grande</i>	123

PRÓLOGO

Inaplazable la edición de este libro, en un momento en que las propuestas teóricas están dirigidas a dar un vuelco fundamental a las acciones educativas. Tal es el caso de la obra de Piaget difundida en el principio de la década de los sesentas y posteriormente, la difusión de Vygotski —que aunque contemporáneo de la primera parte de la producción escrita de Piaget, es conocido en el ámbito educativo hace pocos años— Bruner, Ausubel, Feuerstein, de Bono, etc. que revolucionan la concepción de cómo el alumno construye su conocimiento como proceso educativo fundamental. Estas concepciones dejan de lado la tendencia a pensar en “lo educativo” como la transmisión del contenido programático por parte del profesor y comprometen a la educación, entre otras cosas, a dejar su papel de agente dominante y transmisora- reproductora del conocimiento y, aceptar que el alumno es protagonista en su proceso, ser activo ante el contenido cultural del que progresivamente se apropia.

El profesor ha intentado de muchas maneras incorporar estos nuevos supuestos teóricos a su práctica cotidiana, cada uno con mayor o menor éxito, por lo que, históricamente, es necesario que se apoyen los esfuerzos que, ante las concepciones innovadoras del proceso de construcción del conocimiento en el alumno, propusieran una nueva manera de aplicar la teoría sobre el “enseñar”.

Si aceptamos que, el alumno construye su conocimiento mediado por las situaciones que el profesor propone para tal fin, la “enseñanza” ya no es potente en cuanto a su concepción de transmisora, para propiciar estos procesos. Por lo tanto, es pertinente y necesario comprender la “enseñanza” desde otra perspectiva.

Esta necesidad tiene otra vertiente que hace coyuntural el modificar la comprensión de las acciones docentes. Esto se refiere a las diversas evaluaciones que dan cuenta de la baja calidad de lo aprendido por los alumnos, en este caso, de educación básica (Tirado Segura 1988, Guevara Niebla 1992), al igual que aquellas investigaciones que dan cuenta del poco impacto que tienen los cursos de actualización docente que se ofrecen esporádicamente, y por periodos cortos de tiempo (Millán y Luévanos 1993). Se puede observar, por lo anterior, que aunque se han cambiado planes y programas de estudio, se han ofrecido cursos de capacitación y actualización, la práctica docente de los profesores no se ha modificado de manera substancial.

Los docentes requieren responder metodológicamente a los planteamientos que centran la educación en los alumnos, sin embargo, las estrategias que se han propuesto y realizado hasta ahora, no les han dado las herramientas para modificar hacia ese objetivo, su hacer cotidiano. Esto es fundamental para lograr la modernización de la educación en México, tal como lo menciona el Acuerdo Nacional para la Educación Básica (ANMEB, 1992) “El maestro ha sido —y seguirá siendo— el protagonista de la obra educativa del México moderno” ya que, mientras no se transforme la práctica cotidiana en el quehacer educativo de los docentes, la calidad de la educación producida sigue siendo igual. “El protagonista de la transformación educativa en México, debe ser el maestro” (Revalorización de la Función Magisterial, ANMEE, 1992). Consecuente con el Acuerdo, en 1993 se expide la Ley General de Educación que contempla la constitución de un sistema nacional de

formación, actualización, capacitación y superación profesional. Finalmente el Programa de Desarrollo Educativo 1995- 2000 reitera y afirma la necesidad de atender la transformación docente para lograr la calidad educativa, considera al maestro como el agente esencial en la dinámica de la calidad, por lo que otorga atención a su condición social, cultural y material. (..) Establece como prioridades la formación, actualización y revaloración social del magisterio en todo el sistema “educativo” (1996.13, 14)

Esta tendencia ha sido clara -m las últimas dos décadas, en las que en diversos países se han desarrollado propuestas que dan cuenta de la posibilidad de que los profesores conozcan, analicen y transformen

Su práctica docente como una vía de lograrla calidad educativa. Autores como Stenhouse y Elliot en Inglaterra (1937), Fernández Pérez (1938), Batallan y García (1992) en España, Carr (1988) y Kemmis (1992) en Australia; Filloux (1959) y Ferry (1990) en Francia; Fierro, Rosas y Fortoul en México (1989), han dado cuenta de las posibilidades reales de esta propuesta. Para Jalisco, se pueden encontrar reportes de esta posición en las producciones de Bazdresch (1993), Rosario (1993), Romo (1994) y Mejía y Sandoval (1995). Estos investigadores, junto a los autores de los aportes que este libro compila, representan a los estudiosos de la comprensión de la práctica docente como una serie de acciones articuladas, transformadoras y transformables e intencionadas educativamente, para propiciar en el alumno la construcción de su conocimiento.

La compilación de trabajos tiene, precisamente, la intención de aportar ideas y propuestas para aquellos que les interese estudiar la posibilidad de transformar La práctica hacia perspectivas centradas en el aprendizaje del alumno.

EL primer ensayo denominado “Los Usos de la Teoría en la Transformación de la Práctica Docente” conlleva una doble intención: la de carácter metodológico que analiza un conjunto ordenado de operaciones orientadas a la obtención de un resultado, y otro, de línea didáctica en el sentido de mostrar algo con fines de enseñanza, específicamente para el ámbito educativo y, en particular, la práctica docente. La temática central se refiere al uso que puede tener la teoría en un proceso de intervención o transformación de la práctica docente. El ensayo es presentado por el maestro Juan Campechano Covarrubias.

El maestro Campechano es Licenciado en Psicología Educativa por la Normal Superior Nueva Galicia y maestro en Educación en el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) Ha sido profesor en diferentes Escuelas Normales en Oaxaca, Chiapas y Jalisco. También ha participado como catedrático en diferentes posgrados en la Universidad de Guadalajara, en el Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales (CIPS), y en el Instituto Superior

De Investigación y Docencia para el Magisterio (151DM). Ha sido frecuente colaborador y articulista en revistas de índole educativa como en Educación y Desarrollo, en La Tarea, Mandala y en el periódico Occidental. Actualmente es asesor externo de la Maestría en Educación con intervención en la Práctica Educativa, Subdirector de la Unidad de Investigación de la Escuela Superior de Educación Física y profesor en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco.

El segundo ensayo denominado “La Instrumentación Metodológica en la Recuperación de la Práctica Docente”, es presentado por la maestra Adriana Piedad García Herrera. Está dirigido al docente inmerso en la recuperación de su práctica, como una orientación

metodológica e instrumental para recuperar el hacer docente, aportando elementos técnicos y prácticos que permiten, de una manera sistemática, que el proceso de recuperación se lleve a cabo.

La maestra García Herrera es Profesora Normalista, Psicóloga egresada de la Universidad de Guadalajara y maestra en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN. Ha participado en investigaciones con la Universidad de Guadalajara y con el “Centro Escolar Juana de Asbaje” de Zamora, Michoacán, en coordinación con el ITESO de Guadalajara. Es catedrática de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco y asesora externa de la Maestría en Educación con intervención en la Práctica Educativa.

El tercer ensayo tiene como autor al maestro Alberto Minakata Arceo, quién toma como punto central la Teoría de Acción Educativa y su aplicación para la innovación y transformación de la práctica educativa, pretende que, a partir de una reflexión teórica y experiencias de innovación, se puede llegar a interpretar y asumir campos de construcción conceptual y objetos de desarrollo cognoscitivo, como elementos propios de la Teoría de la Acción Educativa.

El maestro Minakata es licenciado en Filosofía y Letras, por el Instituto Libre de Filosofía, D. F. y estudió la Maestría en Educación, SIDEC en Stanford University. Tiene experiencia en docencia en el nivel de secundaria, preparatoria, universitario y de posgrado desde 1959 a la fecha. En posgrado se especializa en las áreas de investigación, Teoría educativa y fundamentos de la educación. Fundador y Director de Investigación y Desarrollo Educativo de Occidente A. C. IDEO —desde 1981—. Fué investigador y maestro numerario del JTESO hasta 1994. Es asesor de la Dirección General de Educación Normal y Mejoramiento Profesional de la Secretaría de Educación en el Estado de Jalisco hasta marzo de 1996. A partir de esta fecha Subdirector de Posgrado e Investigación de la misma dirección. Actualmente colabora en la Maestría en Investigación Educativa del CIPS, en la Universidad Iberoamericana plantel León, y en la Maestría en Educación Física de la Escuela Superior de Educación Física; funge como asesor del Consejo de la Provincia Marista de Occidente desde noviembre de 1995. Publica en varias revistas sobre el tema de “Innovación Educativa” desde 1989. Realiza investigación educativa y sobre ella ha presentado ponencias en seminarios, congresos y específicamente en el III Congreso Nacional de Investigación sobre Destrezas Culturales Básicas en Cómputo Educativo.

El cuarto ensayo educativo de esta obra corresponde a un trabajo de investigación de corte cualitativo; “Una experiencia sobre la Transformación de la Práctica Docente”. Este se compone de cuatro aplicaciones y es una de ellas la que se reseña en este reporte. Tiene la intención global de construir un modelo metodológico para la transformación de la práctica de los docentes, a través de un proceso de análisis y reflexión que permite identificar, formular, sistematizar y transformar la práctica. Emplea como mediación los registros de observación y el diario de campo para recuperar la experiencia y un modelo interpretativo para lograr la construcción del modelo.

El reporte es elaborado por la maestra Lya Esther Sañudo Guerra, quién está al frente de la Dirección del Posgrado e Investigación, dependiente de la Dirección General de Educación Normal y Mejoramiento Profesional de la Secretaría de Educación en el Estado de Jalisco. Tiene estudios de Educación Preescolar y obtiene la Licenciatura en Psicología Educativa

en la Normal Superior Nueva Galicia; tiene grado académico de Maestría por el ITESO y es candidata al Doctorado en Educación Superior por la Universidad de Guadalajara.

Su desempeño profesional es enfocado principalmente a la Educación Superior en los niveles de licenciatura y posgrado, se especializa en formación de investigadores y es investigadora desde 1981. En el ámbito de la educación ha tenido diferentes cargos como son: Jefa de la Unidad Departamental de Investigación de la Dirección de Posgrado e Investigación, Subdirectora de Posgrado e Investigación. Actualmente es integrante del Comité de Posgrado de la Universidad La Salle de Guadalajara, y docente y asesora en la Maestría en Educación en la misma institución. Igualmente se desempeña como asesora en la Maestría en Investigación Educación del CIPS. Ha desarrollado diversas investigaciones en el campo educativo una de las cuales fue reconocida con el segundo lugar en el Premio Manuel López Cotilla. De manera frecuente colabora con diversas publicaciones como la Revista Educar, Educación y Desarrollo Revista CIPS, y eventualmente en el periódico El Occidental.

La compilación de estos trabajos tiene el propósito de aportar a la comprensión del proceso de transformación de la práctica educativa, parte del supuesto de que no se puede “medir” la posibilidad del cambio por los miles o cientos de profesores que toman cursos, o en la cantidad de libros que se distribuyen entre ellos; sólo ir a la práctica educativa cotidiana es lo que puede garantizar observar lo que realmente pasa en la educación y, posiblemente, se tenga mayor potencialidad para llevar a la educación a un estado de mayor calidad. Los trabajos compilados en este libro se orientan a producir con esta intención.

Lic. Rafael García de Quevedo Palacios
Guadalajara, Jalisco. Octubre 1996.

LOS USOS DE LA TEORÍA EN LA TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

JUAN CAMPECHANO COVARRUBIAS

INTRODUCCIÓN

El presente ensayo tiene dos intenciones, la primera de orden Metodológico, en tanto que analiza un conjunto ordenado de operaciones orientadas a la obtención de un resultado.

La segunda intención es didáctica en tanto su intención de enseñar o mostrar algo, con fines de enseñanza)

El campo disciplinario en donde se ubica es el educativo y en particular la práctica docente. La temática específica que abordará se refiere a los usos que puede tener la teoría en un proceso de intervención o transformación de la práctica docente. En lo personal prefiero hablar de transformación de la práctica docente, esto referido a cambiar de forma, aspectos o características, más que de intervención de la práctica, en función a que tomar parte en un asunto o actividad no da idea de cambio.

Las reflexiones serán a manera de sugerencias más que de consignas, a fin de cuentas, cada quien podrá ir desarrollando estrategias diferentes de acuerdo a sus necesidades específicas en el proceso de indagación.

El trabajo estará dividido en cuanto partes, en la primera, expondré de manera general el proceso de transformación de la práctica docente en el cual estoy pensando como marco para hacer uso de la teoría. En la segunda parte, se desarrollarán algunos aspectos referidos a la teoría que permitan saber a qué me refiero cuando empleo palabras como hecho, fenómeno, dato, etc. En la tercera parte, hablo de cómo puede hacerse uso de la teoría al inicio, durante el proceso y al final de él. En la cuarta y última parte, se desarrollarán algunos comentarios a manera de conclusiones.

LA TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

En los últimos años, se han desarrollado en diferentes partes del mundo y con diferentes enfoques y procedimientos, propuestas que tienden a la transformación de la práctica docente a partir del propio docente. (cfr. Davini, 1995; 12 Pérez, 1995; 118ss)

Este tipo de propuestas, parte de algunos supuestos que es importante señalar, entre otros, se considera que el profesor puede investigar su propia práctica y generar conocimiento a partir de ella, no será un receptor crítico de conocimientos producidos en otras ciencias para aplicarlas en la educación y buscará una nueva relación entre los investigadores y los que realizan la práctica.

El proceso se inicia con la recuperación de la práctica docente, a través de autoregistros, diarios de campo, narraciones, grabaciones, video grabaciones y otros medios e instrumentos.

En este punto, lo importante es tener especial cuidado en reconstruir fielmente lo que sucede en la práctica. Esto usualmente, necesita de varios registros, los cuales al irse sistematizando nos posibilitarán ver las regularidades, variaciones y acontecimientos aislados que se presentan.

El tener una visión panorámica de la práctica nos da la posibilidad de establecer sus elementos constitutivos y a través de acciones que tienen la misma función o sentido, llegar a categorías. El relacionar las categorías nos permite hacer una caracterización de la misma. En este punto, aunque puede ser antes, se da la problematización de la práctica. Por otro lado es fundamental tener claridad en la índole de lo educativo. Quien esto escribe considera que lo educativo tiene su esencia en un conjunto de acciones intencionadas a través de las cuales alguien opera transformaciones en el saber, hacer o querer de otro u otros, lo cual implica, que un profesor puede nombrar lista, escribir en el pizarrón, explicar, pedir a sus alumnos que hagan ejercicios, revisar tareas, en el caso de los alumnos, responder, ver, escuchar, escribir, etc. Pero si el alumno no adquiere un nuevo conocimiento, una nueva capacidad o un nuevo sentimiento o actitud, no hubo un hecho educativo. En adelante al pensar lo educativo, se refiere a lo antes dicho.

El poder ubicar las acciones del proceso que no producen resultados educativos, será punto crucial para la transformación de la práctica.

La problematización de la práctica docente posibilita reconocer un punto, un aspecto, o elemento de la práctica, que al modificarlo nos posibilite tener efectos educativos, en algo que no los tenía, es aquí el punto crucial. Esto considerando que en ocasiones los docentes incorporan nuevos libros de textos, técnicas grupales, cambios en la ubicación de los alumnos o nuevos recursos didácticos, y no obtienen los resultados que esperaban.

Sucede, que cuando los docentes van observando interacciones, comentarios verbales, consignas o formas de exposición que obtienen resultados no deseados, tratan de cambiarlos. Sin embargo no basta solo darse cuenta de lo que no funciona educativamente y cambiarlo. Es necesario poder establecer las posiciones bajo las cuales las acciones que se proponen obtendrán resultados educativos, en este punto se da el diseño, aquí se establecerá por un lado el aspecto o aspectos que se modificarán, la intención, propósito o finalidad, las acciones a desarrollar, el tiempo o duración de las actividades y los criterios de evaluación o verificación de los resultados. Pero también la forma en como se va registrar el desarrollo del proceso de intervención.

A partir de ese diseño, llevar a la práctica el cambio o innovación de la práctica. Y por último, evaluar o verificar los resultados.

Resulta obvio, señalar que al llevar esto a profesores concretos y situaciones concretas se encontrarán problemas de adaptación factores a tomar en cuenta y que vuelven complicados y comple cada uno de los puntos del proceso. Esto es lo que sirve de base para pensar los usos de la teoría.

LA TEORÍA

Mucho se ha dicho de lo difícil que es construir conocimiento científico en ciencias sociales. Esto debido principalmente a que la división entre el conocimiento del sentido común y el científico no tiene referentes claramente definidos. Para ir construyendo el

conocimiento científico se elaboran teorías. ¿Cómo se elaboran teorías? una forma de responder esta pregunta puede ser la siguiente.

Existe la totalidad de las cosas y el conjunto de todos los hechos que tienen lugar en el mundo; a eso se le llama realidad. Sin embargo todo eso, no se percibe de igual manera para todos, la realidad que un científico, la de un trabajador que terminó la educación básica ó la que percibía una persona del siglo XVIII. De tal forma que los hechos son acontecimientos que pasaron en realidad.

Cuando varios acontecimientos constituyen una secuencia temporalmente ordenada, de tal manera que cada acontecimiento implica, afecta, o permite los siguientes resultados estamos ante un proceso (Arnal, del Rincón la torre, 1994, pag. 6).

En la mayoría de las ocasiones, las personas solo ven hechos inconexos. Cuando los hechos son percibidos por los investigadores los nombran fenómenos, por lo tanto, estos designan hechos percibidos. Esto es importante en cuanto que no todas las personas perciben, ven, o atienden las mismas cosas, solo una pequeña parte de los hechos son observados.

El conocimiento que se extrae de los fenómenos lo denominamos información, esta se convierte en datos, en una información fijada y codificada por el investigador. (Anal, del Rincón, la torre, 1994, pag.7).

Existen diferentes tipos de relaciones entre los fenómenos, estas pueden variar en secuencias temporales, de aplicación o de forma que se presenta. Cuando los elementos o partes se relacionan en un todo, se forma una estructura.

El proceso de indagación se inicia con las preguntas, a partir de ellas se van encontrando y construyendo los objetos de investigación, que, en caso de su pertinencia, constituirán descubrimientos y nuevos conocimientos.

No es fácil formular preguntas pertinentes que definen objetos de investigación, en realidad, los fenómenos no llegan solos a los investigadores, se tiene que ir activamente a la realidad para arrancarle sus secretos.

A partir de la creación de nuevos conceptos, que den cuenta de aspectos de la realidad que no habían sido señalados, se van formando las teorías de los campos disciplinarios. Podemos entender entonces las teorías, como sistemas que a través de relacionar conceptos o constructos hipotéticos, describen, explican y en ocasiones predicen los fenómenos de un determinado aspecto de la realidad.

Para el caso de la educación existen diferentes problemas que hay que resolver para poder usar la teoría, señalaré los que desde mi punto de vista son mas importantes.

En un nivel de abstracción muy general, lo educativo es en su esencia una acción. Una acción que se produce a partir de cierta interacción intencionada. Por lo tanto no es una entidad o cosa como una mesa, una planta o un órgano del cuerpo. La acción, en cuanto se agota así misma, requiere ubicarla en su concreción y temporalidad exactas. Las acciones devienen en prácticas, cuya regularidad nos posibilita su conocimiento. Pero en tanto que accionar humano también es portador de múltiples significados o sentidos. Lo que requiere un proceso de interpretación.

Hasta un tiempo muy reciente, se ha tratado de construir una teoría específica sobre lo educativo (Kemmis y Carr, 1988). Ya que desde el siglo pasado, disciplinas como la sociología,

la psicología, antropología, la economía, habían tomado como un campo de es a la educación, a partir de sus propias perspectivas. Lo importante de esto, tiene que ver con la pertinencia de traer a cuento conocimientos o conceptos que se generaron en otras ciencias para explicar o antes lo que no se preguntaron. De tal forma, que existe un gran vacío teorías que explique lo que pasa en educación.

Las ciencias que más aportan al entendimiento de lo que pasa educación son la psicología y la sociología, pero en ambas disciplinas los niveles de explicación pueden diferir mucho de una teoría a otra De tal forma que las categorías pueden dar cuenta de fenómenos macro sociales, meso o microsociales y pueden ser referidas entidades relativamente concretas o abstractas

Un punto final se refiere a la relación de las teorías, lo que explicaron y su posibilidad de llevarlo a la práctica. Existen propuestas teóricas que requieren de un largo proceso argumentación para verificar o demostrar la legitimidad para sui en lo educativo. Otras investigaciones están mas cercanas a posibilidad de uso práctico. Lo evidente es que, es probable que teorías más cercanas a la práctica educativa, sean aquellas que generaron a partir de la práctica, esto aunque no sea la teoría mas potente, ni que explique la mayor cantidad de fenómenos.

Para el caso de la educación resulta pertinente lo que dice Hugo Zemelman; “la posibilidad de teorización está referida a un ámbito de la realidad con el que pretendemos enfrentarnos antes de cualquier formación teórica. Y esto supone la capacidad de traspasar lo que conocemos, como teóricamente delimitado, con base en una actitud critica sobre el modo de utilizar los conceptos. Al partir de lo real-objetivo (como potencialidad) se problematizan los referentes teóricos establecidos por los conceptos.

De ahí que el razonamiento asuma una función critica, ya que considera a la realidad como objeto posible, antes que como contenido, de manera que la relación con está no surge condicionadas por formas conceptuales cristalizadoras” (Zeleman, 1987, pag. 97).

A partir de esta visión muy sucinta del teórico, pasaré a comentar la forma en que se puede hacer uso de la teoría en un proceso para la transformación de la práctica docente.

LOS USOS DE LA TEORÍA EN LA TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Las personas, pero principalmente los docentes pueden llegar a problematizar la docencia por diferentes caminos. Un profesor descubrió en el examen de fin de curso, que la mayoría de sus alumnos no habían aprendido lo que pretendió enseñar. Otro al llegar a un punto del curso los alumnos .fueron a la dirección a quejarse de la forma déspota y prepotente del trato del profesor. Uno más, al leer un libro o apuntes de un curso, encontró, ideas novedosas que consideró importante poner a prueba para mejorar su trabajo educativo.

La mayoría de los profesores inicia a problematizar su práctica a partir “problemas” que ocurren en su salón de clases. Ya sea el niño agresivo que no puede controlar, el problema aritmético que los niños no resuelven, la lectura que no comprenden o la «disciplina» que no puede lograr imponer. Son pocos los profesores que llegan a la problematización de la practica, a través de formulaciones teóricas o de algún campo científico.

Es importante señalar, que aunque como profesor considere que tengo “un problema” en mi clase, no quiere decir que se tiene un problema de investigación, ni lo que lleve a su solución sea un proceso de transformación de la práctica docente.

Si el profesor a seguido un proceso de recuperación de su practica docente más sistemático. Es probable que encuentre muchos ámbitos en los cuáles enfocar su atención; las acciones de control del grupo, método de lectura, el tipo de interacción verbal con sus alumnos, forma de relacionarse con niños o niñas, la forma como se desplaza dentro del salón de clases, la forma como hace participara los alumnos etc. Puede suceder, que el profesor recurra a categorías teóricas para relacionarlas con esos fenómenos que le interesaron, decir que enfoque de la lectura es constructivista, que en el manejo de disciplina es conductista, o que su forma de enseñanza es la tradicionalista comparándola con la didáctica crítica o la tecnología educativa.

AL INICIO DE UN PROCESO DE TRANSFORMACIÓN

En este punto, la función de la teoría y el uso que se puede dar a la teoría es la de contribuir a definir y delimitar un objeto de estudio. Los conceptos y categorías que definen con cierto grado de precision o pertinencia aquel conjunto de fenómenos en los que estoy pensando y quiero conocer y transformar.

Se puede decir que el campo que interesa es el de la dirección escolar, pero es probable que no se refiera tanto a eso, sino a la función de liderazgo de quien ejerce tal función.

Se puede pensar en la interacción Maestro-Alumno pero, no tiene claridad si esa interacción es verbal, en relación a las actitudes las condiciones sociológicas.

En este punto se puede observar desde dónde está formulando el profesor sus conceptos. En ocasiones, se puede caer en la cuenta de que se tienen problemas con la lectura, que no se conocen, ni tienen claros los elementos fundamentales de una teoría, sus categorías aisladas, de las que se desconoce el significado y su articulación en el conjunto global de la teoría. De tal forma, que de acuerdo a condiciones iniciales de cada profesor, hay que conducirlo a explicitar:

A) Si los conceptos que utiliza forman parte de un cuerpo teórico y son pertinentes para dar cuenta de lo que quiere investigar-transformar.

B) Si los conceptos que utiliza forman parte de lo que dice un autor y son pertinentes para dar cuenta de lo que quiere indagar.

C) Si el docente emplea varios conceptos que provienen de diferente teorías y si éstas son compatibles y pertinentes a lo que se quiere conocer.

D) Si el campo disciplinario (Psicología, Sociología, Política, Historia ,Economía, ect.) es el adecuado a la dimensión que quiere investigar del fenómeno. Si la categoría que trae a cuento ayuda al nivel de comprensión que quiere (macro, meso, micro).

Todos estos elementos, tienen como supuesto fundamental el considerar que el profesor ha recuperado su práctica y definió el punto de indagación-transformación.

DURANTE EL DISEÑO DE LOS PROCESOS DE INTERVENCIÓN

Se considera que en este punto, los profesores han recuperado y analizado de diferentes formas su práctica, han determinado aquellos aspectos de la misma que no producen los resultados educativos deseados.

El poder articular la lógica de construcción de las acciones de la práctica docente y lo que producen, nos posibilita detectar la intervención-transformación.

En este momento, es pertinente haber definido la dimensión que nos interesa. Las dimensiones que naturalmente parecen estar más cerca de la transformación de la práctica docente, son la pedagógica, la psicológica y en ocasiones la sociológica.

Se puede observar que a su vez, los estudios e investigaciones que se realicen con pretensiones didácticas, están más en posibilidad de traerse a cuento que otras investigaciones con otros sentidos, (Básica, Experimental).

Existen como se indicó anteriormente, variaciones en relación a cómo los profesores se relacionan con la teoría, a continuación señalaré dos formas casi a manera de recetas, pero solo con fines indicativos y de ejemplos:

A) Basados en la organización curricular de los planes y programas de estudio, en ocasiones se abordan, según sea el curso o la disciplina en cuestión; Teorías Sociológicas, Teorías Psicológicas o Teorías Pedagógicas.

B) Muchas veces los contenidos de los cursos se basan en partes de lecturas a manera de antologías. Son pocos los cursos que incluyen lecturas de textos completos. Aquí es pertinente hacerse varias preguntas; ¿La o las lecturas que se incluyen de un autor o sobre una teoría exponen los puntos esenciales?, ¿El tipo de lecturas que se incluyen pueden ser leídas y entendidas sin dificultad por los lectores?, ¿El enfoque de las lecturas es pertinente para los propósitos de las necesidades de formación?.

C) Pero no basta tener una buena antología, o relación de textos de lectura para entender bien una teoría. Hay que verificar que se entiende lo que se lee. Que la persona puede entender el sentido de la teoría, sus alcances y limitaciones, sus etapas de desarrollo, las categorías principales que la constituyen.

D) Usualmente, en los casos concretos de intervención de la práctica educativa, se puede tomar una teoría como punto de referencia, pero lo más probable es que no todos sus postulados o proposiciones sirvan para usarlo en la investigación específica para transformar la práctica.

E) De las teorías se seleccionan, hipótesis, proposiciones, principios, aportaciones de investigaciones específicas de autores, que ayuden a la construcción del objeto de estudio.

F) La mayoría de las teorías psicológicas, sociológicas y de otras disciplinas, NO pueden trasladarse acriticamente a la explicación y comprensión de los hechos educativos.

Por ejemplo: Se puede encontrar que las personas afirmen que utilizarán la teoría psicogenética, la teoría constructivista, que después, desarrollen conceptos como maduración, asimilación, acomodación, estadios de desarrollo, aprendizaje, estructura, etc. Pero no logren observar, argumentar, explicar, o ¿cómo relacionar estos conceptos con la comprensión de la lectura, o la resolución de problemas matemáticos?. En muchos casos, se enuncian partes de libros, de autores, y se integran un fragmento y después otro, pero sin

articularlos lógicamente, ni justificar su inclusión para el trabajo de la pretensión de transformación de la práctica docente que se quiere.

G) Por lo tanto el esquema global de esta forma es: (Esquema 1) Existe la posibilidad de que a partir de las acciones que se señalan, las personas puedan articular de forma adecuada las teorías, los autores sus categorías y conceptos, al objeto de transformación de la práctica, lo cual, hará más coherente y rico conceptualmente el proceso.

Otra forma de hacer uso de la teoría puede desarrollarse de esta forma:

A) Las personas relacionan un concepto, propuesta, experiencia, principio de una teoría derivado de una teoría, que explica, ayuda a comprender o se relaciona pertinentemente con su práctica. De forma, que el concepto de aprendizaje significativo, zona de desarrollo próximo o niveles de conceptualización de la lecto-escritura, parecen adecuados para explicar algo que pasa en la práctica.

B) A partir de los conceptos, los autores o las experiencias, se profundiza en la temática y en alguna o varias teorías. Se revisan

PLAN DE ESTUDIOS

TEORÍAS
SOCIOLOGICAS

TEORÍAS
PSICOLÓGICAS

TEORÍAS
PEDAGÓGICAS

AUTORES
DURKHE
WEBER
BOURDIEU
BERNSTEIN
GIROUX, ETC.

AUTORES
PIAGET
FREUD
BRUNER
SKINER
AUSUBEL L
VIGOTSKY

AUTORES
GILBERT
FREINET
FREIRE
MONTESSORI
DEWEY

AUTORES QUE COMENTEN A OTROS

LECTURA

RELACIÓN DE PARTES DE LECTURAS CON EL TEMA DE TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA

REDACCIÓN DE FRAGMENTOS DE TEXTOS SIN ARGUMENTAR, CONSTRUIR SU APORTE A LA TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA

Esquema 1

Más textos de un autor, se quiere conocer dónde se inscribe la categoría específica de zona de desarrollo próximo en la teoría de Lev 5. Vigotsky o una teoría del aprendizaje. Se trata de establecer la relación de los aportes de Emilia Ferreiro con la psicolingüística o la teoría psicogenética.

C) Se articula progresivamente la discusión teórica a partir de la cuestión específica al marco teórico general del cual se deriva.

D) El esquema general es el siguiente; (Esquema 2).

REGISTRO Y ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA

DEFINICIÓN DE LA PROBLEMÁTICA DE TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA

RELACIÓN DEL OBJETO DE TRANSFORMACIÓN CON UNA CATEGORÍA, PRINCIPIO O ASPECTO DE UNA TEORÍA.

REVISIÓN DE LAS REDES Y RELACIONES DE LOS CONCEPTOS, AUTORES O PRINCIPIO DE LAS TEORÍAS DE QUE SE DERIVAN

ARTICULACIÓN Y REVISIÓN DE TODA LA ESTRUCTURA TEÓRICA, CON EL OBJETO DE TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA

Esquema 2

Existen infinidad de caminos a través de cuales se puede ir trayendo a cuento la teoría a los procesos de intervención. Puede ser que inclusive sea necesario construir nuevos conceptos. Tomar conceptos o categorías de diferentes teorías para construir hipótesis que expliquen lo que se quiere indagar o transformar de la práctica.

Este camino no está exento de dificultades o de dar pasos hacia adelante o hacia atrás. Puede suceder, inclusive, que aunque las personas realicen procesos de intervención adecuados, no puedan establecer una, construcción teórica pertinente.

AL FINAL DE UN PROCESO DE TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA

Existen cambios de diferente tipo en la práctica docente. De tal forma, que no es el mismo tipo de cambio, el modificar el acomodo de las butacas en el salón de clases, conocer mejor el contenido de la maestría, plantear otra forma de preguntarle a los alumnos o cambiar el centro de atención de todas las acciones que se suceden en la práctica, del resultado que aparecen en las pruebas al proceso que genera ese resultado. La transformación de la práctica docente, también puede ocurrir, sin que los protagonistas de los cambios sean conscientes de los mismos, Un supuesto adicional a los que ya se han manejado, se podría ofrecer, parafraseando algo psicoanalítico, en el sentido de que hay que hacer consciente lo inconsciente de la práctica. No basta hacer por hacer, se debe poseer un nivel de conciencia e intencionalidad en a transformación.

Si por diversas circunstancias, se ha realizado un proceso sistemático de transformación de la práctica sin recurrir a referentes teóricos, puede existir la posibilidad, de que una vez concluido el proceso, en función de los resultados, se pueda discutir a la luz de lo que informan otros investigadores que tienen el mismo objeto de investigación. Se pueden comentar o discutir los resultados y cómo

Se relacionan con las proposiciones de algún autor o de una teoría. Puede suceder, que en esta parte se encuentren resultados de un autor, de una teoría que apoyan o contradicen, que explican lo que ocurrió en el proceso de transformación, se encuentran nuevas líneas, mejores y más articuladas propuestas, enfoques novedosos a lo que se intervino. Es pertinente señalarlo en el informe final, aunque ya se haya concluido la etapa específica de transformación de la práctica.

Esto nos ayuda a fin de cuentas a evaluar y revalorar el proceso de intervención de realizado, o a contextualizarlo de mejor forma en función de sus resultados,

A continuación se expresarán algunas ideas a manera de conclusiones.

CONCLUSIONES

Abordar la problemática de la relación teórica-práctica, o transformación de la práctica, es una cuestión que supera con creces la posibilidad de su abordaje general. Se puede caer en extremos de descalificar la teoría para poder transformar la práctica docente, o en caso contrario, asumir que no se puede modificar la práctica docente sin tener que asumir previamente, una posición teórica que guíe el proceso de transformación.

En la realidad, ambas posiciones asumen diversas formas y matices. Se asume el punto supuesto, según el cual, cualquier docente puede, sistemáticamente, recuperar y transformar su práctica docente, se es consciente de las dificultades metodológicas y operativas de esto, pero se considera algo posible, incluso, se tiene la certeza de su potencialidad como estrategia para mejorar la calidad de la educación.

El punto de partida tiene que ser la recuperación de la práctica del docente, este debe conocer sus pormenores, sus puntos fuertes y débiles, los que producen o no resultados educativos deseados.

La teoría puede ayudar en los diferentes momentos del proceso, desde que se problematiza la práctica o define un objeto de transformación hasta cuando se diseña o lleva a cabo el cambio de la práctica, inclusive, al final del proceso.

La utilidad para la práctica, estará en función de la pertinencia al traer a cuanto solo los elementos de la teoría, de los autores o las categorías que ayuden a explicar y comprender el objeto de transformación de la práctica. El punto esencial, es que el objeto real de transformación de la práctica es quien da los criterios para la pertinencia de la teoría, no es la teoría la que establece el criterio de pertinencia de los objetos de transformación.

El proceso puede ser simple o puede ser complejo, puede ser fácil o difícil. Hay cosas, como el saber leer, saber usar un libro, de una biblioteca, de un centro de documentación que habría que verificar. Pero lo esencial es que las personas conozcan y comprendan las teorías, sus autores, sus categorías fundamentales. Después, que realicen las operaciones pertinentes para relacionarlas adecuadamente con los objetos de transformación de la práctica. Si el presente trabajo, ofreció algunas ideas útiles para un imaginario lector y usuario de la teoría, creo que ha cumplido con creces su propósito.

BIBLIOGRAFÍA

ARNAL, del Rincón y La Torre, Investigación Educativa Fundamentos y Metodologías. Ed. Labor, Barcelona, 1ª Reimpr. 1994.

BAZDRESCH, Miguel, La Transformación de la Práctica Educativa y el Cambio Social. En Renglones N°34, año 12, abril-julio 1996, págs. 4-40.

CARR, Wilfred, Hacia una Teoría Crítica de la Educación. De. Laertes, Barcelona 1990.

DAVINI, María Cristina, La Formación Docente en Cuestión; Política y Pedagogía. Ed. Paldos Argentina, 1995.

FERNÁNDEZ Pérez, Miguel, La Profesionalización del Docente. Ed. Siglo XXI, Madrid, 2ª Ed. 1995.

GARCÍA Salord, Susana, Del Dato a la Teoría, por los Estudios de Caso en el Aula Universitaria Aproximaciones Metodológicas. Rueda Beltran Mario. Et. Al. Ed.

CISE-UNAM. 1991 págs. 423-435,

PDSTIC, M-DeKetele, J.M., Observar las Situaciones Educativas Ed. Narcea, Madrid. 1992.

SAUNDERS, R-Bingham-Newman A. M., Perspectivas Piagetianas en la Educación Infantil. Ed. Morata, Madrid, 1989.

SÁNCHEZ Ruiz, Enrique, Apuntes Sobre una Metodología Histórica-Estructural (Con énfasis en! análisis de medios de difusión). En comunicación y sociedad

N° 10-11, septiembre 1990- abril 1991, págs. 1.1-49.

ZEMELMAN, Hugo, Uso Crítico de la Teoría. Ed. El Colegio de México-U. N. U. México 1987.

LA INSTRUMENTACIÓN METODOLÓGICA EN LA RECUPERACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

ADRIANA PIEDAD GARCÍA HERRERA

Un texto como el presente corre tantos o mayores riesgos, como los del docente cuando se torna el propio investigador de su práctica, sin embargo, considero que es necesario generar documentos que permitan, a su vez, la orientación metodológica e instrumental para recuperar el hacer docente. En este sentido son más las preguntas que me hago, a partir de mi experiencia docente y de formación de docentes, que las preguntas a las que es posible, en este momento, ofrecer respuestas acabadas. La discusión, pues, está abierta.

Los textos sobre metodología y etnografía, en la inmensa mayoría de los casos, no orientan específicamente hacia cuestiones técnicas, se enfocan más bien hacia orientaciones metodológicas generales. En este sentido, intento aportar algunos elementos técnicos y prácticos en la difícil labor de recuperar la propia práctica docente.

En primer lugar haré referencia al marco desde el cual concibo la posibilidad de estudiar la práctica docente. Después hablaré de la instrumentación metodológica, que divido de la siguiente manera: los autorregistros, el análisis (de tipo inductivo) y el texto escrito; en el entendido que no son pasos a seguir, sino un ciclo que se realiza cuantas veces sea necesario en el proceso de recuperar la práctica docente, como se verá más adelante.

1. PUNTO DE PARTIDA

Reconocernos como docentes en cualquier nivel educativo es una tarea que en lo cotidiano hacemos, conversamos sobre los problemas del gremio, sobre los recursos didácticos, su uso, ventajas y desventajas, también nos referimos a los alumnos difíciles de tratar y de las estrategias que empleamos para lograr que aprendan. etc. Otra cuestión muy diferente es intentar describir y caracterizar sistemáticamente esa práctica docente.

¿Qué es lo que le da su calidad de educativas a nuestras acciones docentes? En términos de Bazdresch (1996:5) la intencionalidad y la objetividad, esto es, el propósito de modificación de los hombres (léase docentes y alumnos también) que se reúnen en una acción educativa, así como la posibilidad de hacerlo sólo en los comportamientos observables.

La lógica de esta práctica se puede explicitar a través de las intenciones del docente, del proceso que sigue en sus sesiones de clase, y finalmente en el producto generado. El docente, al interactuar con sus alumnos, tiene una idea en la cabeza sobre los procesos y/o productos que quiere propiciar en ellos, ese propósito (idea) tendrá que traducirse de simples actividades a auténticas acciones educativas, o sea, concretamente en actividades encaminadas a lograr lo que se ha propuesto.

¿En qué medida es posible observar el proceso mediante el cual esas actividades, que surgen de intenciones previas, se convierten en acciones educativas? Bazdresch nos sugiere que, observar la coherencia de la docencia implica concebirla metodológicamente, es decir,

concebirla, describirla, observarla en términos de la relación que le da (por hipótesis) método, es decir, aquello que la constituye en un todo orgánico, operable y pensable” (1996:4, subrayado del texto).

Lo que el autor nos sugiere es someter a un proceso de análisis sistemático, el proceso educativo. Sin embargo, considero que es preciso tener precauciones adicionales, pues en la labor docente no siempre se logra lo que se tiene planeado, hay ocasiones en que los productos no fueron lo que se tenía pensado. En este caso, contrariamente al dicho popular, con la intención no basta, no es suficiente tener un propósito en la mente, éste tiene que orientar acciones coherentes que el docente puede llevar a cabo para lograr educar al otro. Cuando las actividades realizadas no han provocado lo que se había pensado, se hace necesario identificar los productos y revisar las acciones, para entender por qué se produjo lo que se produjo, en qué momento del proceso se originó el cambio de dirección hacia lo inesperado y si ese cambio es identificado en las acciones docentes. Sólo identificando esos cambios de dirección será posible ponderar en qué medida se puede intervenir para lograr realmente lo que se pretende.

Un problema que hay que resolver, a la par de la identificación de acciones y de la descripción del proceso, es el de dotar de significado las propias acciones educativas. Lo inmediato anterior sólo se puede lograr en la medida en que el docente cuente con un instrumental teórico y metodológico con el que sea capaz de captar y hacer ver su práctica docente como objeto de estudio.

En este sentido el docente investigador, como es concebido por Ebbutt y Elliott (1990:176), será el que esté revisando constantemente su práctica para reconstruirla, ya que el desarrollo profesional del docente depende, en cierta medida, de la capacidad de discernir el curso que debe seguir la acción en un caso particular, y ese discernimiento se enraíza en la comprensión profunda de la situación. Se convierte, por lo tanto, en un reto el intentar sistematizar lo que se hace para encontrar la lógica de las acciones realizadas por el docente, más allá de la percepción meramente intuitiva.

Acercarse al estudio de la práctica docente propia nos ubica en ciertos modelos de entenderla y de investigarla, veamos algunos casos:

Pérez Gómez (1992:426-427) tomando a Stenhouse y a Elliott le llama investigación-acción y señala que ésta responde a las siguientes cuestiones:

1. Describir... ¿Qué hago?
2. Informar... ¿Qué significa lo que hago?
3. Confrontar... ¿Cómo he llegado a ser como soy?
4. Reconstruir... ¿Cómo puedo hacer las cosas de modo distinto?

El proceso señala una indagación al interior de la práctica docente característica. Este ‘retrato’ de la docencia permite identificar situaciones que resultan problemáticas.

Elliott (1990:23-26) señala que con la investigación-acción se estudian problemas prácticos de los profesores y presenta las características de la investigación en la escuela:

1. La investigación-acción en las escuelas analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores como:

- a) inaceptables en algunos aspectos (problemáticas);
 - b) susceptibles de cambio (contingentes);
 - c) que requiere una respuesta práctica (prescriptivas).
2. Su propósito consiste en profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema.
 3. Se adopta una postura teórica.
 4. Explica “lo que sucede”.
 5. Interpreta lo que ocurre”
 6. Considera la situación desde el punto de vista de los participantes.
 7. Contempla los problemas desde el punto de vista de quienes están implicados en ellos, e
 8. Incluye el diálogo libre de trabas entre el “investigador” y los participantes.

La validez y la objetividad de los relatos de los profesores remite a la discusión de los principios de consistencia interna de la construcción del objeto, lo que a su vez podría llevarnos a una discusión epistemológica acerca del sujeto-objeto de investigación que en este momento no abordaré, sin embargo al respecto Ebbutt y Elliott (1990:181) señalan: un informe puede ser considerado internamente válido si el autor demuestra que los cambios señalados en su análisis de un problema constituye una mejora. Por tanto, un informe de este tipo ha de contener no sólo el análisis de un problema, sino la evaluación de la acción emprendida. Un informe puede considerarse externamente válido si las intuiciones que presenta pueden generalizarse más allá de la situación o situaciones estudiadas’.

En este mismo tono Nihlen (1992:93) le llama investigación de acción y la refiere en torno a una experiencia propia de trabajo con un grupo de docentes en donde “los maestros desarrollaron un marco mental de la investigación que les permitió analizar y reflexionar acerca de su propio trabajo, con objeto de realizar cambios en sus grupos y en sus métodos de enseñanza”.

Esta característica específica de estudiar la propia práctica docente ha orientado a la construcción de metodologías de abordaje que permitan comprenderla, explicarla y transformarla. Las formas de acercamiento a la práctica docente se generan de experiencias que si bien no se refieren al ámbito de la intervención, sí ayudan a acercarse a ésta y a describirla.

En primer lugar me referiré a la etnografía, pero como metodología con ‘m’ minúscula según lo menciona Paradise (1994:73-74): “por un lado [metodología con ‘m’ minúscula] la etnografía se entiende como un conjunto de técnicas para recolectar, analizar y presentar datos (observación participante, entrevista abierta, análisis cualitativo, descripción narrativa), y por otro lado [metodología con “M” mayúscula], la etnografía se entiende más como procedimientos para la investigación socio-cultural, los cuales integran necesariamente técnicas con una perspectiva analítico-explicativa”.

La posibilidad de utilizar la etnografía con ‘m’ minúscula en contextos distintos a los que le dieron origen es válida “siempre y cuando se maneje alguna explicación teórica que sea concordante con la perspectiva interpretativa y holística que la define como metodología.

No obstante sí tiene que existir y presentarse alguna explicación teórica que permita hacer sentido de la descripción y que a su vez se sostenga por la descripción” (Paradise, 1994:78).

En este sentido el docente que investiga su propia práctica no hace etnografía con ‘M’ mayúscula, como lo hacen los investigadores que observan a otros docentes y describen esas prácticas para explicar los distintos procesos que se generan en ellas, como por ejemplo Carvajal (1993), Hernández (1991) Luna (1994), Rockwell y Ezpeleta (1987), Rockwell (1991), entre otros, que se han desarrollado en el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN, así como Romo (1993), Ayala (1996) y Robertson (1993) por parte de la Universidad de Guadalajara.

El docente que investiga su práctica utiliza la etnografía como un recurso metodológico con ‘m’ minúscula, esto es, como una forma de acercarse a la realidad educativa, pero dentro de marcos explicativos distintos al enfoque socio-cultural característico de la antropología. Un ejemplo es el estudio de Mejía y Sandoval (1996) que orientan y asesoran de manera muy cercana a un docente de educación superior, utilizando la observación participante dentro de un contexto explicativo orientado hacia la psicología.

Realizar una investigación en donde se analice la propia práctica docente, y que además dé cuenta del proceso de intervención realizado, no es un trabajo fácil, como tampoco es un trabajo que se hace en el tiempo “que me queda libre”, basta preguntar a cualquier docente que ha empezado a autorregistrarse el tiempo y la dedicación que esto implica. La ventaja que tiene es que, bien logrado, se conformará un retrato de la labor que después se podrá intervenir de manera fundamentada. Sin embargo lo más importante es estar dentro de un proceso de investigación con información sistematizada, sustentada teóricamente y, por lo tanto, con una demostración de lo que se hizo, aportando elementos para el conocimiento de la práctica docente de manera general y la construcción del conocimiento científico en torno al hecho educativo.

El proceso de recuperación de la práctica docente inicia con el registro sistemático de dicha práctica, para posteriormente analizarla y explicarla.

2. LA RECUPERACIÓN DE LA PRÁCTICA POR MEDIO DE AUTORREGISTROS

La observación participante es la principal técnica utilizada para ver la escuela por dentro, tal como le llama a su texto Woods (1987). En la observación participante se actúa sobre el medio y al mismo tiempo se recibe la acción del medio. Pero debemos tratar de combinar la profunda implicación personal con un cierto distanciamiento’ para lograr ese distanciamiento es necesario tomar cuidadosas «notas de campo » y una actitud reflexiva capaz de alertarnos acerca de nuestros propios cambios de opinión o puntos de vista (Woods, 1987:50).

Las notas de campo, como les llama el autor, son el instrumento con el que cuenta el docente para hacer evidente la actividad que realiza, para de ahí analizarla, entenderla y, posteriormente, intervenirla. En el contexto de la recuperación de la propia práctica docente llamaremos a la construcción de estas notas autorregistros o simplemente registros, en el entendido que son una descripción de la propia práctica.

El docente se observa’, está al pendiente de lo que hace, por ese motivo ‘los principales requisitos de la observación son, naturalmente, un ojo avizor, un oído fino y una buena

memoria” (Woods, 1987:56), con lo que en un momento posterior puede reconstruir los hechos en un registro, esto es, trasladar la mayor cantidad de información posible a un texto escrito, el cual refleja esa práctica.

El problema se genera cuando nos preguntamos: ¿cómo investigar la propia práctica si a la vez estoy dirigiendo un proceso educativo?

En este sentido el autor registro parece ser la forma más difícil de registro, precisamente porque el que trata de registrar a la vez dirige la actividad docente.

El registro permite: congelar la situación, reconstruir el hecho y, posteriormente, darle sentido. Por lo tanto, si estamos en un proceso sistemático de recuperación de la práctica es ‘imprescindible registrar, si la recuperación es sólo de comentario cotidiano, como señalaba al principio, no tiene por qué estar registrada esa visión de la docencia.

La presentación del registro, esto es, el texto escrito, es distinto al proceso de su construcción. Voy a iniciar presentando las partes que contiene el registro, como producto de la construcción, y después me remitiré al proceso para elaborarlo.

La primera regla que se tiene que cumplir en el proceso de registro es no interpretar, esto es, se tienen que dar cuenta sólo de los hechos, de lo que ha pasado en la sesión de clase. Esta descripción no es fácil al principio, pues en general estamos cargados de preconociones que nos orientan más a evaluar las situaciones que a describirlas. Sin embargo es necesario ir logrando poco a poco describir sólo los hechos, en un momento posterior sí será posible interpretar, pero eso se hará en el proceso del análisis como veremos a continuación.

2.1. Elementos que contiene un registro

Sin que sea la estructura única de elaboración, propongo la organización del registro cuidando que estén presentes los tres elementos siguientes:

2.1.1. Ubicación. La intención de esta parte es señalar las condiciones en las que se realiza el registro, pensando que cualquier persona que lo lea debe saber de qué se trata, quiénes participan en la sesión, en qué grupo se encuentran, etc. Esta parte es la inicial del registro y los datos a colocar dependerán de las necesidades que el docente tenga al hacerlo.

Como aspectos importantes conviene anotar: el grupo del que se trata, la asignatura en la que se trabaja, nombre del docente, nombre de la escuela, el lugar de trabajo, el nivel en el que se trabaja, la fecha, el número de participantes, el periodo de tiempo que abarca la sesión, la agenda, los propósitos, el proceso en general, un croquis con la distribución de los participantes.

Por ejemplo:

Registro 12-N-M
Escuela primaria F Villa
Fecha: 12 de noviembre
Maestra: Rosa Gómez Grado y grupo: 3ºA
Hora: 11:09 a 12:00 hrs.

Este registro lo hice el mismo día de la clase pero en la tarde. Puse la grabadora para recuperar diálogos, pero no lo transcribí todo. Los diálogos están transcritos y las partes que no se transcribieron se marcan así...

Ubicación: El grupo de 3°A se conforma por 36 alumnos, 15 niñas y 21 niños. Ahora asistieron solamente 15 niñas y 15 niños. La forma como están acomodados se puede ver en el mapa que anexo al final del registro. Contexto: Entramos de recreo y los niños siguen comiendo. Los niños que comen paleta de agua les digo que se salgan del salón para que se la terminen. Termino de explicar el mapa que estábamos viendo antes del recreo y les digo que guarden su cuaderno de ciencias naturales porque vamos a empezar a trabajar con matemáticas.

Propósito: Ejes de simetría. Los niños trajeron de tarea figuras de papel que vamos a doblar para descubrir cuántos ejes de simetría tienen.

Proceso: van a doblar las figuras para que vean cuántos ejes de simetría tienen y después las van a pegar en su cuaderno de matemáticas.

El hecho de que esta parte aparezca al principio no quiere decir que sea la primera que se hace, como señalé, el proceso de construcción del registro es distinto al de presentación, debe quedar claro que son momentos diferentes.

2.1.2. Los hechos de la práctica. Se refiere a las actividades realizadas durante la sesión, tratando de recuperar todo lo sucedido. Es importante que esta parte contenga diálogos y acciones, también es conveniente señalar los tiempos en los que se realizan las actividades, los movimientos de los participantes del grupo, los silencios, los murmullos, las discusiones (cuando hablan varios a la vez). Es importante rescatar los contenidos de los carteles o los esquemas que se hagan durante la sesión, así como el contenido de lo que se escriba en el pizarrón.

Presento a continuación un fragmento de registro que se presentó arriba, pero ahora en los hechos de la práctica:

Ma: sacan su tarea de la mariposa, el carrito .. su cuaderno de matemáticas, guarden todo lo de ciencias naturales

Ao: maestra, ¿sacamos la mariposa y el carrito?

Ma: sí

/ Borro el pizarrón. Llega & señor del aseo y me salgo un rato del salón para hablar con él/

Ma: saquen su trabajo, porque lo vamos a revisar

/ Los niños sacan su material y platican, algunos se levantan y me enseñan las figuras que hicieron de tarea/

Ao: ¿así maestra?

Aa: yo no las recorté maestra

11:30

Ma: toman su mariposa

/Los niños siguen platicando/ Aa: a mí no me salió el carrito Ao: ¿así maestra?

/ Les digo que guarden silencio/

Ma: a ver, quién más se quiere salir del salón =

/Les pregunto quiénes hicieron la tarea, algunos niños dicen que ellos no vinieron ayer y yo les digo que pueden preguntar la tarea a sus compañeros/

Ma: lo primero que les dije que era recortado y en papel delgado, a ver sacamos nuestra mariposa/

/ Algunos niños hicieron las figuras en cartulina y otros no las traen recortadas. Torno la mariposa de Cesar para decirles cómo van a hacer los dobleces/

Ma: miren que bonita mariposa

/La levanto/

Aa: la mía también maestra Ao: maestra yo no la dibujé Aa: maestra ¿así?

Ma: todos arriba sus mariposas tal vez no entendimos muy bien =

/ Algunos niños en ese momento recortan sus figuras, otros las levantan/ Ma: tenemos la mariposa ... ahora van a hacer lo siguiente, los niños que no tienen recortada la mariposa la van recortando, porque tienen que ver cuando una parte tiene mitad las alitas de la mariposa tenían que quedar exactamente a la par de las otras alas, esto no tiene una mitad completa porque no están las alas al mismo nivel

/Doblo la mariposa de Cesar y se las enseño/ Ma: la doblan a la mariposa a la mitad

/Los niños doblan sus mariposas y hacen varios comentarios

Ao: ¿así maestra?

Ao: cómo maestra

Ao: yo no puedo maestra Ao: la mía no queda

Mr: y aparte también si la doblamos otra vez, vemos que también podemos encontrar otra mitad, ... encontramos que tiene dos mitades

/Los niños doblan las mariposas en cuatro partes y platican/

Ma: ahora hacen lo mismo con el triángulo y me dicen cuántas mitades puede tener

Ao: ¿el triángulo maestra?

Aa: ¿así maestra?

/ Los niños empiezan a doblar los triángulos. Voy pasando por los lugares a ver las mariposas dobladas/

Ma: esta mariposa casi es perfecta = ahora hacen lo mismo con el triángulo esto es de matemáticas, saquen el cuaderno de matemáticas

Como se puede observar en este fragmento de registro, se recuperan diálogos y acciones pero a la vez se van marcando con algunas claves para diferenciarlas. Más adelante me referiré a la forma de construcción de este texto. No es una transcripción plana, hay acciones que ayudan a entender qué pasa.

Se tienen que recuperar las acciones tanto del docente como del alumno. Aunque el docente investiga su propia práctica sólo podrá saber si sus acciones son educativas en función de lo que se provoca en los otros, en el trabajo conjunto (léase también docentes y director por ejemplo). Por eso es necesario describir todas las acciones para considerarle contexto a lo que pasa y poder pasar a la interpretación.

2.1.3. Reflexión. Estrictamente no forma parte del registro. Pueden ser las apreciaciones finales, las preguntas, un acercamiento que se hace al análisis de la sesión, la referencia a construcciones teóricas que ayuden a entender lo que pasa.

Por ejemplo:

Esta clase resultó difícil porque algunos niños hicieron las figuras en cartulina y después les costó trabajo cobrarlas. Otro problema fue que ellos hicieron los dibujos y en muchos casos no les quedaba simétrica la figura.

Me parece que no quedó clara la explicación cuando les dejé la tarea ayer y eso fue un obstáculo para la clase de hoy. /

Este tipo de reflexiones va orientado para hacer un registro ampliado, del que hablaré más adelante, y también hacia el análisis posterior que se hará de los registros.

Como señalé esta es la forma de presentación del registro simple, si las juntamos tenemos una visión completa de cómo está escrito, sin embargo para elaborarlo es necesario realizar lo que señalo a continuación:

2.2. El registro en su proceso de elaboración

2.2.1. El levantamiento. Primera etapa del trabajo de recuperación que consiste en obtener “datos”, su calidad es en bruto. Esta labor se puede realizar a través de:

NOTAS. Se refiere a las anotaciones que se hacen en el momento mismo de la observación. Aunque son parte esencial para hacer el registro, en sí mismas no lo constituyen. En los casos en que se trabaja en niveles de educación superior o con adultos es frecuente ver que los participantes ‘les hacen registros a los docentes’, estos textos no se consideran en sí mismos registros, son notas importantes en el proceso de triangulación de la información, pero de ninguna manera eximen al docente de hacer el registro de su propia sesión de clase.

GRABACIONES. Que pueden ser en audio o en video. La grabadora es un apoyo y el texto oral recuperado no es “el registro”. También es frecuente encontrar transcripciones planas, esto es, diálogos en donde no se señalan movimientos de los participantes, pláticas que se convierten posteriormente en discusiones en donde hablan varios a la vez y el texto que se alcanza a transcribir es del participante que más habla. Las transcripciones tampoco se consideran en sí mismas registros, el recuperar todos los diálogos es un recurso que se debe poner en el contexto de la sesión.

La grabadora, por lo tanto, es un apoyo, un instrumento que no puede suplir al observador de su propia práctica. Sin embargo en ocasiones hay que pasar por la experiencia de perder una grabación, para recordar que la atención del docente sobre su propio quehacer es lo más importante en el proceso de recuperación.

Quiero traer a cuenta la experiencia de una asesora en sus primeros intentos de registrar, ella escribió en un papelote:

Al iniciar llego y me entregan la grabadora, la conecto y empiezo a grabar muy contenta pues era un aparato muy fregón, estuve pensando y reflexionando cómo le iba a hacer para hacer el registro que no fuera transcripción ni notas llego a escuchar la grabación y mi sorpresa “NO GRABO NADA” y ahora qué voy a hacer

La situación se podría salvar si la asesora hubiera tomado notas y hubiera intentado recuperar el evento en lo inmediato.

El texto que se construye de una transcripción es también dato en bruto que hay que construir a través del análisis.

PAPELOTES O MATERIALES GRÁFICOS. Dependiendo de los distintos niveles en los que se trabaja hay textos escritos que sirve como evidencia de los trabajos realizados. En el caso de que se escriba en el pizarrón es conveniente copiar lo que se escribe. En Caso de ser documentos como cuadernos de los niños, actas de juntas, listas de asistencia, avances programáticos, etc. que tengan que ver con el objeto de estudio, es conveniente integrarlas al registro.

2.2.2. El registro simple. La integración de la información para reconstruir el hecho cuidando que sea una descripción y en la medida de lo posible no interpretar, en caso de hacerlo marcarlo claramente con la simbología. Rockwell (1987:16, subrayado del texto) señala a toda descripción le antecede ya una conceptualización, algún nivel de interpretación’, por lo que es importante reconocer que van implicadas prenociones, o preocupaciones, que orientar a ver hecho de cierta manera.

Un registro simple es el fragmento que se presenta arriba para ejemplificar la descripción de los hechos.

2.2.3. El registro ampliado. De las notas de campo y en un plazo no mayor de 24 horas a partir del momento de la observación, tendrá que hacerse un registro que dé cuenta de todo lo que pasó en la sesión, integrando datos derivados de las notas de campo, de las observaciones registradas sólo en la memoria, de otro tipo de información adicional como comentarios informales durante los recesos, etcétera.

En este registro es donde se construye el dato. Se inicia con la organización dentro del formato y con la utilización de símbolos para identificar los hechos.

La presente simbología fue tomada del texto de Rockwell y Mercado (1980) pero se han hecho adaptaciones a la realidad de los registros realizados en la recuperación de la propia práctica docente:

“ ” Registro verbal, textual, de lo registrado (durante entrevista/ observación) o de fragmentos de transcripción de grabación

Registro verbal aproximado, registrado en notas de campo (durante o inmediatamente después de la entrevista o la observación)

// Conductas no verbales o información del contexto paralelo al discurso

() Interpretaciones o inferencias sobre tono, actitudes, posibles significados, dentro del contexto de la observación

... Verbal no registrado o que no se recuerda. También verbal que no se transcribe

Ma: Maestra

Mo: Maestro

Ao: Alumno

Aa: Alumna

Aos: Alumnos (todos)

A Aos: Algunos alumnos

Dir: Director/a

Sup: Supervisor/a

Como se puede observar en el ejemplo de registro simple presentado arriba se obvian las comillas. En la parte inicial del registro se señala que la transcripción no se hace completa pero que los diálogos están transcritos.

La forma de presentación del registro ampliado es la siguiente:

HECHOS	ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN ¿Qué está sucediendo?
<p>Ma: sacan su tarea de la mariposa, el carrito ... su cuaderno de matemáticas, guarden todo lo de ciencias naturales</p> <p>Ao: maestra, ¿sacamos la mariposa y el carrito?</p> <p>Ma: sí</p> <p>/Borro el pizarrón. Llega el señor del aseo y me salgo un rato del salón para hablar con él /</p> <p>Ma: saquen su trabajo, porque lo vamos a revisar -.</p> <p>/Los niños sacan su materia y platican, algunos se levantan y me enseñan las figuras que hicieron de tarea/</p> <p>Ao: ¿así maestra?</p> <p>Aa: yo no las recorté maestra. (11:30)</p>	

<p>Ma: toman su mariposa /Los niños siguen platicando/ Aa: a mí no me salió el carrito Ao: ¿así maestra?</p> <p>¡Les digo que guarden silencio!</p> <p>Ma: a ver, quién más se quiere salir del salón</p> <p>¡Les pregunto quiénes hicieron la tarea, algunos niños dicen que ellos no vinieron ayer y yo les digo que pueden preguntar la tarea a sus compañeros!</p> <p>Ma: lo primero que les dije que era recortado y en papel delgado, a ver sacamos nuestra mariposa = ¡Algunos niños hicieron las figuras en cartulina y otros no las traen recortadas.</p> <p>Tomo la mariposa de Cesar para decirles cómo van a hacer los dobleces!</p>	
--	--

Una vez que terminamos la columna izquierda tenemos un registro simple y estamos listos para contestar a la pregunta ¿qué está sucediendo aquí? en términos de Erickson (1989).

La lógica de elaboración del registro ampliado en dos columnas obedece a la necesidad de distinguir los hechos de la interpretación que se hace de ellos, esto es, la evidencia y la ubicación inmediata de la afirmación que se hace a partir de ella, incluso desde una visión rápida al escrito se pueden identificar las conexiones elaboradas y fundamentadas.

Este tipo de análisis es importante porque va guiando la construcción del dato, y en un momento posterior la caracterización de la práctica docente, sin embargo siempre hay que tener presente que se construye sólo de un registro y que en este momento no representa a toda la práctica docente.

Sobre la elaboración del registro ampliado Woods (1987:64) llama la atención al referir que “se trata de una tarea diaria y de jornada completa, que requiere una concentración sostenida, energías indivisas y la renuncia a otros placeres y actividades mientras se procede a redactar las notas de campo. No obstante, todo ello tendrá su compensación, pues el análisis y la presentación posteriores se harán con mayor holgura. Pero su calidad dependerá siempre de los datos”.

CUIDADOS. El registro se tiene que hacer dentro de las 24 horas siguientes al levantamiento “se trata, en verdad, de momentos muy agotadores para el etnógrafo, pero no tiene escapatoria” (Woods 1987:61). Nunca se completa algo cuando el registro está terminado, se pondrá en una nota adicional. Lo que tiene que ir en todos los registros y lo que tiene que ir en alguna parte registrado dependerá del objeto de estudio, por ejemplo

será importante ir marcando los nombres de los niños si se va a hacer un seguimiento de casos particulares.

TRANSCRIBIR O NO. La misma versión del registro ampliado se puede completar integrando los diálogos de los participantes por medio de la transcripción de diálogos, en caso de que la sesión haya sido grabada. No es necesario hacer este tipo de registros para identificar la lógica de los eventos sino se va a hacer un análisis lingüístico o de contenido sobre lo que se dijo en la sesión. Una de las opciones será transcribir algunas partes en donde se traten las ternas más relevantes para comprender la lógica del evento.

2.3. Las entrevistas

Otro recurso para recuperar la práctica .son las entrevistas, concebidas por Woods (1987:82) como conversaciones o discusiones, lo que indica mejor un proceso libre, abierto, democrático, bidireccional e informal, y en el que los individuos pueden manifestarse tal como son, sin sentirse atados a papeles predeterminados.

El docente que investiga su propia práctica está alerta a las conversaciones informales que cotidianamente se dan en la labor docente, ya que en el sentido en que las plantea Woods (1987) éstas son entrevistas que pueden proporcionar información relevante en el intento de entender lo que sucede en la propia práctica docente.

La recuperación de los diálogos o las informaciones relevantes en estos encuentros, tiene que quedar plasmada también en un registro. La entrevista no se refiere exclusivamente al diálogo con autoridades o con los padres de familia, sino con los mismos compañeros docentes y con los niños, cuando se trata un asunto en particular

2.4. EL diario de campo

En el contexto de la recuperación de a propia práctica docente hablar de un diario de campo no es referirse a lo que cotidianamente hacen los antropólogos, esa recuperación c que se intenta hacer con los registros, aquí se refiere al diario “íntimo” H docente que investiga su práctica. Esta información se relaciona c a parte de reflexiones que se anotan en el registro, por eso motivo estrictamente no forma parte del registro.

Lourau (1989:13) señala que a este tipo de texto íntimo se le relega a la categoría de extra-texto. Para el autor este diario intimista ‘expresa la dinámica de toda descripción centrada en lo que sucede dentro del acto de investigación, entendido éste como práctica social eminentemente cuestionadora, problemática’ (1989:24)

Cuando un docente está investigando su propia práctica hay una serie de pensamientos y/o de sentimientos que se generan en la labor docente cotidiana. El reconocimiento de estos estados de ánimo en el proceso de recuperación de la práctica es lo que permite contrarrestar la subjetividad que se genera en el proceso. En este sentido los registros el diario íntimo se complementa ya que ayudan a entender el sentido que tienen las acciones cuando fueron documentadas en el efecto de ciertos estados de ánimo.

Woods (1987:50) señala la ventaja de la elaboración de un texto escrito, a manera de diario, en el intento de combinar la implicación personal con el distanciamiento (ver supra).

2.5. Lo subjetivo en los registros y el mostrar la práctica a través de ellos

Al principio de la investigación hay una tendencia a “maquillar” los registros, o a dar una imagen modelo de la práctica docente del que se registra: “quién va a saber si lo hice o no”, sin embargo la tendencia es que esas defensas van bajando en la medida en que se avanza en la investigación. Entendiendo que para llevar a cabo el proceso de manera integral es necesario conocer la práctica real, se empieza a describir.

Mostrarse a otros no es fácil. Hay una idea de valoración en mostrar la propia práctica docente, está latente la idea del “buen maestro” que también con el tiempo ha ido cambiando. Ahora pareciera que un docente expositivo no es “buen maestro”, entonces los primeros registros también “se maquillan” hacia lo expositivo para que las modificaciones posteriores que se reportan, tengan más impacto por el contraste.

Esas son prenociones que no toman en cuenta lo que producen las actividades y se descartan por sí mismas. Lograr reconocer la propia práctica, y además mostrarla a otros a través de los registros, no es un tarea que se asuma fácilmente, la mirada ante el espejo puede no gustarnos, sin embargo hay que reconocer que es necesario vernos para intentar cambiar lo que nos parece que no funciona.

En este sentido en tanto no controlemos el “deber ser” no será posible ver el “ser’ Es necesario ver la práctica docente en el sentido de positividad, lo que es y no lo que debe ser, según lo plantean Rockwell t Ezpeleta (1992:2).

3. EL PROCESO DEL ANÁLISIS CUALITATIVO (UN PROCESO INDUCTIVO)

El trabajo de campo, el análisis de los datos y la redacción de textos son momentos que se dan simultáneamente en el proceso de investigación, como lo señalan Hernández (1991:77), Rockwell (1987:18), Hammersley y Atkinson (1994:191) y Woods (1987:13), entre otros.

Con el análisis se empieza a construir el dato, se pasa a otro nivel en el trabajo de recuperación de la propia práctica docente. Hacer un análisis implica encontrar las relaciones particulares que existen entre los hechos. Estas relaciones se “obtienen” de los datos, de las señales explícitas como de las implícitas que se dan en las interacciones entre el docente y sus alumnos. Los hechos nos muestran que hay una lógica que los articula, pero esta lógica no es explícita, se construye, se identifican los nexos que existen entre las acciones, en la construcción de un significado mutuo de lo que se hace. Con el análisis se construye (léase también “se descubre”) ese significado mutuo, se hace explícito lo implícito.

El docente que intenta recuperar su propia práctica docente necesita “hacer que lo familiar se vuelva extraño”, en palabras de Erickson (1989:201, subrayado del texto). Ya que si se deja llevar por la corriente de las actividades cotidianas de su labor, no será capaz de identificar y describir hechos que por conocidos se pasan por alto, pero que en un proceso de investigación pueden resultar imprescindibles para comprender lo que pasa.

Los docentes y los alumnos como participantes de los procesos que se generan en las aulas escolares, van construyendo una red de significados que permiten entender las lógicas particulares que se van construyendo en sus interacciones. Por esa razón con el análisis se intenta “la comprensión del significado otorgado por los sujetos a su propia realidad social” (Rockwell 1987:19).

También esta idea la encontramos en Erickson (1989:196, subrayado del texto) cuando señala como criterio básico de validez de los métodos cualitativos ‘los significados inmediatos y locales de las acciones, según se definen desde el punto de vista de los actores’. En Elliott (1990:25) aparece cuando “considera la situación desde el punto de vista de los participantes”.

¿Por qué es importante el significado que le otorgan a los hechos los sujetos que participan en ellos? En el proceso de recuperación de la propia práctica docente es importante entender cómo se implican los sujetos en la construcción de significados compartidos. El significado se construye dentro de la realidad en la que el docente se desarrolla, en este sentido se trata de saber qué significado le atribuye él a las acciones que realiza, pero por otro lado qué significado le atribuyen a sus acciones los sujetos con los que trabaja (llámense alumnos, otros docentes, director, etc.). La construcción mutua del significado, en un contexto en donde un sujeto (docente) orienta a otro (alumno) en su formación, es lo que va orientando hacia la realización de acciones educativas.

Descubrir el significado de las acciones requiere un proceso de análisis, para ello primero es necesario contar con registros que permitan obtener información. Después leer, siempre leer para orientar la búsqueda, para encontrar regularidades y secuencias y para construir el significado.

En la construcción de la acción y la identificación de los sentidos que se atribuyen a las actividades realizadas, es necesario encontrar la coherencia existente o no entre los propósitos o intenciones del docente y los productos generados. Esta coherencia puede evidenciar acciones educativas, que también son producto de las construcciones realizadas por el investigador, que es el propio docente.

3.1. Análisis en el registro ampliado

El inicio del análisis se hace en los registros ampliados (ver supra). La columna izquierda señala la descripción de los hechos y la columna derecha está en blanco y lista para señalar ¿qué está sucediendo?

Este primer avance en la interpretación consiste en la adecuación ad hoc de fragmentos de registros a categorías posibles (Rockwell, 1987:21). La resultante es una afirmación que yo le llamo hipotética, por la razón de ser precisamente ad hoc, que se desprende adecuadamente sólo de un fragmento de registro.

Esa primera o primeras afirmaciones son muy importantes porque van a orientar búsquedas posteriores, así como la introducción de categorías (expresadas en conceptos de distintos niveles) que se pueden convertir en el eje del análisis.

Para saber si una afirmación se sostiene, es necesario buscar sistemáticamente pruebas a favor y pruebas en contra, como lo señala Erickson (1989:264), ya que si buscamos evidencias de una afirmación las vamos a encontrar, pero si buscamos su contraparte, esas evidencias contrarias van a ayudar a ponderar la afirmación.

Un caso común en donde sólo se presentan evidencias a favor es cuando los docentes se autodenominan autoritarios (sin discutir por ahora la pertinencia del concepto). En su análisis sólo han buscado interacciones en donde ellos son los que dirigen la actividad, pero en ningún momento han buscado sistemáticamente acciones en donde propicien la participación libre de los niños, porque seguramente están convencidos, por una prenoción

presente, que no hacen ese tipo de actividades con sus alumnos. Sin embargo el no señaladas en la afirmación no quiere decir que no existan, significa que no las han buscado para contrastar^o y en ese sentido muestran lo que quieren mostrar.

La forma particular como está estructurado el registro ampliado da la posibilidad de ir y venir entre la afirmación y la evidencia, pero sobre todo de hacer una interpretación, de ver si el significado de las acciones nos posibilita a entenderlas como acciones educativas.

La búsqueda y construcción de estas afirmaciones es lo que permite ir clasificando la información, a través de las categorías que se van construyendo. La conformación de estas clasificaciones permite trabajar con los datos codificados y facilitar la recolección y análisis posterior de los datos. En este sentido se focaliza la búsqueda, se orienta la mirada para entender cómo se presenta en toda su magnitud el hecho que se está investigando.

Cuando una afirmación se ha sostenido en la búsqueda de pruebas a favor en contra realizadas en varios (o todos) los registros, se va conformando la estructura de la lógica que subyace al evento educativo. Esta construcción empieza a caminar hacia la explicación teórica del fenómeno y su manejo en conceptos y categorías analíticas. En este momento se construyen microensayos de primer nivel, de los que hablaré más adelante.

Una vez que hemos conformado un corpus de datos sistemáticamente se busca la afirmación, elaborada ya en categorías de análisis. Este tipo de búsqueda permite identificar las regularidades en la significación. del hecho, pero también los matices observados. De esta construcción se elaboran microensayos de segundo nivel.

3.2. Apoyo en el análisis. Matrices

La matriz es un instrumento que ayuda a realizar un análisis transversal, esto es, que ayuda a ordenar y entender hechos que se van dando en periodos prolongados de tiempo.

El estudio sistemático de la propia práctica docente se entiende como un proceso de búsqueda que va evolucionando conforme va transcurriendo el tiempo. Así es necesario caracterizarla en distintos momentos para ir mostrando los cambios que se van generando a partir de las actividades de intervención.

Para iniciar, como señalé arriba, conviene hacer el análisis de un registro, en este caso se pueden organizar los datos en este tipo de matriz:

propósito	decente	alumno	producto

En donde:

1. El propósito señala la intención previa que tenía el docente en el desarrollo de la clase y que puede estar especificada en el registro. También señala los propósitos implícitos del docente en cada uno de los eventos que conforman el registro completo, éstos se puede descubrir en las interacciones entre los sujetos y en los productos generados.

2. El proceso muestra las actividades del docente y de los alumnos en la clase. Es importante describir en este apartado las unidades de interacción, esto es, la relación que existe entre lo que hace el docente y lo que hacen los alumnos. No es necesario transcribir todo el registro, sino ir simplificando la información con la posibilidad de ir y venir del registro a la matriz.

3. El producto se puede entender como algo palpable, como por ejemplo la información escrita en papelotes durante la sesión o los ejercicios realizados en los cuadernos de los niños, pero también se entiende como las relaciones y significados que se construyen en la interacción de los sujetos. El primer tipo de productos es fácilmente identificable, pero el segundo se tiene que construir a partir del análisis de las acciones y de las unidades de interacción entre el docente y los alumnos. Este tipo de construcción es una afirmación hipotética, a la que me referí en el apartado anterior.

Para saber si las acciones realizadas son educativas, es importante descubrir la coherencia entre los significados asignados a dichas actividades por parte de los participantes, tanto del docente como de los alumnos.

En el registro se intenta no interpretar, en la matriz es necesario intentar interpretar lo que pasa. La matriz es un instrumento de apoyo en el proceso de análisis, y en ese sentido es un recurso que permite ir interpretando adecuadamente la información.

Para llenar la matriz se puede hacer lo siguiente:

1. Recortar el registro en eventos, esto es, marcar bloques de actividad similar que orienten hacia la identificación de distintos momentos en la clase.

2. Organizar el proceso en unidades de interacción localizadas en el registro, ubicando las realizadas por el docente y las realizadas por los alumnos.

3. Señalar el propósito explícito y descubrir, a partir de las interacciones, el propósito implícito en el bloque de actividad.

4. Señalar los productos. Marcar los explícitos construir los productos generados a partir de la interacción.

5. Identificar la lógica de la actividad. En este punto es en donde se puede ir construyendo el concepto de acción educativa. En la medida en que exista coherencia entre los propósitos, los procesos y los productos, con una lógica en donde un sujeto (docente) ayuda en la formación de otro (alumno), es posible identificar las acciones como educativas o no.

La relación que se establece entre los tres elementos del análisis no es en el sentido de insumo-proceso-producto, como una relación lineal de producción, sino en la orientación hacia el contenido y significado de las acciones. Se trata de hacer explícito lo implícito en esa relación.

Variantes: por la característica propia de la función docente, en la columna de proceso se pueden marcar las relaciones que se establecen entre el director y los docentes, o bien entre el supervisor y los directores, o entre el supervisor y padres de familia, dependerá del tipo de relación que se establezca y que sea susceptible de ser analizada en el proceso de recuperación de la práctica docente.

Una vez que se ha hecho el análisis de un registro particular, se puede pasar a hacer un balance de los registros que se tienen. En este caso se puede utilizar una matriz para regularidades y secuencias como la siguiente:

	acciones						
Registro	A	B	C	D	E	F	Etc.
1.							
2.							
3.							
Etc.							

En donde:

1. Las letras (A.B.C.D.etc.) señalan las acciones en los registros con una categoría de identificación.
2. Los números señalan los registros identificados.
3. En los cuadros se identifican los cruces, esto es, se marca la presencia o la ausencia de la categoría señalada arriba y en el registro marcado a la izquierda, y después se hace la descripción.

En esta matriz se localiza lo que se quiere caracterizar, es decir, de las variadas actividades que en apariencia realizan los docentes, se pueden identificar las que orientan de manera central su quehacer, y como producto de la elaboración de la matriz se pueden describir las regularidades y los cambios que van teniendo con el transcurso del tiempo, es decir, las secuencias.

El proceso a seguir para llenar esta matriz será el siguiente:

1. Numerar los registros (se pueden seleccionar todos o una muestra que represente el corpus de datos).
2. Describir las acciones en relación con el evento.
3. Agrupar las acciones por categorías.
4. Llenar la matriz: primero las categorías en los cuadros señalados por letras y colocar en los cuadros señalados por números la identificación del registro.
5. Llenar los cuadros de cruce, con la descripción en caso de estar presente la categoría en el registro.

6. A partir del contenido de los cuadros de cruce, identificar regularidades y construir las secuencias. Este es realmente el análisis.

7. Caracterizar Esta es una de las posibilidades de análisis que tiene esta matriz. A partir de identificar las actividades que se realizan regularmente en los hechos registrados de la práctica se puede reconstruir una práctica típica del docente, una práctica que lo caracteriza. Este proceso de caracterización se puede construir en distintos momentos en el desarrollo de la investigación y contrastar su evolución por medio de otra matriz similar.

Aquí subyace la diferencia entre afirmaciones de un solo registro de las que se derivan de un corpus de datos. La caracterización se hace de todos' los registros y no de uno.

Esta matriz ayuda también a focalizar la búsqueda de información en los registros. Cuando ya se tienen muchos registros la pregunta típica es ¿qué hago con ellos? Con esta matriz se puede ordenar la información que se tiene en la variedad de registros y trabajar en un análisis más fino con los registros en los que se identifica que contiene elementos importantes en la conformación del objeto de estudio.

Es importante señalar que con la utilización de esta matriz se corre el riesgo de perder los matices en la variedad de las relaciones existentes, ya que por un lado se intenta hablar de una práctica característica, pero por otro lado es necesario señalar las variantes identificadas en el análisis de cada uno de los cuadros de cruce.

En este sentido conviene señalar que lo significativo de un evento se puede interpretar por ser frecuente, pero de la misma manera un evento puede ser significativo por su calidad de particular. El contenido de las acciones y la significación que se construye de ellas es lo que señalará la significatividad de los hechos en relación con las acciones educativas.

3.3. La interpretación, necesaria en el análisis

Como se ha señalado anteriormente al hacer un análisis es necesario interpretar. Frecuentemente se escucha la consigna de “no interpretes”, esto es válido cuando el docente que investiga su propia práctica se encuentra realizando registros, pero en el proceso de recuperación para buscar significados es necesario que interprete, y aquí la consigna se convierte en lo contrario “si no interpretas, no estás construyendo

La idea de interpretación encierra la pregunta ¿qué está sucediendo? Como los datos no responden directamente a la pregunta es necesario que el investigador construya la respuesta, es decir, que proponga la explicación al hecho que está analizando, que señale lo que él cree que está pasando y lo someta a prueba a través de la búsqueda de evidencias empíricas (en los registros)' teóricas (a partir de las lecturas realizadas).

Pero ¿cómo saber si lo que creo es correcto? para esto Erickson (1989:268) nos aporta el concepto de vínculo clave, que define como “un constructor analítico que une como si fuera un cordel los distintos tipos de datos”

Los vínculos clave se construyen de las evidencias, de los argumentos que fundamentan que lo que creemos es lo correcto. La construcción de un registro ampliado nos permite ver las afirmaciones y las evidencias juntas, lo que facilita la fundamentación de la afirmación. Los hechos mismos deben sostener esa afirmación, que como decíamos en un principio es hipotética, pero para mantenerla se tiene que sostener a lo largo del corpus de datos y no sólo de un registro analizado.

El otro tipo de evidencias importantes que sostienen una afirmación son los datos teóricos. La utilización de una teoría para ubicar la explicación propia en un marco más completo de explicación es una prueba a favor de la construcción elaborada.

Por lo tanto, para lograr hacer análisis de los eventos identificados de la práctica docente es mejor tener pocos registros, pero bien hechos, que muchas relatorías que no den cuenta de la descripción del evento.

4. EL TEXTO ESCRITO

Dos características distinguen el trabajo etnográfico de otras maneras de investigar, a decir de Rockwell (1994:3): “a) un trabajo de campo marcado por «el diálogo con el otro», y b) la elaboración de textos descriptivos y narrativos”.

La escritura de los trabajos cualitativos se lleva a cabo a la par de la recolección de la información. Es necesario ir haciendo ensayos en donde se discutan y se argumenten algunas de las ideas que han surgido a lo largo de la construcción de los datos. Le llamamos microensayos por el hecho de ser discusiones de temas específicos, sin embargo pueden ser tan amplios como el propio tratamiento del tema lo permita.

Basta ver algunos de los textos etnográficos o descriptivos a los que he hecho referencia, para identificar cómo se van presentando, en el mismo texto escrito, las evidencias empíricas (a manera de viñetas) y los apoyos teóricos.

Como señalé anteriormente los microensayos se van construyendo en distintos niveles dependiendo del tipo de análisis de los cuales se originan.

En el reconocimiento que del discurso oral no se pasa automáticamente al discurso escrito, es necesario que los docentes que investigan su propia práctica empiecen a generar textos, descriptivos y fundamentados, en donde expongan sus ideas. A continuación hago referencia a los distintos textos que se pueden elaborar en el proceso de recuperación de la práctica.

4.1. Microensayos de primer nivel

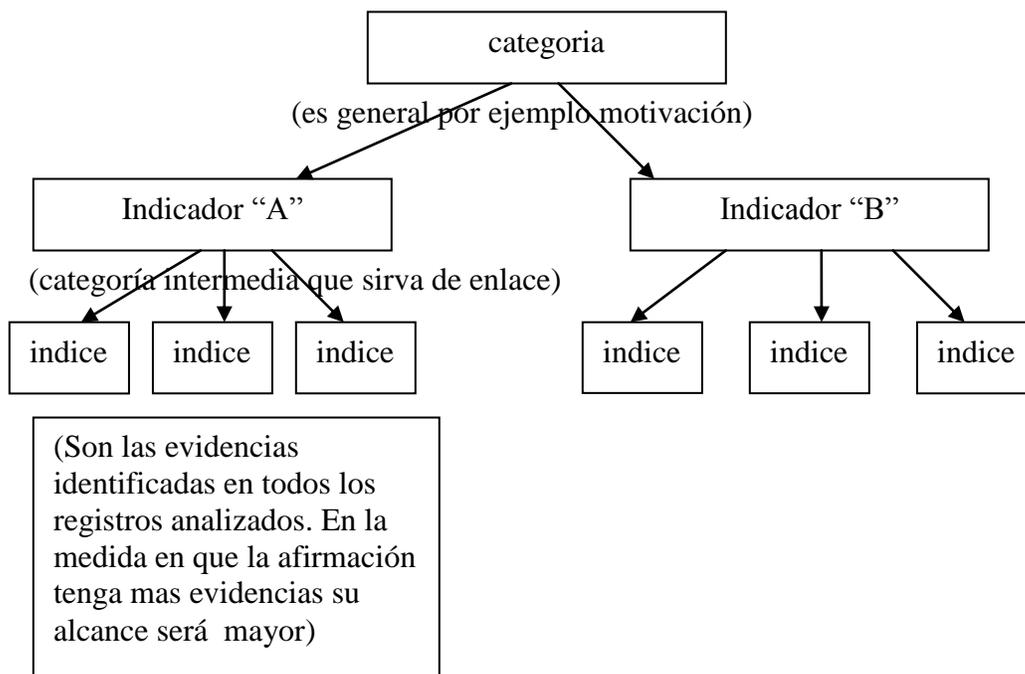
Son los que surgen de un solo registro. A pesar de que estos microensayos son casi hipotéticos, se convierten en la fuente de búsqueda posterior, ya que van señalando categorías de análisis que permiten localizar eventos específicos en otros registros, o construir matrices en donde se puedan identificar regularidades y secuencias en los hechos.

Frases hechas como: “A partir del análisis de mis registros ... no sirven para nada si no se presentan con las evidencias que las respaldan.

El microensayo de primer nivel permite ir avanzando hacia la teoría sin dar grandes brincos, como por ejemplo en el uso de categorías como “motivación”, que requieren categorías de enlace (o indicador) entre el dato del registro (o índice empírico) y el concepto.

Lazarsfeld (1973:36) lo refiere como la construcción de relaciones recíprocas entre los conceptos (teóricos) y los índices empíricos, como fin último de la investigación científica: en el momento en que toma cuerpo, el concepto no es más que una entidad concebida en términos vagos, que confiere un sentido a las relaciones entre los fenómenos observados

Esquemáticamente se puede mostrar de la siguiente manera: (Esquema 1)



Las categorías de enlace se construyen, se sacan del texto, pero también pueden surgir de la teoría, este proceso en donde se puede ir y venir de los referentes empíricos a la teoría es lo que va enlazando ambos planos de explicación del hecho, sin hacer afirmaciones que sean difíciles de sostener.

Si se han localizado las categorías de enlace, y se han establecido vínculos clave, entonces ya se puede escribir sobre ese texto, es decir, ya se puede señalar cómo se manifiesta en las acciones de los docentes y de los alumnos y qué evidencias existen a lo largo de los registros.

4.2. Microensayos de segundo nivel

Con base en el mismo principio de orden, en donde la categoría está conformada por indicadores y los indicadores están apoyados en índices. Los microensayos de segundo nivel se orientan hacia discusiones cada vez más organizadas en torno a los conceptos que le dan coherencia al análisis y a la construcción del objeto.

Estas categorías provienen de la información de varios registros en combinación con otras informaciones adicionales, por ese motivo se le denomina de segundo nivel, abarca un corpus de datos mayor del de cada uno de los registros analizados de manera individual y pretende ir subiendo en los niveles de abstracción y manejo de la teoría.

4.3. Microensayos de tercer nivel

Cuando se está trabajando la información en función de un esquema de presentación del reporte de investigación, se están construyendo microensayos de tercer nivel.

El principio de orden no cambia, pero estos microensayos se organizan en función de una integración global y final, en torno a la presentación de la evolución de la práctica docente en el proceso de intervención a la que se sometió.

La práctica docente se muestra como un todo en donde al modificar una parte se modifica a su vez el todo.

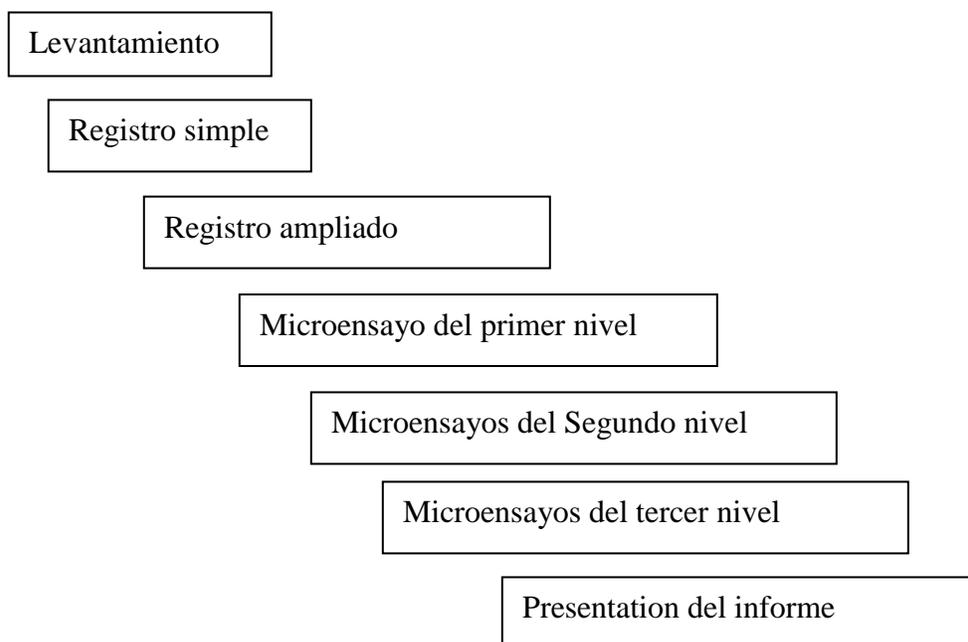
5. VISIÓN GLOBAL DEL PROCESO

La presentación en un solo texto de todo el proceso instrumental por el que pasan los datos hasta llegar a conformarse en un producto de investigación, no puede quedar completamente señalado si no se han planteado preguntas que orienten hacia los casos particulares- Así estas orientaciones generales habrán cumplido con su cometido original en la medida en que sean tomadas en cuenta en el proceso de recuperación de la propia práctica docente.

He intentado manejar la idea de recuperación como un proceso que va más allá de la meta presentación en bruto de los datos obtenidos. La recuperación de la práctica docente implica un proceso reflexivo y de construcción de significados que el docente en formación tiene que realizar para lograr entender su práctica, explicarla y transformarla. Pero también requiere recuperarla para hacer evidente el proceso de intervención llevado a cabo y los resultados obtenidos en éste.

La recuperación se construye, al igual que se construyen las acciones educativas en función de un significado que le asignan los sujetos que participan en ellas. Descubrir esos significados a partir de los hechos observados en una tarea necesaria en la comprensión de la propia práctica docente.

El proceso a seguir se muestra en el siguiente esquema: (Esquema 2)



A pesar de que parece un proceso línea] las actividades se van desarrollando simultáneamente en el proceso de construcción del objeto de estudio, aspecto característico de la metodología cualitativa que permite construir significados en el momento mismo en que se construyen los registros.

La instrumentación metodológica no se agota en la presentación que se hace en este escrito, ya que en cada proceso individual de recuperación de la propia práctica docente seguramente se generarán nuevas y originales propuestas de recuperación que enriquecerán las planteadas hasta el momento.

NOTAS

1.. El presente texto tiene su origen de la relación que he tenido con asesores y maestrantes de seis Centros Participe de la Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa del Subsistema Estatal de Educación. Si bien se genera en esa experiencia concreta, el objetivo es que sea útil a cualquier docente que intente recuperar y sistematizar su práctica educativa.

2. Aunque también es necesario reconocer que no siempre se actúa con una idea o conjunto de ellas, explícito, coherente, consistente. Conscientes o inconscientes estas ideas orientan de una u otra forma la práctica.

3. El concepto de investigación se puede encontrar también en lecturas de origen Latinoamericano. Aunque ambos enfoques utilizan el mismo concepto, la orientación es distinta y no debe confundirse con lo planteado, por ejemplo, por Fa (1978), Moser (1978), De Shutter (1986) y Vejarano (1983), entre otros.

4. Este tipo de discusiones son inevitables, y en la conformación del apoyo teórico y metodológico de la recuperación de la propia práctica docente es necesario abordarla en el proceso mismo de formación d maestrante.

5. Hammersley y Atkinson (1994) hablan de la etnografía como método, sin embargo sugieren de manera práctica técnicas de método, sin acercamiento al campo, conviene revisar su texto en este sentido.

6. El registro completo, que presento ahora como ejemplo y en partes, se localiza el final de este trabajo como anexo.

7. Sobre el dato en bruto y la necesidad de construirlo se puede revisar el capítulo 1 “Acercamiento al concepto de dato” de Gil Flores (1994).

8. Recuperación de la sesión5 de la Especialización de Asesoría en la Intervención Educativa, a través de la Dirección de Posgrado e Investigación del Subsistema Estatal de Educación.

9. El aspecto central del texto de Lourau (1989) se refiere a los diarios íntimos de investigación y la conformación de una teoría de la implicación. No es un texto metodológico en el sentido de aportar orientaciones en la realización de diarios de investigación.

10. Al respecto es conveniente leer el texto de Luna (1994), que aunque producto de un proceso etnográfico con ‘M’ mayúscula, muestra claramente el cambio de orientación en la investigación por la frecuencia de pruebas en contra que aparecieron a propósito de la temática original sobre disciplina.
11. Erickson (1989: 270) muestra un esquema acerca de las afirmaciones y su relación con las evidencias empíricas, que servirá para ampliar el presentado aquí.
12. Generalmente en la elaboración de tesis este aspecto se refiere a la organización de la información en capítulos y subcapítulos.

BIBLIOGRAFÍA

- BAZDRESCH, Miguel (1996). “La transformación de la práctica educativa y el cambio social”. Renglones. Revista del ITESO, año 12, No. 34, abril-julio, pp. 440.
- CARVAJAL Juárez, Alicia Lily (1993). El margen de acción y las relaciones sociales de los maestros: un estudio etnográfico en la escuela primaria, DE CINVESTAV IPN, México. (Tesis DIE, No. 18).
- EBBUTT, Dave y John Elliott (1990). “¿qué deben investigar los profesores?”. En Elliott, John, La investigación-acción en educación, Morata, Madrid, pp. 176-190. (Colección Pedagogía. Manuales).
- ELLIOTT, John (1990). “¿En qué consiste la investigación-acción en la escuela?”. En Elliott, John, La investigación-acción en educación, Morata, Madrid, pp. 23-26. (Colección Pedagogía. Manuales).
- ERICKSON, Frederick (1989). “Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza”. En Wittrock, Merlin C. La investigación de la enseñanza I Métodos cualitativos y de observación, Paidós, España, pp. 195-301. (Paidós Educador, No. 88).
- FALS Borda, Orlando (1978). “Por la praxis: el problema de cómo investigar la realidad para transformarla”. En Simposio Internacional de Cartagena, Crítica y política en Ciencias Sociales, Vol. 1, Punta de Lanza, Bogotá, pp. 209-249.
- GIL Flores, Javier (1994). Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa, Promociones y Publicaciones Universitarias, Barcelona.
- GOETZ, J.P. y MD. LeCompte (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa, Morata, Madrid. (Colección Pedagogía. Manuales).
- HAMMERSLEY, Martyn y Paul Atkinson (1994). Etnografía. Métodos de Investigación. Paidós, Barcelona. (Paidós Básica, No. 69).
- HERNÁNDEZ González, Joaquín (1991). La enseñanza de las Ciencias Naturales: entre una (re)descripción de la experiencia cotidiana y una resignificación del conocimiento escolar, DIE CINVESTAV IPN, México. (Tesis DIE, No. 9).
- LAZARFELD, Paul (1973). “De los conceptos a los índices empíricos”. En Lazarsfeld, Paul y Raymond Boudon, Metodología de las Ciencias Sociales, Tomo 1, Laia, Barcelona, pp. 35—46.

- LOURAU, René (1989). El diario de investigación. Materiales para una teoría de la implicación, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, Jal., México. (Colección Fin de Milenio).
- LUNA Elizarrarás, María Eugenia (1994). Los alumnos como referentes básicos en la organización cotidiana del trabajo en el aula, DIE CINVESTAV IPN, México. (Tesis DIE No. 21).
- MEJÍA Arauz, Rebeca y Sergio Antonio Sandoval C. (1996). Interacción social y activación del pensamiento. Transformación del estilo docente, ITESO, Guadalajara, Jal., México.
- EN MOSER, Heinz (1978) “La investigación-acción como nuevo paradigma en las 90 Ciencias Sociales”. En Simposio Internacional de Cartagena, Crítica y, política en Ciencias Sociales, Vol. 1, Punta de Lanza, Bogotá, pp. 117-140.
- NIHLEN, Ann 5. (1992). “Los maestros como investigadores cualitativos: reflexión y acción. En Rueda Beltrán, Mario y Miguel Angel Campos (coords.), Investigación etnográfica en educación, México, CISE-UNAM, PP. 89-103.
- OQUIST, Paul (1978). Epistemología de la investigación-acción’. En Simposio Internacional de Cartagena, Crítica y política en Ciencias Sociales, Vol. 1, Punta de Lanza, Bogotá.
- PARADISE, Ruth (1994). ‘Eh ¿técnicas o perspectiva epistemológica?’’. En Rueda Beltrán, Mario, Gabriela Delgado Ballesteros y Zardel Jacobo (coords.), La etnografía en educación. Panorama, prácticas y problemas, CISE-UNAM/ Universidad de Nuevo México, México, pp. 73-81.
- PÉREZ Gómez, Angel I. (1992). ‘La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas’. En Gimeno Sacristán, J. y Al. Pérez Gómez, Comprender y transformar la enseñanza, Morata, Madrid, pp. 398-429. (Colección Pedagogía. Manuales).
- ROBERTSON Sierra, Margarita Teresa (1993). El método etnográfico en la investigación Educativa, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, Jal., México. (Colección Biblioteca Circular. Serie Universitaria).
- ROCKWELL, Elsie (1987). Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)’, Documentos DIE, DIE CINVESTAV IPN, México.
- ROCKWELL, Elsie (1991). “Palabra escrita, interpretación oral: Los libros de texto en clase’ Infancia y Aprendizaje, No. 55, pp. 29-43
- ROCKWELL, Elsie (1994). “La aproximación etnográfica: debates actuales”. En Cultura en la escuela. Escuela en la cultura, Luz Elena Galván. CIESAS, México (en prensa).
- ROCKWELL, Elsie y Ruth Mercado (1980). La practica docente y su contexto institucional. Documentos metodológicos No. 2, DIFi-C]NVESTAV-IPN, México.
- ROCKWELL, Elsie y Justa Ezpeleta (codirección) (1987). La práctica docente y su contexto institucional y social (informe final), 9 volúmenes, D CINVESTAV IPN, México.
- ROCKWELL, Elsie y Justa Ezpeleta (1992). “La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso”. Documento DIE 1, 2a. ed., D CINVESTAV IPN, México.

ROMO Beltrán, Rosa Martha (1993). Interacción y estructura en el salón de clases. Negociaciones y estrategias, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, Jal., México. (Colección Biblioteca Circular. Serie Universitaria).

SCHUTTER, Anton De (1986). Investigación participativa: Lina opción metodológica para la educación de adultos, 4a. ed., CREFAL, México. (Serie Retablo de Papel, No. 3).

VEJARANO M., Gilberto (Compilador) (1983). La investigación participativa en América Latina, CREFAL, México. (Serie Retablo de Papel, No. 10).

WOODS, Peter (1987). L'b'escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa, Paidós/MEC, España. (Temas de educación, 2).

ANEXO: AUTORREGISTRO DE UNA CLASE DE MATEMÁTICAS EN TERCER GRADO DE PRIMARIA

Registro 12-N-M

Escuela primaria "Francisco Villa"

Fecha: 12 de noviembre

Maestra: Rosa Gómez Grado y grupo: 3°A

Hora: 11:09 a 12:00 hrs.

Este registro lo hice el mismo día de la clase pero en la tarde. Puse la grabadora para recuperar diálogos, pero no lo transcribí todo. Los diálogos están transcritos y las partes que no se transcribieron se marcan así

Ubicación: El grupo de 3°A se conforma por 36 alumnos, 15 niñas y 21 niños. Ahora asistieron solamente 15 niñas y 15 niños. La forma como están acomodados se puede ver en el mapa que anexo al final del registro.

Contexto: Entramos de recreo y los niños siguen comiendo. Los niños que comen paleta de agua les digo que se salgan del salón para que se la terminen. Termino de explicar el mapa que estábamos viendo antes del recreo y les digo que guarden su cuaderno de ciencias naturales porque vamos a empezar a trabajar con matemáticas

Propósito: Ejes de simetría. Los niños trajeron de tarea figuras de papel que vamos a doblar para descubrir cuántos ejes de simetría tienen.

Proceso: Van a doblar las figuras para que vean cuántos ejes de simetría tienen y después las van a pegar en su cuaderno de matemáticas.

Ma: sacan su tarea de la mariposa, el carrito .. su cuaderno de matemáticas, guarden todo lo de ciencias naturales

Ao: maestra, ¿sacamos la mariposa y el carrito?

Ma: sí

¡Borro el pizarrón. Llega el señor del aseo y me salgo un rato del salón para hablar con él/

Ma: saquen su trabajo, porque lo vamos a revisar

¡Los niños sacan su material y platican, algunos se levantan y me enseñan las figuras que hicieron de tarea/

Ao: ¿así maestra? Aa: yo no las recorté maestra

11:30

Ma: toman su mariposa ¡Los niños siguen platicando/

Aa: a mí no me salió el carrito Ao: ¿así maestra? ¡Les digo que guarden silencio/

Ma: a ver, quién más se quiere salir del salón

¡ Les pregunto quiénes hicieron la tarea, algunos niños dicen que ellos no vinieron ayer y yo les digo que pueden preguntar la tarea a sus compañeros!

Ma: lo primero que les dije que era recortado y en papel delgado, a ver sacamos nuestra mariposa

¡ Algunos niños hicieron las figuras en cartulina y otros no las traen recortadas. Tomo la mariposa de Cesar para decirles cómo van a hacer los dobleces!

Ma: miren que bonita mariposa ¡La levanto!

Aa: la mía también maestra Ao: maestra yo no la dibujé Aa: maestra ¿así?

Ma: todos arriba sus mariposas ... tal vez no entendimos muy bien ¡Algunos niños en ese momento recortan sus figuras, otros las levantan!

Ma: tenemos la mariposa ahora van a hacer lo siguiente, los niños que no tienen recortada la mariposa la van recortando, porque tienen que ver cuando una parte tiene mitad las alitas de la mariposa tenían que quedar exactamente a la par de las otras alas, esto no tiene una mitad completa porque no están las alas al mismo nivel

/ Doblo la mariposa de Cesar y se las enseño/ Ma: la doblan a la mariposa a la mitad

/Los niños doblan sus mariposas y hacen varios comentarios/

Ao: ¿así maestra?

Ao: cómo maestra

Ao: yo no puedo maestra

Ao: la mía no queda

Ma: y aparte también si la doblamos otra vez, vemos que también podemos encontrar otra mitad, la doblamos encontramos que tiene dos mitades

¡Los niños doblan las mariposas en cuatro partes y platican/

Ma: ahora hacen lo mismo con el triángulo y me dicen cuántas mitades puede tener

Ao: ¿el triángulo maestra?

Aa: ¿así maestra?

¡Los niños empiezan a doblar los triángulos. Voy pasando por los lugares a ver las mariposas dobladas/

Ma: esta mariposa casi es perfecta ahora hacen lo mismo con el triángulo esto es de matemáticas, saquen el cuaderno de matemáticas

/ Karla se levanta y me enseña su triángulo

Ma: esto no es un triángulo /La niña se sienta/

Ma: ¿ya con el triángulo? en cuántas partes se puede, la mariposa tuvo cuatro, ¿el triángulo cuántas tiene?

73

Alberto: dos Ma: dos ¿seguro? ¡Paso por los lugares revisando los triángulos Ma: ¿ya lo hicieron? ¡Los niños que hicieron la tarea doblan sus figuras, los que no las hicieron observan a sus compañeros o hacen otras cosas/

11:37

Ma: aquí encontramos una mariposa perfecta, aquí no le sobra nada ¡Se las enseño/ Ma: ... le ponen la fecha a su cuaderno de matemáticas ... el triángulo tiene dos partes iguales y sólo tiene una mitad seguimos con el corazón ¿cuántas partes tiene el corazón? Ao: dos Ao: una maestra - Ma: el corazón tiene una mitad ¡Los niños empiezan a hacer los dobleces del corazón. Daniela trata de recortar su corazón para que le salga 'perfecto', le digo que lo recorte doblado y así ya le sale perfecto. Raquel dice que ella así los recortó. Empiezo a dibujar las figuras en el pizarrón/ Ma: ¿ya le sacaron mitad? dos partes iguales tiene el corazón, dos partes iguales tiene el triángulo, cuatro partes iguales tiene la mariposa

Sigue el carrito si está bien hecho tiene que coincidir también tiene dos mitades... si no sobra lo podemos recortar dibujo un carrito en el pizarrón diferente a los que los niños hicieron para poder encontrar el eje de simetría/

Daniela: maestra si lo recorto no va a parecer carrito Ma: así lo hacemos a la mitad el carrito yo no lo pedí así ¡Reviso los carritos que no son simétricos/

Ma: bien hecho tiene que tener dos partes iguales... Sigue el jarrito ¡Tomo el jarrito de Cesar, lo hizo con asa y le digo que lo pedí sin asa!

74

Ma: pongan atención tienen que coincidir las dos partes iguales

¿Si coincidió?

/Dibujo el jarrito en el pizarrón Ma: aquí le sobra una asita

/Les enseñó el jarrito de Cesar/

Ma: ... ahora van a sacar su cuaderno de matemáticas ponen margen y fecha y van a pegar en su cuaderno, en dos hojas pegan ahí con resistol... pegan sus muñequitos, si están muy grandes los doblan

/Alberto dice que le caben tres figuras en una hoja/

PIZARRÓN

Le pido su libro de Matemáticas a Rubén. Los niños van pegando sus figuras pero platican mucho/

Ma: en cada hoja si no les cabe página 50 en cuanto terminen de

Pegar el libro de Matemáticas y se sientan a resolver 50 y 51

Ao: ¿es de tarea?

75

Ma: no para hacer ahorita aquí

11:54

/Paso por las filas revisando el trabajo del cuaderno mientras los niños empiezan a trabajar con su libro/

Reflexión:

Esta clase resultó difícil porque algunos niños hicieron las figuras en cartulina y después les costó trabajo doblarlas. Otro problema fue que ellos hicieron los dibujos y en muchos casos no les quedaba simétrica la figura.

Me parece que no quedó clara la explicación cuando les dejé la tarea ayer y eso fue un obstáculo para la clase de hoy.

76

TEORÍA DE LA ACCIÓN EDUCATIVA, INNOVACION Y TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

ALBERTO MINAKATA ARCEO

INTRODUCCIÓN

Los esfuerzos institucionales destinados a la animación y desarrollo proyectos educativos innovadores como respuesta a la necesidad una educación de calidad requieren de una reflexión crítica y continua de todos sus protagonistas. Esta es condición de posibilidad un proceso de apropiación de procesos y resultados y a su vez condición del desarrollo de los proyectos.

La presente sección, con el título “Teoría la acción educativa, ovación y transformación de la práctica educativa” intenta ser un ejercicio de reflexión teórica y apropiación de experiencias de ovación educativa. En ésta se aborda desde tres perspectivas el a: desde una interpretación teórica de la acción educativa, desde recuperación de experiencias educativas innovadoras y desde una reflexión crítica a la innovación de la práctica educativa de la currícula educación básica sustentada en la incorporación de modelos de arrollo cognitivo.

LA TEORÍA DE LA ACCION EDUCATIVA UNA INTERPRETACIÓN EN KRATOCHWILL

Los esfuerzos institucionales tendientes a sistematizar, reflexionar, conceptualizar y dirigir la acción educativa para responder a interrogantes que surgen de la práctica educativa misma, manifiestan la relevancia que ha adquirido trabajar sobre el hecho educativo como acción-transformación; perspectiva que en simposios y eventos

77

Recientes realza la importancia de avanzar en la teorización del hecho educativo como sustento de política educativa.

La propuesta relativamente reciente de Modernización de la Educación, atribuye al trabajo de formación y desarrollo de los docentes a partir de su práctica educativa un lugar relevante, tanto en el enfoque conceptual como en las estrategias de implementación. (SEP,

En diferentes enfoques, campos de búsqueda e indagación de los proyectos sociales que se orientan al hecho educativo en tanto práctica educativa, se evidencia la necesidad fundamental de avanzar en la intelección del mismo hecho educativo desde la perspectiva de una Teoría de la Acción capaz de dar cuenta de los diferentes niveles de la acción-reflexión de la práctica educativa así como de las diferentes dimensiones implicadas en la constitución de la situación educativa.

Una alternativa posible es la que a continuación proponemos:

Establecer los lineamientos para avanzar en la construcción de una teoría de la acción educativa, desde una teoría general de la acción; para, en seguida, desde los supuestos de

ésta y en una perspectiva antropológica trascendental, construir las condiciones de posibilidad del hecho educativo en cuanto acción humana formativa.

Desde este marco se pueden establecer las condiciones generales de la acción educativa como acción significativa, y las condiciones específicas de la acción en situación, para posibilitar, de forma interpretativa, elaborar los aportes conceptuales de diferentes campos del conocimiento a la construcción de la acción educativa en tanto práctica educativa.

Acercamiento preliminar al problema.

Los cuestionamientos en torno a la necesidad de explicar y “teorizar” la acción educativa en y desde su propia lógica surgen, entre otras fuentes, de la experiencia cotidiana en la forma como practicamos la educación y de los conceptos con los que intentamos acceder y explicar el hecho educativo. En esta experiencia fundamental constatamos, al estar inmersos en la misma acción educativa, la polivalencia del hecho educativo, sus diferentes facetas, perspectivas y oposiciones.

A partir de esta experiencia tomamos conciencia de que acceder y enfrentar la acción educativa como tal, como acción, como proceso, como movimiento y transformación, requiere de la toma de distancia y el método adecuado que nos permita lograr la intelección y conocimiento de lo educativo en cuanto acción y proceso; este movimiento requiere además de una postura epistemológica congruente con este propósito y es el origen fundante de búsquedas que conducen a la necesidad de construcción de una teoría de la acción educativa. (Minakata, 1992)

Puesto que acción y proceso son conceptos que implican significados de movimiento y cambio, tratándose de la educación, esta implicación adquiere especial relevancia, ya que es un constitutivo de la educación el transformar significados, más aún, anticipar intencionalmente transformaciones de significado.

Este doble hecho, el de la inaccesibilidad del significado y alcances de la acción educativa desde la e inmediata y su riqueza como proceso productor de significados, podemos vivenciarlo continuamente en las contradicciones que enfrentamos al realizar diferentes prácticas educativas, en diferentes niveles institucionales o contextos sociales del quehacer educativo. Contradicciones que, frecuentemente, se convierten en aparentes callejones sin salida a la reflexión y práctica intencionada de los proyectos educativos.

Un campo cotidiano y rico en experiencias en el que podemos constatar lo anterior es el de la práctica educativa docente, de cualquier nivel de la educación formal institucional. En él la planeación se desenvuelve —cuando se da— como anticipación habilidosa, consciente e intencionada.

79

Sin embargo las realizaciones no corresponden al proyecto: La planeación realizada se comporta como una hipótesis de trabajo, no como lo que dominamos y conocemos, no importa las veces que se haya realizado el mismo proceso o la experiencia que haya mi acumulado al respecto. Siempre nos sorprenden los resultados previstos, las intenciones no declaradas, no directamente detectable pero actuantes. Acciones inéditas, muchas veces

“externas” al proceso que hemos diseñado y que le imprimen una direccionalidad incluso contraria a las intenciones declaradas.

Para analizar los efectos no esperados, intenciones implícitas r manifestadas y resultados no previstos, carecemos de herramientas conceptuales y una lógica explicativa de todo el proceso: del momento de constituir las intenciones, del momento de la implementación finalmente del de la apropiación y evaluación de los resultados.

Para esos efectos, con frecuencia indeseables, los maestros hemos sido institucionalmente dotados de un conjunto de comportamientos prácticos que nos permiten minimizar, racionalizar y aún “manipular” el hecho educativo; no disponemos de una conceptualización, menos aún de un comportamiento interiorizado que funcione como modelo pedagógico operante para explicarlo y conducirlo. Las acciones, que en él suceden, rebasan nuestros esquemas de intelección y los modelos de actuación que previamente hemos aprendido para desempeñarnos como maestros efectivos.

En otro ámbito diferente del quehacer educativo, en el de la constitución histórica de las llamadas “ciencias de la educación” encontramos discursos teóricos que no explican la índole del hecho educativo, que lo describen utilizando conceptos “externos” al mismo; que pretenden justificarlo con base a modelos de intervención obsoletos para lograr propósitos sociales asignados a la educación. E profesional en ciencias de la educación orientado bajo una perspectiva epistemológica conceptual e instrumental incapaz de dar cuenta de hecho educativo como acción transformadora de significados, se enfrenta a lo educativo de forma limitada y es, frecuentemente, asado y confrontado por él.

Aspectos como los anteriormente mencionados nos permiten plantear las siguientes preguntas: ¿qué epistemología está implícita en estas formas de practicar y entender la educación, que impide dar rita de elementos al parecer constitutivos de la misma práctica educativa? ¿Es posible otra forma de pensar-practicar-pensar la ración? ¿Se puede sustentar una intelección del hecho educativo de la perspectiva de la misma acción educativa - que por su propia índole parece no aprehensible? En caso de ser posible, ¿conduce esto a una mejor comprensión del hecho educativo, si el propósito es el de conferirle direccionalidad e intervenirlo?

En el ámbito del quehacer educativo de la educación popular y de adultos, en México y América Latina encontramos, desde la década de los setentas una fuente de inspiración y cuestionamiento a la vez elementos para entender la índole de la práctica educativa. Las experiencias y proyectos educativos que han avanzado en dar respuesta a intenciones y necesidades sociales, son aquellos que se izan bajo condiciones de ajuste y adaptación creativa, consciente y dinámica a las circunstancias de los participantes y de la participación activa de los mismos. Es decir, son aquellos que incorporan y toman en cuenta la índole de la práctica educativa, con sus múltiples facetas y dimensiones: individuales, sociales, culturales, políticas y organizacionales, como proceso de significación socio-cultural.

(Gajardo, 1985)

En las dos últimas décadas hemos empezado a incorporar perspectivas antropológicas diferentes en la reflexión y la práctica educativas. En ellas al hombre lo consideramos como “proyecto-en realización” en el que reconocemos su capacidad de respuesta personal, (no pre-determinada); sabemos más de las determinantes genéticas y ambientales sobre las que

se puede desarrollar un humano, y a la vez nos estamos orientando firmemente a desarrollar conceptos y métodos que propician el desarrollo de potenciales y habilidades de pensar, valorar y comunicarnos, más allá de prefiguraciones inexactas e incompletas de modelos de comportamiento o formas de ser y saber que prescriben al hecho educativo y a sus protagonistas desde premisas universales y deductivas. (Pereira, 1976) (Gallimore, 1988)

Estos cambios de perspectiva hacen vigente en el quehacer educativo, un hecho que fundamenta y origina la educación desde la perspectiva antropológica, tanto ontogenética como cultural-antropológica: el hecho de que “todo hombre nace como un ser vivo menesteroso, dependiente de una comunidad de seres humanos, que se supone básicamente. Capaz de corresponder a esa menesterosidad y dependencia existenciales a través de la prestación de ayuda”. (Kratochwill, 1987).

Al proceso y a las formas con las que unos humanos dan asistencia a otros humanos en el desarrollo de su potencial les llamamos “formación”.

La educación, desde esta perspectiva fundamental, es un conjunto de formas sociales y culturales, surgidas históricamente, con las que los humanos asistimos a otros humanos en el movimiento de la existencia, desde ser un “humano inmaduro” a ser un “humano maduro”. -

Sin embargo, no es un hecho ontogenético el desarrollo de las formas específicas de ayuda que hemos instaurado socialmente y que con frecuencia se manifiestan inadecuadas para orientar y dar repuesta al dinamismo de la persona en sociedad; formas que nos muestran una incapacidad básica para determinar propósitos, dar respuesta a necesidades sociales y desarrollar mediaciones instrumentales basadas en conocimientos acumulados socialmente.

Preguntas para avanzar en la construcción de una teoría de la acción educativa.

A partir de la década de los años 50s reflexiones, experiencias cuestionamientos como los anteriores, han constituido el contexto para la formulación de dos preguntas fundamentales a medida que se ha ido sustituyendo el controvertido campo de las llamadas ciencias de la educación.

¿Es posible una Teoría de la Educación para constituir la Ciencia de la educación? ¿O tendremos que referirnos invariablemente a la educación desde “fuera” como lo hacen, en términos generales, las ciencias de la educación?

¿Cuál debería ser el campo, contenido y métodos de la Teoría pedagógica actual?

Estas preguntas se plantean en el momento histórico en el que la sociología y la psicología, por mencionar sólo dos campos del quehacer ciencias sociales, han ido adquiriendo su estatuto de ciencia y en “explicaciones educativas y modelos de intervención” a la educación, desplazando a la pedagogía tradicional, en algunos contextos de teoría y práctica educativa.

Las conceptualizaciones e instrumentos de las ciencias sociales han manifestado insuficientes tanto conceptualmente como operacionalmente para orientar y dirigir socialmente la educación y intervenir el hecho educativo; esto debido en buena parte a las perspectivas antropológicas y epistemológicas con las que se incorporan al campo del quehacer educativo como teoría y prácticas educativas.

Así, por ejemplo, del campo de la psicología educativa tradicional, hemos incorporado al quehacer educativo numerosos conceptos que nombran genéricamente una realidad educativa, pero que no ayudan a hablarla y explicarla. Conceptos como “enseñanza”, “aprendizaje”... proceso de enseñanza-aprendizaje”, “instrucción”, “motivación”, etc., han sido acuñados con diferentes significados y alcances en el campo educativo, según la teoría psicológica a la que se adscriben.

Este proceder conceptual para explicar lo educativo va mucho más allá de la mera importación, por así decirlo, de conceptos de las ciencias sociales a las ciencias de la educación.

83

En la psicología educativa así construida, se pretende, frecuentemente, dar luz al estado actual de asuntos centrales a una teoría de la educación con afirmación, como las siguientes que encontramos en la introducción de la obra “Hacia una Teoría de la Instrucción” de Patterson. Son un ejemplo representativo de la confusión que existe acerca de esta problemática: “ideas, especulaciones o teorías acerca de la educación se han propuesto durante siglos. El trabajo de educadores como Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Froebel y John Dewey es de esa naturaleza. Todo este trabajo no ha producido teorías científicas debido a los defectos de 105 métodos de observación, recopilación y medición de los datos...” (Patterson, 1982).

Más adelante: “enseñanza e instrucción son áreas muy complejas y extraordinariamente variadas. La instrucción es más amplia que la enseñanza. Además existen diferentes áreas de aprendizaje. ...Hay por tanto diferentes teorías del aprendizaje”.

“Ciertamente” nos encontramos en una etapa inicial del desarrollo de una teoría amplia o universal de la instrucción. Poseemos muchos de los ingredientes y muchos de ellos forman parte de 1 enfoques que presentan este libro. Todavía no tenemos una teoría, siquiera muchas teorías parciales; pero parece que tenemos algunas bases para una teoría (Patterson, 1982:pp.10 y 15)

A continuación el autor desarrolla, en diferentes capítulos de obra, esos elementos o ingrediente que podrían formar parte de una teoría, sin explicitar el porqué o cómo estos enfoques de diversa índole y alcance pueden ser constitutivos de tal teoría: “El Método Montessori”, Los “Orígenes y Desarrollo del Entendimiento” según Piaget, “Hacia una Teoría de la Instrucción” el pensamiento educativo de J. Bruner, “Tecnología de la Enseñanza” de Skinner y “Educación Humanística”.

Este tipo de razonamiento es el que aparece en el prólogo libro Psicología y Pedagogía de Jean Piaget cuando se explica cómo considerables innovaciones de la pedagogía han sido realizadas por innovadores “que no eran educadores de oficio” Vgr, Los jardines de infancia de Froebel, o el trabajo y método de María Montessori, o las propuestas de Decroly... (Piaget, 1971)

¿Quién es un educador de oficio y cuáles son en definitiva los campos y tareas de la educación? ¿Acaso la Pedagogía no se desarrolló el siglo XIX principalmente bajo la sombra e inspiración de la filosofía? El axioma, punto de partida de J. Piaget en su Epistemología genética, “el conocimiento es acción” ¿en qué medida es sólo un punto de

partida “psicológico” sin ser filosófico? ¿Y cómo ha sido el proceso os ha conducido a que este axioma se invoque como sustento o de una metodología educativa?

La pregunta inicialmente planteada acerca de si es posible una Teoría educativa como Ciencia de la Educación, ante razonamientos como los anteriores nos conducen necesariamente a la cuestión fundamental:

¿Cómo las ciencias sociales son fundamento de la intelección y teorización del hecho educativo?

A la base de estos cuestionamientos, y previo a ellos está otra pregunta más fundamental: ¿Cuál es el campo de la Educación?

¿Cómo se constituye este campo? ¿Cuáles son las vías de acceso a la producción de conocimiento del hecho educativo?

La educación como proceso

Una primera forma de constituir este campo de búsqueda y ración de una teoría educativa que explique la educación como so es plantear preguntas en y desde la práctica educativa la; esto implica, un cambio radical de perspectiva para el quehacer educativo teórico y práctico.

Para poder realizar tal cuestionamiento se requiere, en primer r la adscripción a un horizonte moderno de construcción del cimiento, en terminología del filósofo y teólogo jesuita Bernard Lonergan. (Tracy, 1970)

Al haberse desarrollado la pedagogía y buena parte de mar teóricos de las ciencias en lo que Lonergan llama un horizonte clásico del conocimiento se aborda frecuentemente lo educativo a partir definiciones. Afirmaciones tales como: “la educación es...” llevan implícita una orientación esencialista y universal al tratar de bus la definición de un fenómeno social complejo.

Por otra parte, como lo muestra Oelkers, el concepto cotidiano de “educación” se puede referir a cosas muy disímiles. Expresan en el lenguaje común y corriente: “es un perro educado”; “la televisión nos educa informalmente”; “el contacto con la naturaleza educa hombre”, etc., (Kratoch.1987:p.102)

Y si se trata de completar la frase “la educación es n encontraremos con un extenso catálogo, que más que aclarar la índole de lo educativo nos confunde. Por tal razón optamos por asumir aquella definición que más se acomode a nuestra circunstancia intereses y valores. No necesariamente aquella que nos podría abrir una vía de acceso a la realidad que hemos definido conceptualmente “a priori” como “educación”.

Es decir, se requiere tomar conciencia de que toda definición c lo educativo fuera de un marco interpretativo estará condenada a s rebasada por la realidad sin posibilidad dialéctica con la misma.

Quedará paradójicamente fuera del campo de constitución di mismo hecho educativo. Se puede constatar, por tanto, que “[] educación no es un concepto ontológico”, ni una sustancia sino una “concepción”. Oelkers -1985 (Kratoch.1987:p.108).

Toda “concepción”, en este sentido, requiere explicitación de sus criterios de construcción, de sus determinantes y delimitantes. En l caso de la educación, supuesto que sólo puede

comprender comprobar qué es la educación, quien disponga de pre-conceptos de lo que “debe hacer” la educación. Esta explicitación deberá dar cuenta de ella como “acción” y como una “acción pedagógica”, es decir como acción de conducción y asistencia a la vez (realidad antropológica y ontogenética originante de lo educativo).

“Únicamente puede comprobar qué es la educación quien ya tenga una cierta idea acerca de lo que debe hacer”, (Kratoch.1987:p.100)

Esto a su vez da lugar al planteamiento de las dimensiones ética y valoral del hecho educativo.

Educación es, por tanto, un constructo interpretativo obtenido por construcción. Es una construcción teórica obtenida y realizada sobre base de contrastar experiencias a la luz de un horizonte interpretativo contexto de una teoría y una antropología fundamental.

Al tratar de conceptualizar qué es “educación” se puede referir expresado por Nietzsche: “todos los conceptos en los que se concentra un proceso semiótico complejo eluden ser definidos; sólo que no tiene historia es definible”. (Nietzsche, 1967).

Es, históricamente a lo largo de este siglo que hemos iniciado un penoso proceso de cambio desde un horizonte de construcción y práctica conocimiento “clásico” a uno “moderno”, como lo caracteriza Lonergan, en todos los campos del quehacer científico, y especialmente el de las ciencias sociales. Al respecto se puede revisar el desarrollo de hermenéutica en las ciencias sociales (Müeller, 1989).

Los conceptos sobre la educación del lenguaje ordinario y aquellos nacidos de diferentes marcos conceptuales de las ciencias sociales sobre la perspectiva deductiva, apriorística, a lo más satisfacen las condiciones del discurso práctico o de las condiciones instrumentales de la práctica educativa. No son suficientes para avanzar en la construcción de una teoría del acto educativo; tampoco para asumir e incorporar conceptos de las ciencias sociales en la construcción de marcos interpretativos para la indagación-transformación de los ámbitos sociales del quehacer educativo.

En y desde tales perspectivas de un horizonte clásico y universalista concepto de educación no puede ser un concepto fundamental de la pedagogía.

Sin embargo estos conceptos, aun en su utilización práctica revelan lo que Lenk señala respecto al concepto de la “acción” general (Lenk): tienen un significado implícito de modelos - ocasiones — irrenunciables de “interpretación de la realidad”, (Kratoch.1987: p 99)

Si el propósito es el de establecer el problema de la falta conocimiento del hecho educativo como acción y como proceso, por una parte, y por otra, la diversidad de conceptos sobre la educación con sus implícitos de “interpretación de la realidad”, nos vemos orientados por necesidad, a otro punto de partida: a indagar desde contexto filosófico del problema, sus orígenes epistemológicos antropológicos.

Cada ciencia indaga y construye sus conceptos desde premisa axiomas propios de forma total y radical (Ballauff, 1970).

Estructura su “horizonte” desde una actitud filosófica cognitiva.

En este sentido las decisiones antropológicas previas, la respuesta a la pregunta “¿que es el hombre?” tendrá un carácter constitutivo definitorio para toda ciencia de la educación.

La construcción de una teoría de la acción educativa requiere sustentarse desde una perspectiva fenomenológica, en el hecho fundamental antropológico y ontogenético ya citado: “todo hombre nace como ser vivo menesteroso y dependiente en una comunidad de seres humanos que es básicamente capaz de corresponder a es menesterosidad y dependencia existenciales a través de la prestación de ayuda”.

Constitución y descripción de las “acciones” en tanto “acciones educativas”.

Puesto que la acción pedagógica, es una acción por ensayos con carácter de “propuesta”, y no una acción instrumental; y que “formación” (proceso y resultado de “dar ayuda”) no es un producto ya que esta propuesta apunta a una respuesta del educando en tanto sujeto de la acción, una teoría de la acción educativa deberá sustentarse a teoría de la acción en general, ya que en ésta se encuentran grados los elementos filosóficos necesarios para construir interpretativamente la acción como acción pedagógica.

En efecto, en una teoría de la acción, la acción es atribuida a acontecimientos reales, es decir se interpretan “realidades como acción” mediante criterios. Por ello no se puede contestar en directo “¿es una acción?”. Son criterios interpretativos los que constituyen la acción.

De donde se sigue la necesidad de desarrollar una teoría de la acción en base a una teoría de la interpretación. De esta manera el concepto de “sentido” es central a la constitución de una teoría de la acción educativa.

El sentido en el marco de la realización de la acción ofrece un fundamento para el manejo, construcción y orientación de una acción; marco reflexivo de la acción tiene una función, la de exégesis y reconstrucción de un acontecimiento.

Así se puede dar sustento al sentido como significado teórico y o pretensión práctica; porque se tiene que trazar por anticipado la estructura de una experiencia posible, si es que lo percibido ha de aparecer como significativo.

Esto significa que la condición de posibilidad de la experiencia condición de posibilidad de la fundación y hallazgo del sentido.

La fundación y el desciframiento de sentido no aparecen como arbitrarios al hombre sino como la tarea humana por excelencia.

Desde esta perspectiva las acciones no son hechos ontológicos existentes, sino tareas constitutivas de sentido.

De esta forma las intenciones, (metas, fines, propósitos) no son otra cosa que atribuciones de sentido en una forma determinada para acciones determinadas.

Desde esta perspectiva, se puede establecer otro hecho que fundamenta la educación: la constitución de sentido, como el preces mediante el cual unos humanos asisten y dan ayuda a otros humano en un contexto histórico y cultural determinado, conlleva implícita una opción por lo que constituye el ser y realizaciones como humanos.

La construcción de lo educativo como lo que “debe hacer” conlleva una opción sobre los valores.

La acción educativa-en-situación.

Desde una perspectiva fenomenológica sólo se pueden realizar acciones educativas y reflexionar sobre ellas en un medio ambiente histórico, cultural, lingüístico específicos.

Esto conduce a la necesidad de construir la acción en “situación” y tener que indagar y explicar los determinantes de la acción y su significado.

De manera general se pueden establecer como condiciones situaciones fuera del actor de la acción o situaciones externas las siguientes: en primer lugar los criterios con los que interpretamos un acontecimiento como acción y con los que le atribuimos sentido, estos serían el fundamento antropológico de la acción, sustentados en una teoría del conocimiento.

En segundo lugar, el espacio, medios de ejecución de la acción y normas que orientan la acción.

En tercer lugar, la comunidad de la acción que resulta de una estructura social.

Como condiciones internas: presupuestos genético-biológico predisposiciones para la acción y disposiciones para la acción en momento de su ejecución. (Maturana, 1992)

Los componentes fisiológicos como procesos somáticos, neurológicos y electro-químicos.

Como predisposiciones procesos psíquicos y metapsíquicos (espirituales), que desarrollan actitudes, valoraciones, expectativas, saberes, metas, capacidades, etc.,

Así, la acción “en situación” se convierte en objeto de indagación

Interpretación en donde confluyen los supuestos y la propuesta de un marco teórico filosófico como punto de partida y marcos teóricos

Pluridisciplinarios de campos específicos del quehacer de las ciencias en progreso.

La acción educativa, de esta manera considerada, puede ser objeto de indagación de acuerdo a los niveles, ámbitos o condiciones de la “situación” que a su vez sean objeto de análisis o transformación de diferentes campos del conocimiento. (Aebli, 1988).

La pregunta inicialmente planteada ¿cómo podemos incorporar los aportes de las Ciencias Sociales a una Teoría de la Acción Educativa adquiere nuevas dimensiones a la luz de los supuestos y perspectivas mencionadas con las que podemos ir construyendo una teoría de la acción

En primer lugar, una Teoría de la Acción Educativa se podrá sustentar en una antropología y epistemologías en las que conocimiento y acción se impliquen mutuamente. En la que se desentrañe el conocimiento en tanto estructura de operaciones y método. Y en la que las operaciones cognitivas se asuman desde una perspectiva fenomenológica a la vez que se pretenda explicarlas partiendo de su índole.

Desde estas perspectivas la incorporación de mediaciones teóricas conceptuales a la teoría de la acción educativa será posible y pertinente en la medida en la que constructos teóricos y metodológicos de las ciencias sociales, tengan el potencial de construir y explicar la realidad

como acción y proceso y además ser incorporados y asumidos tanto interpretaciones de las condiciones de la acción educativa.

Más específicamente, cuando ofrezcan mediaciones conceptuales e instrumentales para la construcción-intelección de la condiciones externas e internas de la acción educativa desde la perspectiva epistemológica adoptada.

En segundo lugar, una Teoría de la Acción Educativa se podrá tentar en una antropología y epistemología que le proporcionen

La posibilidad de desentrañar la producción - y transformación de significados en alguno de los múltiples aspectos implicados en las situaciones tanto externas como internas de la acción. Es decir, cuando se puedan incorporar como elementos de una teoría de la interpretación del sentido de las acciones que, desde una antropología fundamental y una epistemología se han construido como educativas.

En tercer lugar, cuando sus mediaciones conceptuales puedan ser indagadas, asumidas y explicadas en cuanto “situaciones” de la acción educativa.

Los esfuerzos para incorporar marcos conceptuales y mediaciones instrumentales de las ciencias sociales a una teoría de la acción educativa, aun son incipientes y fragmentados, en relación a la tarea que significa construir tal teoría; que como se ha expuesto anteriormente, requerirían de un trabajo además de pluridisciplinar, sustentado en acciones sistemáticas de investigación-transformación de la práctica educativa.

Consecuencias para la praxis educativa.

La construcción de una Teoría de la Acción Educativa que avance en las direcciones anteriormente propuestas es una tarea que requiere del concurso de educadores que toman conciencia de las implicaciones inherentes a una reflexión de la práctica educativa capaz de dar cuenta de la misma práctica. Por tanto, desde esta perspectiva, se pueden plantear las siguientes consecuencias para la praxis educativa:

a) Si se acepta que la educación no es algo a lo que nos podamos referir en directo, como una entidad real definible, sino como producto histórico, y además que sus concepciones son obtenidas por contracción en un marco interpretativo de la acción y de su deber hacer, entonces el “educador práctico” deberá advertir que también puede ser, en alguna medida, un teórico de la acción, en el supuesto que tenga como propósito reivindicar y legitimar la validez de su actuar y quehacer educativos.

b) El actuar pedagógico del educador en sus dimensiones experienciales y estructurales se descubre como ideológico en cuanto sus acciones educativas surgen de una autodefinición del proceso formativo, por una parte; y por otra, en cuanto la acción educativa, como “formación”, se constituye en las condiciones de un horizonte cultural-histórico.

c) Desde la perspectiva de una teoría de la acción como la propone Kratochwill, la educación es una praxis que no requiere legitimación de un “éxito” demostrable a corto plazo. El ser humano mismo, niño, joven, adulto es siempre humano, sujeto a transformaciones, no mediatizarle por categorías técnico culturales de medio-fin.

d) Desde la perspectiva ontogenética y antropológica cultural, y por su carácter de necesidad de ser asistido en el desarrollo, y por otra, de asistir a otros en cuanto humanos, la educación se convierte en la tarea por excelencia de la humanidad. Por tanto, la

“formación” no puede ser confinada a una determinada época de la vida, o a un determinado grupo o sub-grupo social.

e) Si el educador práctico reconoce que su esfuerzo se constituye en la interpretación propia y ajena de “educación”, reconocerá que la cualidad de su actuar, dependerá de su propio esfuerzo en el hallazgo y construcción de sentido.

II. INNOVACIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA DOCENTE

Reflexiones sobre la innovación educativa de la práctica educativa ente. Hallazgos de la investigación: “La innovación de la práctica educativa: una propuesta metodológica”

En el programa para dinamizar y transformar las instituciones de educación básica iniciado en 1992 a nivel nacional se encuentra, vez más, el reto del cambio y de la innovación de la práctica docente; en esta ocasión como un elemento básico para lograr los objetivos de modernización y mejoría de la calidad de la educación del sistema de educación básica nacional.

Las expectativas de transformación social para responder a antiguas y nuevas necesidades sociales emergentes están formuladas en el Programa para la Modernización Educativa (1989-94) y se concretan en el PEAM (1992-93) y el PAM (1993-94).

Históricamente se puede constatar la importancia de enfocar las transformaciones de la práctica educativa a los diferentes grupos constitutivos de la institución escolar con el propósito de incorporarlos como sujetos protagonistas de la misma, sin embargo las reformas de sólo los contenidos y métodos se han mostrado insuficientes para dar respuesta a las necesidades sociales a las que pretenden responder las innovaciones.

La necesidad de transformación de los maestros de ejecutores de guiones curriculares a intérpretes y aun autores de los mismos aparece como “conditio sine qua non” de la puesta en marcha de procesos de innovación y cambios sociales-educativos.

En los siguientes niveles jerárquicos, el de los directores y supervisores se constata que, en las reformas educativas pasadas éstos han cumplido principalmente las funciones de control y evaluación administrativa; las propuestas modernizadoras hoy nos sitúan en la necesidad de buscar transformaciones de éstas en funciones de animación y gestión pedagógicas del proyecto educativo modernizador.

En los documentos citados, sobre el PEAM Y PAM, se presentan objetivos y lineamientos estratégicos, que intentan cambiar la posición de los grupos constitutivos de la práctica educativa en las instituciones de la educación básica.

Por otra parte, el sistema de educación básica es una realidad institucional marcada por la pluralidad cultural y regional, con identidades propias de las diferentes realidades socio-culturales y políticas de las que forman parte y con dinámicas específicas de los grupos constitutivos que las forman.

Esta no-uniformidad del sistema e instituciones de educación interpela seriamente el alcance del actual proyecto educativo modernizador:

¿Cuáles son los fundamentos en los que se sustenta la posibilidad de transformación de las instituciones de educación básica en el país cumplir con las metas asignadas dentro del proyecto modernizador?

Más específicamente, y en relación al grupo constitutivo de los docentes que son estructuralmente el centro del proceso educativo la siguiente pregunta:

¿Cuáles son los factores y las condiciones que intervienen en la ración de las prácticas educativas de los docentes y que habrá que tomar en cuenta y movilizar para hacer posibles los propósitos y lineamientos estratégicos del proyecto modernizador actual?

En este capítulo se presentan algunos hallazgos metodológicos a de la innovación de la práctica educativa docente, con el propósito de establecer perspectivas y líneas de acción para responder preguntas como las planteadas anteriormente.

Estos son resultados de la investigación que tuvo como objetivo descubrir la índole de los factores que dinamizan y transforman a los, metodologías y organizaciones escolares.

La practica docente como objeto de estudio.

El objeto de estudio de la investigación se construyó en relación a las entes dimensiones: la de las prácticas educativas innovadoras vistas desde los mismos sujetos; la de los procesos educativos institucionalizados y sus lógicas de producción; y la dimensión de producción-transmisión de significados involucrados en las mismas.

De acuerdo a Carr, se han interpretado estas dimensiones desde perspectiva que constituye la praxis: la de las intenciones éticas y Políticas, en el movimiento dialéctico de conocimiento y acción; acción,

Proceso y producto; sujeto y objeto. (Carr, 1991)

La práctica docente como objeto de investigación-transformación

Lo educativo de la práctica y sus transformaciones, de acuerdo enfoque adoptado requiere ser construido desde sus propios constitutivos: desde una perspectiva epistemológica, es necesario por una parte, explicitar los supuestos para constituir el conocimiento la acción y por otra dar cuenta de los supuestos de construcción de educativo. (Minakata, 1992).

Las dos construcciones conceptuales que han servido como mediaciones instrumentales para recuperar, sistematizar, analizar y reflexionar a la luz de los conceptos de innovación y metodología diferentes elementos de la práctica y sus relaciones, en las dimensiones anteriormente señaladas son:

a) La construcción de la práctica educativa docente escolar con PROYECTO EDUCATIVO.

b) La construcción del proyecto educativo como. MEDIACIÓN METODOLOGICA

El proyecto educativo como mediación conceptual para sistematizar y analizar la práctica educativa docente.

La institución educativa escolar, es un elemento constitutivo del proceso formativo, en la acepción del concepto planteada por Leopold Kratochwill.

Siguiendo su línea de reflexión teórica, es en la actividad de los sujetos —como grupos y como individuos— que actúan a intencionalidades específicas unos sobre otros con un

propósito llamado "formativo" en donde descubrimos "proyectos educativos"; decir acciones educativas intencionadas socialmente con una delimitación histórica —social, económica, política y culturalmente definidas— con un alcance de resultados específicos sobre grupo personas e instituciones sociales.

Las intenciones de los sujetos, sus circunstancias y sus resultados nos permiten identificar dentro de procesos de socialización proyectos educativos.

Desde esta perspectiva, los sujetos se pueden considerar "grupos constitutivos" de las prácticas educativas que denominamos proyectos educativos. Estos sujetos actúan de acuerdo a diferentes "lógicas" que en ser analizadas explicadas de acuerdo a diversas dimensiones, niveles o ámbitos de la acción.

Un grupo constitutivo de la práctica educativa institucional escolar es el grupo de los docentes.

Al conjunto de las lógicas de producción de significados en un proyecto educativo lo podemos denominar la mediación metodológica de la práctica educativa.

La mediación metodológica de la práctica educativa. Dimensiones.

La mediación metodológica se puede construir de acuerdo a diferentes dimensiones de la acción:

La de las acciones que dan cuenta de las lógicas de significación en los sujetos.

La de las acciones que nos permiten entender la producción y transmisión de significados que se da en la práctica educativa a través lógicas de poder.

La de las acciones propias de la construcción de un campo de miento determinado: que nos remiten a paradigmas y procesos 5 de la lógica de producción de los diferentes campos del saber.

La innovación de la Práctica Educativa y de la práctica docente.

En los proyectos educativos y su metodología educativa estrictamente do, la que se refiere a la producción transformación de significados, el propósito de la investigación fue identificar elementos, y dinámicas que incidieran en la innovación de las mismas.

La innovación educativa es, también, un concepto que requiere ser construido para interpretar las transformaciones de las prácticas educativas.

La construcción utilizada en el proyecto de investigación s sustenta en tres perspectivas relacionadas entre sí: una antropológica educativa, otra social, y otra tecnológica cultural.

Perspectiva antropológica educativa de la innovación educativa.

Esta perspectiva se situó en el horizonte histórico de la filosofía y practicas de la educación personalizada. En este son conceptos fundamentales: el hombre como proyecto, los accesos a la persona-libertad, creatividad, comunicabilidad, conocimiento, trascendencia; los saberes y haceres culturales específicos como mediación de constitución de la persona, no como finalidades en si mismos; las mediaciones metodologicas como procesos de construcción social de las personas para dar respuesta abierta a los retos de saber, habilidad y valor que permiten construir un ente social personalizado.

Perspectiva social de la práctica educativa.

Se eligió, entre diferentes perspectivas, una que es a su vez mediadora y analizadora de otras: la calidad de la educación, no obstante dificultades conceptuales e instrumentales para definirla. Es, embargo, en estas dificultades que se encontró el germen de intelección de los procesos innovativos, de acuerdo a las transformaciones y u que han ido delimitando el concepto.

Las dimensiones e indicadores que se ha construido históricamente para valorar la calidad de la educación se han desplazando en tres direcciones: por una parte hacia el campo político en cuanto a la discusión de los objetivos de la educación y de las estrategias para lograrlos; por otra, hacia la definición de relevancia de la educación institucionalizada desde la misma índole y pertinencia de la institución escolar; finalmente, hacia la construcción de criterios para valorar los mismos procesos y productos de la educación en sí y en su relevancia social.

Este movimiento en tres direcciones ha sido campo fecundo de cuestionamientos de la misma institución escolar; ha obligado a estudiarla e interpretarla en relación a otros procesos y agentes sociales educativos y a repensar fines, estrategias y metodologías educativas.

En otras palabras la calidad de la educación se ha adscrito cada más a procesos que a normatividades; a procesos de construcción de contenido y alcance significativo de lo que llamamos educación calidad, que requieren de la discusión, análisis y consenso de los proyectos educativos por los grupos constitutivos con un alto contenido político.

Perspectiva tecnológica cultural.

El cambio cultural de lo que algunos teóricos han llamado postmodernidad está relacionado a las innovaciones tecnológicas que afectan las formas de interacción humanas. Las prácticas educativas se transforman de diversas maneras de acuerdo a las formas en las que incorporan o enfrentan las innovaciones tecnológicas. Gran parte de la discusión teórica y metodológica del cambio social educativo se refiere a las transformaciones culturales que la incorporación de nuevas perspectivas y prácticas educativas vienen con los cambios tecnológicos.

En estas tres dimensiones se han construido observables en relación a los grupos constitutivos y a la metodología de los proyectos educativos.

Método de trabajo y casos analizados.

Los hallazgos metodológicos presentados en este trabajo están sustentados, en primer lugar, en un seguimiento histórico de las transformaciones institucionales en sus grupos constitutivos y en las dimensiones objeto de análisis, que han sido diferentes, de acuerdo a los propios proyectos examinados.

En segundo lugar se ha tenido, en los cuatro casos que referimos, observación participante, con cuatro modalidades diferentes: como asesor externo, como coordinador de proyecto, como investigador participante y como capacitador.

De este proceso de observación-participante han surgido no de campo así como la recolección de documentos importantes.

Se ha utilizado también el recurso a entrevistas cualificadas y análisis de incidentes críticos.

Finalmente, en dos de los casos estudiados, se ha podido entre todo el material documental organizado a un investigador externo p que identifique las transformaciones, los factores que inciden en ella su direccionalidad, con el objeto de contrastarlos con las identificadas el proceso de observación participante y de su ulterior análisis.

Determinación de los factores que inciden en la innovación Y transformaciones de la práctica.

En las instituciones escolares con proyectos educativos en proceso de cambio intencionado que se adscriben a una filosofía personal comunitaria, el objeto de estudio, se propuso identificar en primer lugar cualquier tipo de transformaciones en los grupos constitutivos o en la metodología, que estuvieran de algún modo referidos a intenciones de cambio.

En segundo lugar, se analizaron y cualificaron las transformaciones para determinar si estas incidían en los factores determinados como pertenecientes a campo de la innovación educativa.

Estas trasformaciones fueron analizadas en referencia a grupos constitutivos y a la metodología educativa.

Finalmente se estableció si estas transformaciones manifestaban indicadores de permanencia, continuidad, sistematicidad y representaban una forma diferente de actuación con resultados evidenciables y congruentes con los propósitos, valores e intenciones que constituían la dimensión de la práctica educativa objeto de innovación.

Estos resultados se observaron en las formas de actuación de las personas, en los cambios organizacionales y en las nuevas formas de producción de significados o nuevos significados (transformaciones metodológicas)

Los casos analizados. Breve descripción.

Caso No. 1. Escuela del sistema Educativo estatal, en una zona con alta densidad de población, de nivel primaria, mixta, que e a niños de nivel socio-económico medio-bajo predominantemente hijos de empleados de comercio, auto empleados y pequeños comerciantes.

El período estudiado es de cuatro años desde el inicio de un proyecto para implantar una metodología de educación personalizada el momento en que la escuela es reubicada físicamente en otro plante1 dentro de la misma zona de la ciudad.

ASO No. 2. En este caso el objeto de estudio no es una institución lar, sino un proyecto de transformación de la práctica docente a a cabo por 44 maestros de 32 instituciones diferentes pertenecientes a una misma zona escolar urbana con características antes en cuanto a población atendida y adscripción socio mica, con un problema y proyecto común: identificar los problemas básicos de aprendizaje de sus alumnos en el manejo de las destrezas básicas de matemáticas de acuerdo a los programas oficiales vigentes, para establecer una propuesta metodológica alternativa para respuesta. Probar su viabilidad sujetándola a un proceso de investigación experimental.

Caso No. 3. Escuela perteneciente a la comunidad Judía de la ad de México, con todos los niveles escolares, desde pre escolar preparatoria, de atención socio económica media alta ubicada en una zona de densidad demográfica muy alta y con un proyecto de revitalización

cultural comunitaria sustentada en lo escolar en marco de valores personales y comunitarios.

CASO No. 4. Escuela particular de la ciudad de Guadalajara con más de cincuenta años de tradición, en proceso de cuestionamiento respecto a sus funciones sociales educativas y valores; respecto origen y aplicación de sus recursos y respecto a valores y metodología educativa formativa consecuente con el nuevo marco emergente de valores.

Hallazgos metodológicos acerca de la innovación de la práctica docente.

Grupo constitutivo de maestros.

El hallazgo metodológico más relevante es la negociación que se establece entre el grupo de maestros individuales con los representantes institucionales, entre lo que se da y lo que se recibe en el proceso de cambio en la mayoría de los casos no relacionado con el propósito educativo.

Estas negociaciones determinan la cantidad de esfuerzo y el involucramiento para hacer efectivos los cambios.

En el contexto anterior, si el docente tiene un proyecto personal alrededor de los significados o formas de actuación propuestas éste se convierte en un referente simbólico y real en el que se apoya el movimiento de cambio, con una ambivalencia respecto a la institución. Así surgen liderazgos “incomprendidos”, esfuerzos “no compensados”; subgrupos antagónicos y en dos de los casos estudiados, el retiro de la institución de varios maestros por no ofrecerles un espacio de crecimiento y desarrollo.

Dentro de las negociaciones una muy visible, en todos los casos estudiados, ha sido que tanto la institución está dispuesta a correr los riesgos y costos económicos y sociales de los cambios y que tanto los endosa y transfiere a los docentes.

Cuando la institución propicia tiempos adecuados (cambios de horario), condiciones laborales, establece incentivos permanentes, de animación y seguimiento de los cambios, etc., se observa más velocidad, consistencia y permanencia en los cambios propuestos.

Finalmente un elemento crucial para instaurar un cambio de metodología educativa ha sido el diferencial de conocimiento que el grupo de maestros y cada maestro está dispuesto a generar, respecto situación inicial a la capacidad de la institución de aportar, por recursos propios o externos, los nuevos conocimientos requeridos por nuevas formas de actuación.

Es el ámbito en el que algunos maestros formulan un proyecto de desarrollo personal en la institución, relacionado con su área de docencia y con su trayectoria formativa profesional como educador. También en el que algunos deciden abandonar la docencia.

En otras palabras, se convierte en un elemento definitorio, en algunos casos con una gran dosis de conflictiva personal y grupal.

Docentes y la mediación metodológica curricular.

a) El contenido. Un factor determinante de la posibilidad de cambios curriculares innovadores es el dominio del campo de contenidos en juego por parte de los docentes. Una constante encontrada es que toda transformación curricular que es intentada sólo a nivel de cambio de métodos’ terminó sin transformaciones educativas significativas.

Se observaron al respecto experiencias de ‘cambio aparente’, tanto ambiguas cuanto fueron las transformaciones organizacionales incorporación de nuevos recursos didácticos.

Así se descubre un hecho que parece paradójico: la posibilidad de mimetizar procesos y situaciones de una enseñanza dador-receptor en situaciones de aprendizaje que apoyan una enseñanza centrada la persona. Esta situación paradójica se realiza en contenidos de conocimientos sin lógica ni coherencia temáticas, apoyados a través de un mal llamado proceso de investigación”, sustenta principalmente en libros y otras fuentes documentales. Este hecho podríamos llamar la ilusión personalizada

b) Los procesos. En relación al potencial innovador, éstos dependen más de la posición del maestro que de la aplicación de un método específico.

Se observa el intento de instaurar procesos innovador instrumentados con métodos novedosos llevados a la práctica p maestros con modelos de actuación que no corresponden al nuevo proceso propugnado.

Asimismo se observan métodos novedosos aplicados “como dice el manual” por maestros que no son capaces de dar cuenta de nueva forma de producción de significados. En varios casos hacen crisis cuando evalúan resultados basados en esquemas e instrumentos anteriores. En éstos la innovación se abandona por no ser eficaz.

Un factor definitivo para implantar y cristalizar cambios metodología educativa es el liderazgo y animación pedagógica directores y coordinadores aunados a la competencia metodológica.

En todos los casos en los que existieron transformación importantes y permanentes en este campo, se encontró presente una o varias personas que tenían un”saber-hacer” básico en ese campo además podían realizar la función de animación pedagógica.

c) Cultura de evaluación. El factor más relevante que frena el progre de una innovación y su cristalización en los campos metodológicos curriculares analizados ha sido la deficiente cultura de evaluación de los grupos de docentes analizado entendida ésta como el conjunto de operaciones para sustentar juicios críticos de procesos y resultados fundamentados sistemáticamente en evidencias de la realidad.

La evaluación de procesos y resultados de la mayoría de las raciones metodológicas responde a juicios guiados por posiciones ideológicas y políticas más que por actitudes analíticas y críticas de propia realidad. En dos de los casos analizados fue especialmente ante la resistencia a evaluar el alcance de los cambios por personas externas.

Esta falta de cultura de evaluación va acompañada con ausencia de métodos e instrumentos evaluativos y con una marcada incapacidad para desarrollar.

III. EL DESARROLLO COGNOSCITIVO EN EL CAMPO EDUCATIVO: UNA PERSPECTIVA CRÍTICA A LA LUZ DE UNA TEORÍA DE LA ACCIÓN EDUCATIVA

Hablar del campo y tareas del Desarrollo Cognoscitivo como elemento de una teoría de la acción educativa es una necesidad urgente a la vez que tarea ingente por su complejidad y alcances.

No es mera coincidencia el que diferentes marcos conceptuales e instrumentales con los que se ha venido desarrollando el llamado campo del desarrollo cognoscitivo desde los años 30's encuentren en el campo de las prácticas educativas su lugar casi natural de búsquedas, prueba y aplicaciones.

Este mismo hecho ha contribuido, junto con otros factores, a magnificar acriticamente los alcances de estos enfoques para guiar y transformar la educación.

La principal razón parece encontrarse en un deficiente o casi nulo uso de apropiación de los marcos conceptuales y modelos instrumentales del desarrollo cognoscitivo a los contextos educativos. Ordinariamente se ignora y pasa por alto la índole de las prácticas divas en su propio contexto socio-cultural, tanto en sus condiciones internas como externas, y en su dinámica real institucional.

Las ciencias y técnicas de la cognición, y en ellas el Han "Desarrollo Cognoscitivo", emerge como campo de preguntas y búsquedas para comprender, promover e impulsar el desarrollo de las personas y grupos sociales en una de sus dimensiones constitutivas humanas: la de su capacidad intelectual. De ésta se inquiera acerca su índole, desenvolvimiento, actualización de habilidades y resultados tanto en dimensiones del sujeto individual como del social.

Esta búsqueda, realizada desde diferentes perspectivas y campos disciplinares ha ido constituyendo un campo rico de explicaciones y modelos de desarrollo e intervención de las interacciones humanas.

En éste se han privilegiado, en nuestro medio, la índole psicológica sobre las sociológicas.

La reflexión epistemológica y epistemológico antropológica constituye, desde nuestro punto de vista, el horizonte en el que se generan sus supuestos y preguntas algunas teorías cognitivas de moda no es considerada como parte fundamental de la relación desarrollo cognitivo-educación.

Esta ausencia ha propiciado una tendencia a desarrollar aplicaciones instrumentales de propuestas cognitivas, acriticas y desvinculadas de la dinámica social e institucional en las que se implantan estas propuestas implementados con la intención de transformar la educación; pero con pobres resultados al respecto.

En los últimos ocho años hemos observado, y en algunos casos dado seguimiento cercano a diferentes experiencias tanto en ámbitos académicos universitarios, como en centros de investigación y en instituciones educativas de nivel básico y medio que han y en teorías y modelos cognitivos un potencial para transformar diferentes contextos educativos y dar respuesta a necesidades sociales urgentes.

Estas experiencias se han realizado bajo marcos de referencia explicación - intervención con perspectivas psicológicas y psicosociales basadas principalmente en Piaget, Vigotski y Bruner.

Un común denominador de estas experiencias es que, salvo excepción, proponen la aplicación de modelos de intervención en forma de paquetes pre-concebidos como respuestas más estereotipadas.

Es un hecho típico que a la desmotivación y bajo rendimiento se diagnostique deficiencia de habilidades cognitivas y se prescriba un programa "ad hoc" basado V.gr... En el

“Enriquecimiento instrumental” de Reuven Feuerstein. Esto bajo el nombre genérico de metodología para el desarrollo cognoscitivo educativo, sin un cuestionamiento y reflexión acerca de la índole cotidiana de las actividades educativas en las que florece tal desmotivación sistémica y bajo rendimiento.

Algunos de estos “paquetes” alcanzan inclusive la dimensión de currículum de desarrollo de habilidades de pensamiento que se ora como materias obligatorias al plan de estudios y al que se le indica un buen número de horas

Estas propuestas ofrecidas como ‘receta prefabricada ad-hoc’ cuando existe un cierto nivel de elaboración no se establecen, en las preguntas o búsquedas nacidas de la misma índole de las actividades educativas para indagar e interpelar a los marcos y modelos frente a las teorías cognitivas.

Tampoco se dispone de estudios de evaluación sistemáticos sobre resultados y su capacidad de respuesta social a las necesidades que pretenden atender.

Estos hechos son constatables en diferentes contextos educativos, tanto en las personas que actúan de forma externa a las instituciones y que elaboran y ofrecen estas alternativas, como en las que las incorporan y promueven al interior de las mismas. Las propuestas se ven tan como respuestas generales V.gr., así “Enseñar a Pensar” de la Margarita Amestoy se convierte en una alternativa que sirve o para problemas de atraso escolar y desempeño deficiente, como ingrediente de una educación de calidad; o también como la panacea para desarrollar pensamiento crítico y creativo enseñando habilidades básicas de pensamiento; esto según se desee, sin mediar proceso alguno de interpretación, reformulación y aplicación de la propuesta de cara a las necesidades e índole de las prácticas educativas.

Este fenómeno particular que apunta a la producción y quizás difusión social de este tipo de propuestas, observado en diferentes instituciones de nivel básico y medio del país se propone como general e indispensable para mejorar la calidad de la educación.

Las instituciones y profesionales de la educación se ven casi obligados a capacitación y en implementación las mismas si quieren ofrecer educación de calidad.

Se inician así procesos complejos y costosos por etapas, que se inician con la formación de grupos de maestros y psicólogos e teoría e instrumentación de las propuestas en una primera etapa; se continúan con las de implementación en las que los que las va ‘inicia forman una especie de casta o sub-grupo que dictamina y actúa la problemática educativa institucional y realiza acciones educativas paralelas o superpuestas a la vida cotidiana de los grupos escolares; esto con gran desconcierto y aun rechazo por parte de alumnos y maestros ‘no iniciados’ y que cargan con el peso principal de las actividades formativas, en grupos de alumnos numerosos (hasta cuarenta por grupo) con sobre saturación de horarios de clase.

En algunas instituciones observadas el tipo de propuesta implementada y la forma de ‘venta’ por los promotores externos genera también un grupo de ‘familias iniciadas’ y de niños y jóvenes considerados la élite pensante de la institución, con determinen atención a aquellos estudiantes con necesidades de atención; por los recursos para tomar ventaja del programa propuesto.

Estas realidades van evidenciando, una vez más lo que ya identificado como una constante en estudios realizados desde sobre instituciones en contexto de innovación y cambio a pro de la introducción de innovaciones de diferente índole, no solo cognitiva. En estas

instituciones que muestran un deseo de resolver necesidades educativas de lo más diverso y heterogéneo y que dedican importantes recursos se establece una distancia significativa la teoría y metodología de las propuestas innovadoras y la índole propias prácticas educativas; entre agentes externos — promotores de cambio e innovación—, y las condiciones de la práctica y de sus protagonistas principales. Se magnifica y hace aún más patente esta distancia en los programas de desarrollo de habilidades cognitivas do estos muestran su incapacidad para resolver los problemas los que supuestamente estaban diseñados.

También se puede constatar un fenómeno diferente: existen: extos educativos que convierten sus proyectos cognitivo-educativos en procesos de búsqueda, y que ponen en diálogo su dad con los marcos conceptuales e instrumentales que les ofrecen las psicologías cognitivas, generando un proceso de apropiación de ‘ropuestas; mismas que se convierten en elementos de animación, innovación y cambio y en respuesta a las necesidades que les plantea la práctica educativa. (Duque, 1991) (Velasco, 1987).

En este nuevo ambiente caracterizado por una creciente ciencia de los potenciales de las psicologías cognitivas para transformar las prácticas educativas y sus limitados resultados, al menos por el momento, se observa otro fenómeno importante: una i nula preocupación por la explicación de las dimensiones sociológicas de los proceso cognitivos en personas, grupos e instituciones. Parece un requisito fundamental este nivel de explicación-intervención para pretender cualquier modificación de intencionalidad social de las mismas prácticas educativas y de sus resultados.

Las realidades brevemente enunciadas anteriormente apuntan a la necesidad de explicitar y dar cuenta, por una parte, de los supuestos epistemológicos y antropológicos de los modelos de desarrollo cognoscitivo a los que se atribuyen cualidades de transformación de la práctica educativa.

Y, por otra, ala necesidad de analizar e interpelar, desde la misi práctica educativa a los marcos conceptuales e instrumentales desarrollo cognitivo en cuanto a su potencial y condiciones para poder ser asumidos como elementos de una teoría y práctica de la acción educativa.

Esta doble necesidad parece ser una condición “sine qua non” p una práctica educativa-cognitiva cuyos resultados trasciendan más a de ser una aplicación instrumental más. También para constatar si tales programas son una respuesta adecuada a las necesidades educativas p las que supuestamente han sido diseñadas.

Elementos del Desarrollo Cognoscitivo como elemento constitutivo de una Teoría de la Acción educativa.

Es necesario, en primer lugar, adscribir las consideraciones siguientes sobre el campo del desarrollo cognoscitivo a u perspectiva epistemológica como la planteada en la primera parte acerca de la teoría de la acción educativa.

En segundo lugar, y a partir de esta explicitación es necesario identificar algunos principios de orden epistemológico “antropológico epistemológico” (Müller, 1989) desde los que podrían construir, acorde con la perspectiva planteada, los aportes conceptuales y metodológicos del Desarrollo Cognoscitivo al campo de la Teoría y de la Prácticas educativas.

El campo del Desarrollo Cognoscitivo, epistemológico antropológico, sociológico y psicológico puede llegar a ser constitutivo fundamental del desarrollo educativo si, como lo ha propuesto, se elabora desde la perspectiva de una construcción apropiación de propuestas conceptuales e instrumentales surgido del desarrollo cognoscitivo en la lógica y supuestos de una teoría la acción educativa.

Esta tarea, es un problema que en general necesario realizar cuando se pretende explicar el hecho educativo e intervenirlos desde diferentes campos o disciplinas.

Tratándose del desarrollo cognoscitivo esta tarea es de relevancia fundamental, puesto que lo educativo supone una perspectiva antropológica como punto de partida. Esta debe ser fundamentada y explicitada también como supuesto epistemológico, como horizonte búsquedas y preguntas a la realidad del hombre en cuanto cognoscente - transformante de su propia realidad personal y social. Por que en el centro de la construcción del sentido de la actividad humana, a la que llamamos educación, nos encontramos con la necesidad de preguntarnos por la índole de la inteligencia del humano o un requisito de explicación de la misma acción humana.

Elementos del marco de referencia para la vinculación de una teoría de la Acción Educativa algunas ofertas de las ciencias cognitivas educación.

Antropología epistemológica.

Conscientes de que una teoría de la acción educativa se puede elaborar de diferentes perspectivas epistemológicas y conceptuales consideramos conveniente explicitar las que hemos adoptado en nuestra elaboración.

A) En primer lugar, y por la misma índole del objeto que intentamos explicar “la acción educativa o el acto educativo” (si se quiere) es necesario como punto de partida avanzar en la construcción de nuestro objeto desde la consideración de un horizonte epistemológico que pueda dar cuenta de las relaciones “acción-conocimiento”.

En este horizonte encontramos, en primer lugar, una propuesta investigación y delimitación de lo que es estructural y formalmente la inteligencia, el “Nous”, (en el sentido del estudio de “noología”), que propone que el conocimiento no es algo que repose en sí mismo-facultad de...; porque lo primario del conocimiento está en ser un “modo de intelección”.

En otras palabras, se parte del supuesto que toda epistemología se sustenta y supone una investigación y explicitación de lo que estructuralmente y formalmente es “el nous” (Zubiri, 1986).

Este punto de partida requiere una explicitación del horizonte de la estructura formal del acto de intelección en su índole constitutiva (en el sentido Zubiriano).

Este camino es diferente al que se hace desde una perspectiva psicológica o sociológica de describir y explicar diferentes tipos, formas y estructuras de la intelección con el propósito de generar inductivamente un concepto general de lo que es la intelección.

No es suficiente para sustentar este horizonte el dar cuenta de factores determinantes históricos, psicológicos o sociológicos de conocer, porque no explicitan el acto de entender, en sus propios constitutivos y los supuestos que de ellos se siguen para interpretar los fenómenos sociológicos o psicológicos.

Un ejemplo: en su Epistemología Genética Piaget presenta en el primer capítulo uno de los puntos de partida desde los que construye su teoría al explicar el supuesto siguiente:” el conocimiento es esencialmente activo. Conocer es asimilar la realidad en un sistema de transformaciones...” (Piaget, 1971).

¿Estamos frente a una premisa epistemológica filosófica con que construye interpretativamente su teoría? ¿Es una especie de juicio “sintético a priori” en terminología Kantiana, que busca evidencia con los ejemplos referidos en este capítulo sobre la controversia con Chomsky? ¿O, por el contrario, se trata de una inferencia psicológica resultado de” tomar en serio a la psicología”, como dice el mismo Piaget y de no”tratarde inventar soluciones a través de especulación privadas”)? (Piaget, 1971:P.9).

Si bien Piaget cuestiona a filósofos que congelan la comprensión del conocimiento en base a los elementos presentes históricamente en un momento dado y no consideran sus transformaciones, sin embargo él mismo parece sustentar su teoría en principios que son difícilmente sostenibles sólo en meras evidencias psicológicas. Trabaja, en nuestra opinión, con supuestos de construcción epistemológica derivan de lo que Zubiri llama una”noología”; y en base a estos avanza interpretativamente en la construcción de su edificio

El acto primario y originante de la intelección es la aprehensión” y este es el punto de partida fenomenológico para construir el horizonte del conocimiento-actuante: la aprehensión acto; a la vez, presentante y consciente. Perspectiva basada en evidencias de la forma de”estar’ el humano presente al y en el mundo y de darse cuenta de él. A del que la filosofía moderna da cuenta adscribiendo la intelección al acto de darse cuenta ya que son momentos de un mismo acto, el acto de aprehensión.

Este punto de partida puede y debe ser explicitado y amentado evolutivamente; pues la formalización del acto de aprehensión del animal no es un mero momento fisiológico de formalización en el humano sino de hiperformalización, como explica I. Ellacuría. (Ellacuría, 1987)

Si el animal hiperformalizado (humano) ha de ser viable evolutivamente, necesita aprehender los estímulos no como signos objetivos sino como “estímulos reales”.

Es decir se está hablando de una aprehensión sensible de lo real en cuanto real. El objeto formal de la inteligencia no estaría dado por sentidos “a” la inteligencia (filosofía clásica), sino por los sentidos “en” la inteligencia.

Esta perspectiva modifica fundamentalmente las preguntas y supuestos para una indagación psicológica de los actos, funciones y estructura de la inteligencia. P. Ej., no sería pertinente indagar la inteligencia como facultad que produce actos de inteligir. O oponer “realidad” a “sistema de transformaciones” como una dualidad opuesta, para explicar que el conocimiento no es “copia de la realidad” como lo presenta el mismo Piaget. (Piaget, 1

Esta perspectiva, respecto a los actos de inteligencia de conceptuar (inteligencia conciente) traería como consecuencia el aceptar que la conceptualización, aunque función inexorable del inteligir no primario y radical del inteligir humano porque la intelección es primaria y radicalmente aprehensión sensible de lo real como real.

No se trata de que los conceptos sean o no primariamente adecuados a las cosas dadas por los sentidos a la inteligencia que sean adecuados a los modos de ‘sentir intelectivamente lo dado en la inteligencia.

Son necesarios los conceptos; pero han de ser de inteligencia sentiente primariamente.

Esta tarea, en términos del horizonte de constitución de ciencia, sólo es posible desde una crítica del conocimiento o epistemología filosófica.

Esta crítica del conocimiento, por otra parte, no busca en razonamientos conceptuales que dan por supuesto el mismo punto de partida del que queremos dar cuenta; trata de un análisis apodéctico de los mismos hechos de intelección (actos de intelección), (Zubiri 1986: pp.13,14).

C) Este horizonte epistemológico para explicitar las relaciones acción-conocimiento, en segundo lugar debe construirse en la consideración del conocimiento como método (en el sentido B. Lonergan): como proceso estructurado y estructurante del que es posible interpretar y asumir como marco conceptual de búsqueda e interpretación diferentes perspectivas de explicación del mismo conocimiento, sean psicológicas, sociológicas o antropológicas culturales.

13) Para poder acceder a la índole del acto educativo se requiere también de un horizonte fenomenológico. Nos parece pertinente al respecto la perspectiva fenomenológica de Luypen.

Hablar del acto educativo requiere de un “hablar enraizado en acciones mismas” (Luypen, 1975).

La conciencia de lo educativo será acceder a la “realidad de lo educativo” en el “encuentro” dado que el pensar es un modo de “estar mundo” y de encontrarse con las cosas.

Llegar al acto educativo como objeto de conocimiento supondrá, en perspectiva, el proceso de “desocultamiento del mismo acto” por la claridad de la conciencia; pues esta es accesibilidad a la realidad.

Lo educativo y la índole de la acción educativa.

En segundo lugar, para avanzar en la elaboración de la teoría de la educativa a la que nos referimos, además de la perspectiva epistemológica estrictamente hablando (sujeto y condiciones de posibilidad del conocimiento), desde la perspectiva del objeto educativo mismo, debemos incorporar la consideración, en primer lugar, de que la acción educativa es una realidad sujeta a transformaciones. Proceso constituido por acciones que son ensayos con carácter de “propuestas”. (Kratowill, 1987)

En este proceso educativo las acciones son atribuidas a acontecimientos reales que cualificamos como educativas; es decir nos referimos a acciones a las que asignamos o construimos con un sentido al que connotamos con la realidad de “educativas” a través de un uso interpretativo de construcción de significados.

Lo educativo “es” en esta perspectiva, en tanto anticipación, productora de significados.

De aquí surge la siguiente cuestión fundamental para una teoría de la acción educativa: ¿cómo se puede identificar, dirigir y transformar algo que en un sentido estricto no podemos predefinir y prefigurar, por su característica propia que le confiere su ser de acción y proceso?

Si nuestra epistemología fuera esencialista, universalista y paradigmática quizás podríamos pensar en que disponemos del conocimiento anticipado de la acción educativa y sus resultados; la práctica educativa por su propia índole es movimiento, transformación, “rebasamiento”... hecho fácilmente constatable quienes nos encontramos cotidianamente en acciones educativas intencionadas.

“Educación” y “educativo” son conceptos que obtenemos por contracción, a partir de experiencias e intelecciones previas. N. puede hablar de lo que es educar y de lo que educa si primero no ha tenido una experiencia en la que y desde la que construye significados.

Cuando hablamos de “educación” y de “lo educativo situamos a la vez en un horizonte de pre-conceptos acerca lo “debe-hacer lo educativo”.

Estos conceptos son constructos interpretativos que se gestan dialéctica con las realidades a las que aluden

Educación en este sentido no es un concepto ontológico, construcción sujeta a explicitación de sus criterios de elaboración, alcances y límites.

Construcción del concepto “educar” y teoría de la acción.

A la construcción del concepto de lo “educativo” y a la teorización lo educativo le sucede lo que a la acción y a la teoría de la acción general: deben ser construidos en base a una teoría de la interpretación.

En ambas el concepto de “sentido” es punto de partida de esfuerzos de la construcción teórica ya que el sentido orienta la acción (en nuestro caso podemos decir “acción educativa” cuando hayan explicitado las bases epistemológicas y antropológicas del actuar y realización humanas sobre las que asignamos a las acciones significado y sentido que llamamos educativo).

El sentido es también a la vez el punto de referencia para reconstrucción y exégesis de la misma acción

De esta manera la práctica educativa requiere, para ser entendida, rígida y reconstruida de una perspectiva epistemológica que sustente el conocimiento como proceso, como horizonte de construcción enraizado en realidades (a partir de la experiencia) y e explique lo educativo como encuentro y conciencia.

La acción educativa como acción pedagógica.

Otro elemento conceptual de la teoría de la acción educativa es la consideración de la acción educativa como acción pedagógica, es decir como acción de conducción y asistencia de unos humanos actuando relación a otros. Esto, de entrada específica en horizonte y la índole la “interacción”.

El contenido “pedagógico” de la acción educativa está fundamentado un hecho antropológico universal: la necesidad de conducir y ser conducidos, de asistir y ser asistidos que tenemos todos los humanos en el proceso de desarrollo de nuestro potencial como personas — de ir actualizando y realizando nuestro ser personal- en una sociedad y culturas específicas.

Esta consideración fundante de lo educativo nos lleva a la necesidad de construir lo educativo en “situación”; es decir a indagar y explicitar los determinantes de la acción de

unos humanos actuando en relación a otros en contextos específicos y los significados que median o se producen en esta interacción.

Esto nos sitúa en la necesidad de construir el sentido de la acción e una perspectiva fenomenológica.

Estas situaciones, en términos generales, pueden ser condiciones externas fuera del actor o condiciones internas.

Las primeras, serían los criterios con los que interpretamos un acontecimiento como acción y le atribuimos sentido:

- a) El fundamento antropológico de la acción y la teoría del conocimiento que lo sustenta.
- b) El espacio, medios de ejecución de la acción y normas orientan la acción.
- c) La comunidad de la acción, que resulta de una determinada estructura social.

Las segundas, las situaciones internas serían los presupuestos genéticos-biológicos, predisposiciones para la acción y disposición para la acción en su momento de ejecución (procesos psíquicos y metapsíquicos que desarrollan saberes, actitudes, valoraciones, creencias, expectativas, metas, capacidades, etc.,)

Perspectiva epistemológica y antropológica epistemológica para asumir el campo del desarrollo cognoscitivo como un elemento constitutivo de una teoría de la acción educativa.

La cuestión básica que debemos responder es: ¿cómo podemos interpretar y asumir campos de construcción conceptual y objetos del Desarrollo Cognoscitivo como elementos de una teoría de la acción educativa?

A) En primer lugar, es conveniente considerar que una teoría de la acción educativa se sustenta en una antropología epistemológica en las que conocimiento y acción se implican mutuamente; en segundo lugar que en una metodología es necesario desentrañar el conocimiento en tanto estructura operaciones y método. Y en, tercer lugar, que las operaciones cognitivas se deben asumir desde una perspectiva fenomenológica a la vez que ser explicadas respetando su índole

Supuesto este horizonte la incorporación del Desarrollo Cognitivo como mediación teórica y conceptual como parte de una teoría de acción educativa es posible y pertinente cuando los constructos teóricos y metodológicos del Desarrollo Cognitivo ofrecen posibilidad de construir y explicar la realidad como acción y proceso; además pueden ser incorporados y asumidos en tal interpretaciones de las condiciones de la acción educativa.

Es decir, que ostenten una potencialidad de ofrecer mediaciones: conceptuales e instrumentales para la construcción-intelección de las condiciones externas e internas de la acción educativa desde la perspectiva epistemológica que hemos propuesto.

B) En segundo lugar, que estas propuestas conceptuales ofrezcan la posibilidad de desentrañar la producción-transformación de significados en alguno de los múltiples aspectos implicados en las situaciones tanto externas como internas de la acción educativa. Es decir, que puedan ser incorporados como elementos de una teoría de la interpretación del sentido de las acciones que hemos, desde una antropología fundamental y una epistemología construida como educativas.

C) En tercer lugar, que sus mediaciones conceptuales e instrumentales puedan ser indagadas, asumidas y explicadas en cuanto “situaciones” de la acción educativa.

Los esfuerzos para incorporar marcos conceptuales y mediaciones instrumentales del Desarrollo Cognitivo a una teoría de la acción educativa aun son incipientes y fragmentados para avanzar en la construcción de tal teoría; como se ha expuesto anteriormente, se requiere esfuerzo pluridisciplinar e interdisciplinar, sustentado en acciones ‘ticas de investigación-transformación de la práctica educativa.

En una teoría de la acción educativa como la que hemos descrito cimiento y acción se implican mutuamente en tanto el cimiento es ‘estructura de operaciones” y ‘método’ y el acto de intelección es formalmente una unidad de”inteligencia sentiente”.

Por tanto, el acceso a lo cognitivo y sus operaciones es posible en la medida en que nos situemos en una perspectiva de construcción enológica que busque desentrañar su propia índole.

Hermenéutica y sistemas de conocimiento.

Supuesto que las diferentes maneras de constituir el campo del rollo Cognitivo representan desde el punto de vista del conocimiento científico sistemas de conocimiento con sus propios campos y reglas de construcción la perspectiva epistemológica para constituir una hermenéutica que pueda incorporar estas perspectivas como mediaciones de una teoría de la acción educativa en el sentido descrito deberá considerar a la misma hermenéutica como parte los sistemas de conocimiento existentes.

Esto es posible si partimos del supuesto de complementariedad entre las ciencias de la naturaleza y las ciencias del hombre y sociedad. Este supuesto se sustentaría en el “a priori de un terreno común en la constitución de las ciencias, que Karl-Otto Apel identifica en la “comunidad lingüística de la comunicación”

Estaríamos hablando de extender nuestra noción de lo que ciencia incorporando a nuestras concepciones tradicionales de epistemología la consideración de una ‘epistemología antropológica” que, en términos del mismo Apel es una perspectiva del dar cuenta del conocimiento no sólo en términos de sus “condiciones de posibilidad” (perspectiva Kantiana de constitución del horizonte); s también de las condiciones que hacen que una pesquisa científica posible en términos de significados que van más allá de las condiciones del funcionamiento de la “conciencia” individual o de las condiciones del objeto sujeto a indagación.

Se estaría hablando de un proceso de validación social conocimiento en una comunidad lingüística de producción significados en proceso de transformación.

BIBLIOGRAFÍA

AEBLI Hans, Doce Formas Básicas de Enseñanza, Narcea S. A. de Ediciones, Madrid 1988.

ALONSO Antonio, “Aplicación de algunas tecnologías en la educación”, SEP Subsecretaría de Planeación Educativa Méx. 1987.

CARR Wilfred, *Becoming Critical-Education, Knowledge end Action research*, The Falmer Press, Philadelphia, USA. 1991.

CIRILO Jorge. *La Elaboración de Programas en Lenguaje Logo Incrementa la labilidad de Resolver Problemas*, Doc. Recepcional, Lic. En Mat. N.S.N.G Guad., 1990.

DUQUE P. Cynthia, *Proyecto de Investigación en el Área de Filosofía para Niños*, reporte de la. y 2a. etapa, Unidad Académica de Educación, Post-Grado, ITESO, 1990.

FAURE Edgar ET Alii, *Learning to Be-the World of Education Today end Tomorrow*, JNESCO, Paris. 1972.

GAJARDO Marcela, *Teoría y Práctica de la Educación Popular*, IDRC-CREFAL, Pátzcuaro, Mich. 1985.

GALLIMORE Ronald & Tharp Roland, *Rousing Minds to Life*, Cambridge University Press, USA, 1988.

GRUBER Howard E. & Voneche Jacques J. (Eds.), *The Essential Piaget*, Basic Books, ic. Púb., New York, 1986. *Guía del Director, Programa Emergente de Actualización de Magisterio*. SEP, 1992.

KRATOCHWILL Leopold, “El concepto de la educación desde la perspectiva de la teoría de la acción”, en *Educación*, Vol.35, pp.98 a 120. Instituto de colaboración científica, Tubingen, 1987.

MATURANA R. Humberto, Varela G. Francisco, *El Árbol del Conocimiento*, editorial Universitaria, Chile 8a. edición 1992.

MINAKATA. Alberto, “Innovación de la Práctica Educativa una propuesta metodológica”, Unidad Académica de Educación. Post-Grado, ITESO. Doc. Interno 1991.

MINAKATA A. Alberto, “Elementos para una Teoría de la Acción Educativa”, Renglones No. 25-1993.

MINAKATA A. Alberto, “Desarrollo Cognoscitivo como elemento constitutivo de una Teoría de la Acción Educativa”, Unidad Académica de Educe Post-Grado, ITESO-1991.

MUELLER-Vollmer, *the Hermeneutic Reader*, Continuum, New York. 1989

NIETZCHE F. *On The Genealogy of Morals*, Vintange Books. 1967.

O.C.D.E. *Escuelas y Calidad de la Enseñanza, Informe Internacional, España 1ª*. Ed. 1991.

PAPERT Seymour, *Mind storms — Children, Computers and Powerful Ideas —1 Books*, New York, 1980.

PATERSON CH., *Bases para una Teoría de la Enseñanza y Psicología Educación Ed. el Manual Moderno*, 1982.

PEREIRA Rúa Ma. de las Nieves, *Un Proyecto Pedagógico en Pierre Faure*. N de ediciones, Madrid, 1976.

PIAGET Jean, *Genetic Epistemology W. VV. Norton & Co., New York, New 197*

PROGRAMA para la Modernización Educativa, 1989-1994. Poder Ejecutivo federal

SEFCHOVICH Galia-Waisburd Gilda, hacia Una Pedagogía de la Creatividad Trillas, 1986.

TRACY David, the Achievement of Bernard Lonergan. Herder & Herder, New york 1970.

VELASCO A. Vidrio Mónica, Aplicación del Programa de Enriquecía Instrumental de R. Feuerstein a un Grupo de 4o. de Primaria, Curso e 1986-87, Investigación y Desarrollo Educativo de Occidente A.C. Doc. 1987.

ZUBIRI Xavier, Sobre el Hombre. Aianza Editorial, Madrid, 2986.

UNA EXPERIENCIA SOBRE LA TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

LYA SAÑUDO DE GRANDE

INTRODUCCION

La experiencia que a continuación se narra, es producto de cuatro de trabajo y es parte del trabajo de investigación de una tesis 'ral. Para cubrir las expectativas de la presente publicación se segmentó el trabajo para dar cuenta de la parte que se refiere a la práctica docente. Es claro que cuando se habla de práctica educativa, ere a todos aquellos conjuntos de acciones que constituyen el Hacer Educación, sin embargo esta parte solo se, refiere a la práctica

Los apartados que conforman este trabajo tienden a estar ligados sí y responder a una lógica de construcción temporal, muchas cuestiones planteadas en éstos se enriquecieron conforme iba ando el trabajo, de tal manera que todos los momentos de la investigación, aún elaborados de manera sucesiva, permitieron un movimiento dialéctico entre la teoría y la acción, entre el amiento metodológico y los resultados,, de tal manera que la de construcción, finalmente, puede ser considerada simultánea os los apartados. Esta particularidad le confiere al trabajo una dificultad en su exposición por segmentos, pero también le permite presentar una cierta congruencia.

Una de esas líneas de congruencia se refiere a que el trabajo intenta producir conocimiento a partir de la descripción e intervención en un aspecto específico de la totalidad educativa, dentro de un marco epistemológico dialéctico. Dado que esta pretensión debe darle a cada el trabajo una condición específica derivada de esta decisión, este espacio dedicado a la introducción permite argumentar k razones de la elección.

Esta investigación se mueve en el interior del sistema educativo específicamente, en el aula. Estudia la posibilidad de que el profesor sea capaz de transformar su práctica cotidiana mediante un trabajo de revisión y análisis de su hacer. Entonces, el objeto de investigación se refiere a la práctica docente, sus operaciones de construcción y s potencial transformación. Esto sugiere un primer cuestionamiento ¿Cuál es la naturaleza de la práctica docente, inmersa en el trabajo del aula, a su vez determinada por el sistema educativo?

Para lograr dar respuesta a esta pregunta, primero se buscan evidencias en un breve recorrido para conocer experiencias transformación docente a partir de decisiones políticas en un lapso histórico en México. El siguiente apartado se construye, a partir un marco dialéctico, la caracterización de la práctica docente y descubren algunas de las contradicciones que ahí se encuentran. Esto con el fin de problematizar el objeto de conocimiento y ubicar específicamente el objeto de investigación. Como apoyo a lo elaboración hasta el momento se integra el tercer apartado que aporta una construcción en proceso del estado de conocimiento de la cuestión que nos ocupa, permite ubicar la tendencia en la que este trabajo encuentra entre las identificadas en los últimos veinte años.

En el cuarto apartado se proponen algunos fundamentos teóricos para explicitar la construcción del objeto, en este caso los se enuncian los procesos-que constituyen la práctica docente. La metodología trabajo se expone en el quinto apartado y la descripción de los casos y las inferencias logradas en cada uno en el sexto apartado.

Este trabajo tiene la gran intención de aportar una posibilidad de acceder a la transformación de la práctica de los docentes específicamente a aquellos que laboran en educación media superior y superior. Puede ser que éste no sea el mejor camino, sin embargo puede proporcionar, elementos que permitan, a los que estén basados en la transformación docente, construir sus propuestas, sus experiencias e intenciones.

1.0 ALGUNAS EXPERIENCIAS HISTÓRICAS SOBRE LA TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

A lo largo de la historia de México, han aparecido importantes dolores. El análisis de su discurso permite que emerjan las ideas adoras que pretendieron justificar y fundamentar las diferentes estas para la educación del país. Desde esta perspectiva, no es cable cómo existe un rezago tan importante en m de acción. La razón se va desentrañando cuando se realizan comparaciones entre el discurso y la valoración de la práctica educativa. Se observa cómo, en los diferentes sucesos que determinan el aspecto jurídico y pedagógico de la postura educativa gubernamental, no existe, salvo pocas excepciones, una formación en los diferentes niveles de la práctica cotidiana.

En este recorrido, se intenta determinar cuáles fueron las tendencias teóricas psicológicas y pedagógicas que incidieron en el discurso de los presidentes y secretarios de educación desde la época Calles. Se traen algunas de las opiniones de los observadores y estudiosos de cada época para determinar su impacto real en la practica; no tiene, esta introducción, la intención de establecer un estudio histórico, sino el de considerar un panorama que permita temporalizar el trabajo de investigación que a continuación se expone.

Iniciaremos a partir de 1934, año en el que Calles se pronuncia, de manera radical, a en contra del clero, ya que puede considerarse e las manifestaciones más importantes acerca de la importancia educación para controlar los cambios sociales. En este caso, arrancar a la juventud del dominio del clero.

El periodo de la Educación Socialista, en el lapso presidencial de s, tiende a ser un enfoque radical en donde el laicismo no sólo excluye la enseñanza religiosa sino que pretende proporción respuesta científica y racional a las cuestiones para formar un concepto exacto y positivo del mundo y la sociedad. Se pretende la enseñan sin miedos ni dogmas que combata todas las religiones las cuales s enemigas de la revolución.

En 1934 se aprueba la modificación del artículo 3° Socialista, texto dice que “la escuela organizará sus enseñanzas y actividades formas que permitan crear en la juventud un concepto racional exacto del universo y la vida social’ (Solana, 1981:274). La educación socialista debe ser emancipadora, obligatoria, gratuita, científica racionalista, con técnicas de trabajo, socialmente útil, desfanatizadora e integral. Los programas que se manejaron contenían: información científica fundamental, trabajo manual y experiencias sobre ideas, sentimientos, creencias y actitudes socialistas en contraste con tendencias individualistas. Utiliza modelos soviéticos de educación como son los de los teóricos Makarenko, Blonsky,

Pistrak y Pinkevich. En contraste, en cuanto a la práctica educativa, Rafael Ramírez comenta: "...no hemos podido encontrar aún las prácticas que del integrarla (...) pero estén seguros de que ella existe y que debe llamarse sin duda escuela proletaria." (Solana, 1981:286). Lombardo Toledano declaró que había confusión en la doctrina política que la pedagogía seguía siendo la misma de etapas anteriores. La reforma avanza sin que los maestros cambiaran, ya que no existía capacitación pre Se adoptó el Método de Complejos de Blonsky, sin embargo fracaso cuando los maestros sólo sumaron materias para mantenerlas juntas y sobrecargaron de conceptos y producción en cooperativas el trabajo en el aula. (Solana, 1981) Era, otra vez, que las propuestas en el discurso político y en la norma política no impactaban la práctica docente desde el punto de vista de los observadores de esa época. El trabajo en el aula seguía siendo de acuerdo a las concepciones creencias profesor, y no respondía a las propuestas políticas.

El presidente Ávila Camacho (1940-1946)... propone una nueva estrategia educativa que tiene que ver con el equilibrio ideológico para lograr la Unidad Nacional apoyando al desarrollo científico. Es en esta etapa donde en su primer periodo Torres Bodet publica el 15 octubre de 1946 el texto vigente del artículo 3° Constitucional. Desde aquí hasta Ruiz Cortínez no se modificaron de manera sustancial las estrategias trazadas ni se intentan reformas cualitativas. Los ideales de Ávila Camacho continúan con algunos matices. (Curiel, 1988) Sin embargo, en la práctica docente, persiste el racionalismo, la competencia individual y el progreso como fórmulas cotidianas arraigadas. Lo que regía el trabajo del profesor era aquello que daba resultado, las sugerencias provenientes del discurso ajeno bajo cotidiano eran rechazadas.

Es a partir de 1958, con el Secretario de Educación Pública, Torres Bodet que la educación vuelve a ser objeto de revisiones. Propone el de Once Años que tiene dos puntos fundamentales: la expansión del servicio y el libro de texto gratuito. Se orienta por normas claras, haciendo suyas las palabras del presidente:

Aspiramos a una enseñanza integral que fomente sin distinción las cualidades que hay en el hombre y no haga de él un esquema trunco, en que la especialización se concrete a las reglas mecánicas y automáticas. Que el obrero, el agricultor, el artesano, el artista, el profesionista y el sabio mismo amen su oficio, su arte, su ciencia y su profesión, pero como fragmentos: el de la comunidad donde laboran. ...) Tampoco estimamos que el papel de la escuela haya de ser en México el de un mero almacén de datos e informaciones. Lo que se sabe vale más por la forma en que se sabe y por la finalidad ulterior a la que se destina (Torres Bodet, 1943)

Aunque no se compromete explícitamente, sus principios que rodean a los cuales organiza la educación son: la actividad, la vitalidad, la libertad y la individualidad. Son principios que sugieren su tendencia.

Se organizó la educación de acuerdo a los contenidos clasificados por núcleos de intereses y se pretendía una interrelación entre "Se propusieron nuevas metodologías para el proceso enseñanza aprendizaje, cambios en la organización escolar y formas diversificadas de evaluación (Curiel, 1988). Se introduce el ser de la Orientación y Formación Profesional en 1963. Por la falta de capacitación y actualización del magisterio, se concibió la reforma como un regreso a los métodos anteriores y los maestros conservaron su metodología personal. Es en este tiempo en que las críticas y comentarios acerca de las razones por las que

los profesores continuaban su trabajo en el aula, como lo concebían desde décadas anteriores, tienen su base, precisamente, en la falta de atención profesores mismos. Se cae en la cuenta de que, cuando menos profesores deben ser capacitados, y no sólo ser oyentes pasivos ejecutores de la propuesta educativa del sexenio.

Yáñez, durante la presidencia de Díaz Ordaz (1964-1970) no invoca algún método o corriente psicológica específica, embargo se opta por simplificar las metodologías de “aprender haciendo” y “enseñar produciendo”; se intentó una mayor vinculación con la realidad. Otra vez la falta de experimentación y sistematización no tuvo éxito ni obtuvo apoyo financiero. La situación social del país no permitió, tampoco, ninguna decisión o acción definitiva en la educación. Sin embargo, este periodo fue importante y aceptó, por primera vez, oficialmente, la evaluación y la crítica instancias educativas (Prawda, 1988).

Es durante la gestión de Echeverría (1970-1976) que se menciona que se inicia otra etapa importante de la aplicación de corrientes teóricas en la educación. Aunque política y administrativamente se tuvieron avances relativos, desde la educación socialista no se observaban con claridad tendencias psicológicas. Bravo Ahuja, propone una nueva reforma que se recibe con cautela dado el fracaso anterior.

La función académica del sistema educativo fue redefinida de acuerdo a un concepto de enseñanza-aprendizaje que sirvió de base para la Reforma de los planes y programas de diversos niveles del sistema. Aunque la SEP nunca optó una teoría de aprendizaje (...) sí mantuvo y aplicó hasta donde fue posible este concepto básico de aprendizaje (Latapí, 1980:72)

Estas teorías son el neo-conductismo, representado por Thorndike y Skinner, y el estructuralismo por Koffka, Wertheimer y Piaget.

En esta época se entiende la educación como el proceso de llevar al método científico, la conciencia histórica y la reflexión crítica por primera vez aparece la programación por objetivos operacionales de acuerdo a niveles taxonómicos -Bloom-. Las corrientes psicológicas evolutivas con marcos perceptivos motores -Frostig- son las que proporcionan el fundamento para realizar programaciones de complejidad creciente. Como se observa, aunque los objetivos estaban claros, los logros fueron escasos, disminuye la académica frente al incremento del servicio.

Durante el periodo de López Portillo, a través de Muñoz Ledo y se empieza a cuidar más en la práctica que en el discurso, la académica. Las innovaciones se adoptan previa consulta y experimentación en el aula. La práctica docente cotidiana se maneja generalizada de acuerdo a la programación por objetivos determinada por la corriente de la Tecnología Educativa — Bloom—. Esta estrategia, como lo experimentaron aquellos que ya eran maestros período, tuvo mucha dificultad, al principio, para llegar a impactar el trabajo docente. Se trabajó, sin embargo, con instituciones de capacitación y actualización que tenían contacto directo con los y a la larga, la Tecnología Educativa entró para quedarse. En el caso de las primeras experiencias del Centro de investigaciones y Servicios Educativos (CISE) de la UNAM y del centro regional de tecnología educativa de la universidad de Guadalajara. Todavía existen profesores a los que les es imposible realizar plantación sin objetivos operacionales, sin embargo, ya se empieza a observar, en las instancias innovadoras, la aparición de la psicología cognocitivista, representada por Piaget, Bruner o

Ausubel. También es de hacer notar que a partir del primer congreso de investigación educativa en 1981, la investigación, así como la difusión, forman parte constitutiva de la comprensión del proceso educativo.

Con Miguel de la Madrid, las corrientes cognoscitivistas definitivamente se incorporan a la interpretación del fenómeno educativo y a la construcción curricular:

Los aprendizajes significativos son aquellos que resuelven necesidades concretas de los educandos y se logran mediante la intersección dinámica que se establece entre el alumno, como sujeto cognoscente, y el objeto de conocimiento, con la importante participación mediadora del maestro (La Educación Primaria, 1987:41).

Aunque en la práctica docente todavía predomina la información antes que la formación, se empieza a incorporar un pequeño porcentaje de la investigación generada en ámbitos educativos y podemos observar que el mismo lenguaje que se usó en la cita textual en 1987, empieza ser del dominio común. El cambio de la percepción anterior a la actual tuvo que ser más lenta que el tiempo del sexenio el cambio paulatino en la práctica docente no se da hasta el siguiente período.

En estas fechas, se está gestando un movimiento de mayor proporciones que lo que se ha intentado desde Torres Bodet, las modificaciones metodológicas en el actual movimiento de modernización implican cambios radicales en las concepciones magisteriales. El Programa de Modernización Educativa pretende reconsiderar los contenidos para darle relevancia a la asimilación recreación de valores, dominio de lenguajes de cultura contemporánea como métodos de pensamiento y acción que han de confluir en el aprendizaje. Se busca “consolidar en los alumnos el rigor del pensamiento, la economía en la acción, la solidaridad en la convivencia, obre todo, el orgullo de ser mexicanos” (Salinas, 1989).

Igual que los anteriores, este modelo no se compromete lamente con ninguna corriente, sin embargo dentro de las exigencias metodológicas, se observa una marcada tendencia hacia el cognocitivismo —Ausubel y Bruner—, sobre todo aquel que lo explica a través del lenguaje, la resolución de problemas —vinculación realidad— y la socialización como estrategia para la significación común.

Es necesario aprender de la historia sobre todo en materia educativa. La falta de consulta, real, popular, el no partir de la práctica te misma ha tenido como resultado modelos totalmente desvinculados de la realidad educativa. La imposición metodológica de capacitación y actualización docente adecuada — relacionado era compleja con condiciones económicas y políticas — han ido que las reformas difícilmente logren llegar a las aulas. Los os persisten en los métodos que les han sido efectivos, después o, es lo más consistente y duradero.

Como ya se mencionó, la Secretaría de Educación Pública ha implementado acciones en educación básica, que más que en otras les, se acercan a la práctica del profesor; sin embargo, los estudios recientes sobre el impacto de éstos en la práctica permiten observar que los profesores, aunque dominan el discurso propio de la “modernización”, todavía no detectan sus aplicaciones en aula. Habrá que esperar a que el ciclo concluya para obtener datos más contundentes. (Vázquez, 1994). Más pobre en experiencias es la atención o de docentes de la educación media superior (EMS) y superior.

Esta vez, en El Plan Nacional de Desarrollo, 1995 se tiene la intención, en el rubro específico de la educación media superior de lograr personal académico bien calificado, formación integral para hombres y mujeres responsables críticos y participativos, planes y programas flexibles, pertinentes y relevantes y que fomente la investigación. “de manera especial, se fortalecerán los programas dirigidos a la formación de profesores’ (PND, 1995:88)

Si ésta es una acción prioritaria para de desarrollo de la EMS, se requiere, como alternativa, un modelo de recuperación de la práctica profesional valorando la experiencia del docente, tener la habilidad de cuestionarla y finalmente, identificar puntos de intervención para decididamente, modificarla. Los puntos de referencia tendrán que ser las tendencias actuales, pero siempre a partir de la condición de la realidad educativa cotidiana y nacional.

La investigación de la práctica docente es uno de los objetivos más significativos en este momento histórico. No sólo es importante conocer cómo los profesores enseñan sino también, de qué manera incorporan paulatinamente las innovaciones educativas y qué potencial de transformación poseen. Finalmente, dentro de este campo identificar las mediaciones que permiten estos cambios.

La transformación de la práctica docente se encuentra cada vez con más frecuencia en las investigaciones que se refieren a comprender los procesos propios de los profesores. El interés en elevar la calidad educativa lleva a los investigadores a dirigir sus esfuerzos a desentrañar lo que sucede en el trabajo del docente en aula sí su potencial transformación, como una alternativa para incidir en una educación más de acuerdo con los requerimientos nacionales e internacionales.

2.0 LA PRÁCTICA DOCENTE Y SUS CONSTITUTIVOS

2.1 Ubicación de la Práctica Docente Dentro del Sistema Educativo.

Es posible identificar dentro del sistema educativo una serie de acciones que por su intención y lógica en su operación se comportan como regularidades. No todos estos grupos de acciones son de la índole de lo educativo. Este apartado tiene la finalidad de precisar las acciones eminentemente educativas y posteriormente determinar, dentro de uno de estos grupos, la caracterización de la práctica docente y sus constitutivos. Posteriormente intenta establecer una correspondencia con respecto a la naturaleza de la práctica docente y la dialéctica, como propuesta epistemológica y como método lógico pertinente para su problematización y estudio.

Por lo tanto, para este trabajo, se entiende el sistema educativo como una conjunción de procesos ligados entre sí, determinándose unos a otros. Estos procesos se mantienen en permanente movimiento y cambio, nunca se mantienen constantes, no pueden ser considerados como objetos fijos dados.

Algunos de esos procesos identificables son el proceso INSTITUCIONAL.- como el marco global en donde los demás procesos tienen su espacio, el ADMINISTRATIVO,- proceso que permite que se organice la estructura del trabajo académico por medio de la gestión, el SINDICAL- proceso de representación laboral en la organización social que crea espacios de poder e influencia en la toma de decisiones a favor de los derechos de los trabajadores representados, el POLITICO.- que es el proceso implícito por el cual se ejercen y asumen

decisiones en el ámbito institucional e interinstitucional con relación con las estructuras de poder, el IDEOLÓGICO.- proceso que no se encuentra explícito, pero que subyace en la intencionalidad de las acciones de los sujetos, los acontecimientos del AULA.- constituidos por una serie de procesos sin los cuales no se dan las condiciones necesarias para ser considerado como un proceso educativo, y es razón de la existencia de los demás. Este proceso es el que desarrollan el profesor y el alumno, e incluye los productos de su relación

Es este último proceso, es el que puede ser considerado el centro del trabajo educativo, ya que todos los demás están originados en función del trabajo del aula. Es probable que los demás procesos funcionen de manera independiente, y a veces es posible que rebasen al proceso del aula; sin embargo, su génesis y su razón de existencia es el trabajo dentro del aula.

Cada uno de ellos tiene su propia lógica y condiciones de cambio, cada uno se mueve con distinto ritmo y por diversas causas. El entender el conjunto de procesos internos que se dan en uno más complejo dentro del aula, como procesos en permanente movimiento nos sitúa, en una primera intención, dentro de la dialéctica.

Hasta aquí, es posible acercarse a la naturaleza del sistema educativo y ubicar el trabajo del aula dentro de ella, en relación con una serie de procesos a los cuales se articula. Se pretende comprender la naturaleza del sistema educativo dentro del cual se mueve el proceso del aula y, establecer la naturaleza de este objeto de conocimiento.

El sistema educativo es un conjunto sistémico de procesos que se comportan como un todo estructurado y dialéctico. Se le considera una totalidad concreta que se convierte en estructura significativa que se desarrolla y se va creando para cada conjunto de procesos educativos. Los procesos que ocurren en su interior son los ejes de su constitución. Este desarrollo se gesta en la conciencia de la contradicción que se observa en la interrelación de sus constitutivos.

El análisis que pretende el presente estudio tiende al microanálisis de esos procesos que cambian, dinamizan y dan “vida” a la escuela, como espacio físico, y a aquellos que se originan en el interior del aula.

El análisis dialéctico de los procesos del aula pone en evidencia las contradicciones “en el nudo de la unidad” (Lefebvre, 1993:33). La contradicción no quiere decir destruir una parte y conservar otra, tampoco la existencia sucesiva de opuestos, sino descubrir un complemento de determinación.

En cada uno de estos procesos es posible identificar en el aula una serie de estas contradicciones que hacen posible su movimiento y cambio permanente, y posibilitan su transformación cualitativa.

En el siguiente apartado se llevará al cabo el proceso de análisis dialéctico para acotar los procesos del aula que son identificados como constitutivos y sus posibles contradicciones presentes.

2.2 Los Constitutivos de la Práctica Docente y sus Contradicciones

Identificar y recuperar los procesos internos del aula implica un serio trabajo de comprensión, que pocos investigadores han realizado (Ezpeleta, 1986) por lo que, estos procesos se encuentran poco conceptualizados. Para entender el problema al que se quiere dirigir este trabajo será necesario hacer un análisis de la situación a partir de las contradicciones encontradas en cada uno de sus constitutivos, ya que si se concibe la totalidad del sistema educativo sin contradicciones se convierte en un ente vacío e inerte (Kosik, 1967).

Para la comprensión del objeto investigativo al que se dirige este trabajo, se entenderá como 'sistema' al conjunto de procesos educativos concordando con la definición de Rescher (1981:19) sobre sistema

no es sólo una constelación de elementos interrelacionados, sino de elementos ensamblados en una unidad "orgánica", mediante principios articulantes, dentro de un complejo de interrelaciones racionales.

Esta unidad orgánica llamada totalidad educativa considera dentro de sus procesos constitutivos la posibilidad de movilidad, no en el sentido de "sumar" elementos sino en el de avanzar en espiral, modificando el resto de los procesos y convirtiendo cada cambio en una unidad cualitativamente diferente.

Los constitutivos del proceso del aula se observan en la cotidianidad escolar, en el hacer diario del profesor. La cotidianidad está hecha de las acciones en "cuyo ritmo regular el hombre se mueve con mecánica instintividad, y con un sentimiento de familiaridad"

(Kosik, 1967:100). Estas acciones cotidianas son más inmóviles cuanto menos pasen por la conciencia y la reflexión. La reconstrucción de los procesos que acunen en la vida diaria del sistema educativo permite analizar sus acciones históricas en la realidad cotidiana (Rockwel, 1992)

De todos los procesos identificados en el aula, no todos pueden ser considerados educativos, se pueden caracterizar algunos que tienen que ver más con el control, el ejercicio del poder, rutinas administrativas, etc. De todas las acciones que se desarrollan en el aula sólo se considerarán las que en su articulación pueden producir la apropiación del contenido por parte del alumno. El análisis empírico en el acercamiento de la experiencia educativa, permite realizar una identificación de estas acciones que intencionalmente se dan como educativas y que por su recurrencia pueden constituir los procesos educativos del aula.

Estas acciones que pueden considerarse una serie de observables (Zemelman, 1987) muestran condiciones de existencia al presentarse regularmente y de manera articulada. Por su naturaleza, permiten que se les pueda nombrar de una forma determinada, de acuerdo al "concepto ordenador de Zemelman (1987), y ser consideradas como categorías analíticas. Esto permite recortar una serie de acciones que tendrán la función metodológica de categorías de análisis y de observación a lo largo del trabajo. En este primer momento se explicitan por sus condiciones de movimiento, cambio y contradicciones. Estas categorías pueden ser, en un primer acercamiento:

- . El profesor
- . El alumno

- . El contenido
- . La Interacción

Estas categorías coinciden, no con el nombre preciso, con las propuestas por Rockwell y Mercado (1989:13), que escriben que

El conjunto de prácticas y de interacciones que se dan en la escuela involucran tal variedad y riqueza de contenidos que sería imposible sistematizarlas todos con las bases en los análisis y las herramientas conceptuales existentes. Se seleccionaron, por lo tanto, sólo algunas de las dimensiones que parecen pertinentes y posibles de describir actualmente

Estas dimensiones son:

La estructura de la experiencia escolar, que implica la agrupación de docentes y alumnos según criterios de participación y comunicación que regula la interacción. Que correspondería, obviamente, a la categoría mencionada de interacción.

La definición escolar del trabajo docente, que presentan opciones y recursos pedagógicos, que corresponde a la acción propia del profesor.

La presentación del conocimiento escolar que se refiere a la segmentación y definición de los conocimientos que se transmiten. Esta se relaciona con la categoría del contenido.

La definición escolar del aprendizaje, que tiene que ver con los “procesos de aprendizaje” que no siempre corresponden al que desarrollan los mismos alumnos. Esta dimensión corresponde a la categoría del alumno.

La última dimensión se llama “la transmisión de concepciones del mundo “, se describe como la transmisión de valores y reglas del juego que imperan en situaciones escolares. Aunque ésta no tiene una categoría que le corresponda sí es claro que está implícita en las acciones del docente.

Aunque la especificidad de cada dimensión tiene condiciones propias del estudio de estas investigadoras, es importante hacer notar que existe una correspondencia entre las dimensiones identificadas y las categorías propuestas para el presente estudio.

Igualmente Ríos (1994), en un estudio más actual analiza las relaciones que existen entre los elementos institucionales del aprendizaje, los cuales constituyen la estructura didáctica y son: el alumno el profesor, los objetivos y las estrategias de aprendizaje. De la misma manera, los términos no corresponden puntualmente a los manejados en este estudio, pero es posible identificar la correspondencia entre los dos conjuntos de categorías. Siempre presentes, el profesor y el alumno, el contenido expresado a través de los objetivos y la interacción en las estrategias de aprendizaje.

En todos los casos mencionados los elementos se estructuran y se interrelacionan entre sí, de tal manera que aunque son claramente distinguibles, ninguno puede darse sin la intervención de otro. Sin embargo, la movilidad permanente de las acciones específicas de cada uno de ellos y de sus interrelaciones, permite que coexistan ciertas contradicciones que al ser identificadas, problematizan el trabajo en el aula.

El profesor es considerado como el que tiene la posibilidad de “controlar” el proceso educativo, el que aplica el método pedagógico para lograr que el alumno se apropie del

contenido específico a través de la interacción. Las contradicciones recuperadas de la experiencia son:

Proclama la prioridad del aprendizaje y difícilmente es capaz de dar cuenta del proceso o productos de sus alumnos. Prepara su “clase” tratando de lograr aprendizajes sin tomar en cuenta el proceso del alumno.

El profesor expresa en su discurso las alternativas didácticas que en general no lleva a la práctica. Asiste a cursos de actualización o posgrados y no se observa que cambie su práctica diaria. Expresa su intención de estar actualizado y se resiste a analizar su práctica.

El alumno es una categoría que se considera la parte medular y la razón de ser de las demás, ya que la transformación del alumno, su proceso de apropiación es, finalmente, el espacio de la constatación de la eficacia del sistema educativo. Sin embargo, se encuentran situaciones contradictorias:

El alumno se encuentra ocupando un espacio y gastando el tiempo de la escuela sin realmente involucrarse en el proceso. Responde al requerimiento de apropiación o aprendizaje con evidencias de memorización. Los contenidos aprendidos con programas secuenciados se observan temporales y segmentados.

Se realiza un proceso de apropiación de competencias propias de los diseños curriculares y se ejercen a través de competencias de “sobrevivencia” como copiar, llegar tarde, faltar, hacer trampa, etc.

El contenido se refiere a la materia o área del conocimiento que está en la intención de la apropiación del alumno. El contenido se observa por medio las acciones del docente y en las evidencias de apropiación del alumno. Está presente en las formas para evaluar la eficacia del proceso. El contenido está conformado por un estrato de cultura que el profesor considera que debe ser aprendido por el alumno, y al respecto, se observan empíricamente las siguientes contradicciones:

El contenido está programado por autoridades educativas, pero el que se maneja en el aula difiere de forma y fondo con lo establecido.

Forma parte medular del proceso, ya que el control de la clase se realiza a través de su manejo, sin embargo, no existe una apropiación adecuada del mismo por parte del alumno. El contenido no se articula con el proceso.

Debe dar instrumentos de manejo e interpretación de la realidad al sujeto, pero, no se articula ese contenido con la realidad inmediata del alumno.

139

La última categoría del sistema educativo problematizada es la interacción. Esta se concibe como el punto de contacto en el espacio comunicacional entre el profesor y los alumnos. Sólo en el caso de que una comunicación generada en uno u otro lado impacte de alguna manera la emisión del otro, se habla de interacción. Como su nombre lo indica, es una acción compartida, o una serie de acciones que se comparten. La interacción es el evento en donde se actualizan las categorías anteriores, donde dan evidencia en el presente y donde se observan algunas contradicciones:

La interacción es el espacio fundamental en el aula donde se comunican profesor y alumno, sin embargo, el profesor privilegia la expresión verbal unidireccional.

La interacción implica la interrelación de dos sujetos en donde los procesos de ambos llegan a articularse; en el aula se observa la simulación de esa articulación, la lógica de ambos sujetos se desarrolla independiente, no se articula.

En la interacción se ejercen los roles de autoridad no sólo de contenido sino de tipo moral también, pero el tipo de manejo permite que el alumno “juegue” a asumir esa autoridad que cuestiona, si no olvida, en cuanto desaparece el profesor.

Estas contradicciones, pueden tener variaciones de acuerdo al nivel o al contexto en el que se actualicen, son producto de un ejercicio de análisis intentando identificar algunas contradicciones que permitan desde a problematizar la práctica docente y determinar su potencial transformación. Las categorías, aunque didácticamente se encuentran separadas, se observan en el trabajo en el aula, y se imbrican de tal manera, que sólo con una preconcepción conceptual es posible recortarlas para su estudio.

La interacción aparece como una categoría de mayor extensión donde se pueden observar, como ya se mencionó, las acciones docentes, las de los alumnos y el manejo del contenido. La recuperación de cada uno en la interacción privilegia su actualización en un tiempo y espacio definido, pero sin considerar sus antecedentes ni consecuentes.

Cada categoría representa un campo problemático y en el caso de la interacción, además de ser en sí un campo, también, de acuerdo a lo explicitado anteriormente, puede ser considerada una línea problemática que “atraviesa” los demás campos. Una situación semejante ocurre con la acción docente en su práctica que prefigura tanto la interacción, como el contenido, como el proceso del alumno. En este caso último es posible, a través de la interacción comprender el modo y tipo de práctica docente y cómo ésta concibe y “hace” las demás categorías. La práctica docente, por su misma naturaleza debe considerarse como una acción que se ‘mueve’, se da en situaciones cambiantes con seres humanos cambiantes. Sin embargo, se observa que, contradictoriamente, se habla de la transformación de la práctica de manera histórica, la pregunta que surge es ¿podría ser posible generar un modelo de trabajo con los docentes que los llevara a transformar realmente su práctica?

Así, el problema central, de acuerdo a la intención de este trabajo, se va prefigurando, se refiere a considerar como punto clave para transformar el sistema educativo desde el aula, la práctica docente vista desde la interacción en el aula.

Esta afirmación hace intervenir un campo problemático no considerado hasta ahora: que es. Precisamente, la transformación de la práctica docente. Este proceso aún cuando forma parte del movimiento necesario de la práctica laboral del profesor, se considera como una potencialidad de la misma, No se encuentra presente en el mismo tiempo y espacio de las categorías mencionadas, ya que tiene una naturaleza histórica, pero, sin embargo, es inherente a cada una de ellas.

La transformación de la práctica docente, hace posible considerar las categorías mencionadas como categorías dinámicas. La práctica docente es la acción intencionada del profesor hacia el propiciamiento de la apropiación de contenidos por parte del alumno, y definida de esta manera, el movimiento permanente que ésta tiene es parte de la misma razón de ser de la acción educativa. Como menciona Ríos (1994:18) ‘el proceso educativo

(...) es una actividad conjunta e in interrumpida del maestro y el alumno en la que se desarrolla fundamentalmente, por parte de alumno, una apropiación progresiva del objeto de estudio' Considera que el papel del docente consiste en apresurar la apropiación para que el sujeto opere una parte de la realidad transformándose y transformándola. El maestro se presenta como mediador entre la realidad objetiva y la experiencia subjetiva de los alumnos.

El supuesto del que se parte, es el de que la recuperación y el análisis reflexivo y consciente de la práctica docente puede llevar a su transformación, esto quiere decir a llevarla a una condición distinta, centrada en las acciones del alumno, y no en el contenido o en las acciones del docente.

Las acciones para lograr la transformación de la práctica docente han sido muchas y muy variadas, sin embargo, se pueden encontrar las contradicciones siguientes:

Los profesores asisten con regularidad a cursos y talleres de actualización pedagógica sin que se observe un cambio en su práctica.

Es posible observar en el vocabulario del profesor los términos y descripciones de modelos y propuestas pedagógicas pero no da cuenta ni evidencia de ellas en la práctica cotidiana.

Es posible encontrar acciones automatizadas de los profesores en su cotidianidad aunque se muestren críticos con sus compañeros.

La resistencia a la toma de conciencia y a la reflexión se expresa a través de racionalizaciones defensivas, por las que da razón de la inconsistencia entre sus intenciones y sus acciones.

Pérez Gómez (1993:418)) corrobora esta cuestión cuando escribe acerca del profesor que se encuentra involucrado en una situación problemática que desea modificar, mencionando que es "sensible, afectivamente sensible, a las resistencias que la situación opone a las orientaciones de su intervención'.El conocimiento que se ofrece desde una situación ajena a su condición concreta de trabajo "no es aceptado más que con valor metafórico, teniendo siempre presente que ha sido generado en otro espacio y tiempo, por otras p en condiciones peculiares y dentro de una situación problemática en cierta medida singular' (Pérez Gómez,1993:421).

Sin embargo, el profesor aunque racionaliza en contra de las imposiciones de transformación, es capaz de dar cuenta en su discurso, en las conversaciones con colegas o en escritos sobre las posibilidades de transformación de la práctica. Sus acciones se apoyan en conocimientos prácticos adquiridos a través de la experiencia cotidiana, en las interacciones de la vida en el aula (Pérez Gómez, 993:415)

Fuera del aula, el profesor puede aparecer como más innovador y audaz en sus propuestas, pero al regresar al salón de clase le es difícil modificar ese ambiente tan conocido. Esos conocimientos, que a través de su experiencia le ha costado mucho aprender se convierten en estrategias conocidas y cotidianas. Así, como lo explica Reyes Esparza (1993:41) "es difícil encontrar procesos de renovación de la práctica docente provocadas por las dinámicas propias del aula, por el contrario estas tienden a absorber al maestro en la repartición y en la tranquilidad". Así el discurso innovador coexiste con las prácticas tradicionales cotidianas. Esta contradicción es un factor que puede ser utilizado para llevar a cabo una transformación real.

Las contradicciones descritas impactan los resultados de las experiencias de transformación de la práctica docente y están en íntima relación con políticas y modelos llevados a la práctica por diversas autoridades educativas. A continuación se presentan algunos estudios que ponen especial interés en la transformación de la práctica. No es la intención abundar en la cuestión en este apartado, ya que en más adelante se habla más ampliamente del estado del conocimiento sobre esta cuestión y acerca del marco contextual de las acciones de formación de docentes.

Acerca de la naturaleza — y posibilidad de transformación— de las acciones docentes y su necesaria relación con su pensamiento se encontró que en junio de 1974, el National Institute of Education convoca a una Conferencia Nacional de Estudios sobre la Enseñanza para elaborar un programa para la investigación futura de la enseñanza. Una de las comisiones presidida por Schulman, integrada por expertos en psicología del procesamiento humano de la información, antropología de la educación, investigación de la interacción en el aula, y la realidad práctica de la enseñanza, integraron un informe sobre los procesos del pensamiento de los docentes. Los miembros sostenían que la investigación del pensamiento del docente es necesaria para comprender el proceso de enseñar.

Resulta evidente que, en gran medida, lo que los docentes hacen es consecuencia de lo que piensan. Por otra parte, toda innovación en el contexto, las prácticas y la tecnología de la enseñanza, estará forzosamente influida por la mentalidad y las motivaciones de los docentes (Clark y Peterson, 1989:445)

Respecto a la posibilidad de que los profesores modifiquen su práctica docente, está entre otros la investigación de Carhay (1988), practicada con profesores de gramática.

Carhay (1988), en su estudio “ cambiar los profesores su manera de enseñar?” realiza una investigación en colaboración con Ceysens. Tras una fase de observación durante la cual los investigadores establecieron su perfil habitual de enseñanza, se les invitó a adoptar unos planes de lecciones concebidos por los investigadores. Estos planes preveían una fase de trabajo individual con apoyo didáctico; las tareas estaban pensadas de tal modo que los alumnos tenían que responder a preguntas que exigían de ellos el análisis o la síntesis. Si las hipótesis eran fundadas, los guiones de lecciones que se brindaban al profesor debían colocarle en una situación propicia para el “feed-back” específico. El número de “feed backs” aumentó sin que su atención estuviese orientada hacia ese modo.

Esta investigación abre las perspectivas en materia de transformación de las conductas de enseñanza. “Muestra que, con tal de tener en cuenta las limitaciones inherentes a la situación de clase, es posible cambiar el esquema de conducta del enseñante”

(1988:35)

Estas y otras investigaciones desarrollan la tesis de que las conductas interactivas de un enseñante no resultan directamente de su ‘buena voluntad’ ni de decisiones que tome en el curso de la acción tras de haber pesado las ventajas e inconvenientes de diferentes alternativas, (es) fuera de clase donde el profesor puede reflexionar sobre su acción (...) La profesionalidad de un profesor residiría en su capacidad de concebir unas situaciones propicias para la aparición del esquema de enseñanza del que juzga que muy probablemente producirá en los alumnos los aprendizajes deseados. (Carhay, 1988:36)

También llegan a una valorización de las actividades del enseñante fuera de la clase Ashton y Crocker (1987) con ocasión de su reanálisis de las experiencias de Popham y McNeil (1974). En estos estudios se comparaban resultados de alumnos enseñados por profesores expertos e inexpertos, recibieron un material detallado de instrucciones dos semanas antes. Los alumnos fueron sometidos a un pre-test y recibieron una enseñanza de nueve horas y aplicaron un post-test. (Carhay, 1988)

Los resultados revelaron que enseñar no es interpretar un guión elaborado por otros, el profesor es autor e intérprete y se aprecian diferencias en los resultados. Se destaca el trabajo que los profesores hacen antes y después del aula, que es cuando piensan y reflexionan sobre su práctica. Es posible entonces concluir que los profesores pueden cambiar su modo de enseñar siempre y cuando se propicien acciones reflexivas sobre su práctica.

En cuanto a los estudios a nivel nacional es posible distinguir a diversas instituciones que se han especializado en estudios sobre la práctica docente, como es el caso del DIE que pertenece al Cinvestav del IPN en México, DF. en el que investigadoras como J. Ezpeleta (La Escuela y los Maestros: entre el supuesto y la Deducción, 1986), E. Rockwell (La Práctica Docente y la Formación de Maestros, 1986) y R. Mercado (1986) se han destacado con estudios que se han referido a la práctica docente, sus relaciones institucionales, su cotidianidad, entre otros temas. Se hace mención a estos estudios que se han llevado a cabo en educación básica, porque son una corriente de análisis de la práctica educativa institucional con una producción impactante en aquellos que se refieren al mismo objeto; a cualquier nivel.

Estas dos últimas autoras, aportan una recuperación de su experiencia en cuanto al conocimiento de los maestros y el trabajo de formación docente. Expresan que, de acuerdo a los esfuerzos de algunos programas de actualización que han realizado, se proponen tres líneas problematizadoras:

* Los trabajos de actualización sólo propician intercambio de experiencias y opiniones que se refieren a normas pedagógicas y no a la descripción y análisis del trabajo diario.

- El análisis y transformación de la práctica no contará con la participación efectiva de quienes la ejercen mientras no haya reconocimiento institucional, traducido en apoyos económicos en tiempo laboral dedicado a ello.

- El registro y observación es lo más cercano a las condiciones re de trabajo, pero las reflexiones surgidas son dispersas, lo que hace el proceso demasiado lento.

De acuerdo a lo anterior es indispensable la exploración y evaluación de la práctica docente para lograr transformaciones en ella, y si logramos por medio de la intelección de los resultados de las observaciones, modificar la conceptualización metodológica de los docentes, entonces es viable que su práctica se transforme permanentemente, también.

Pasando al apoyo que la teoría puede proporcionar a esta problemática planteada, se ha encontrado que es escasa y no llega a poder nombrarse como tal. Como menciona Ezpeleta (1986) no se encuentra, hasta la fecha, una construcción teórica sobre las dimensiones internas del sistema educativo, entendido desde la perspectiva aquí presentada. Algunas teorías explican algunos de sus constitutivos pero no hay alguna que intente conceptualizar y menos comprender el proceso completo. Existen grandes lagunas que pretenden ser

explicadas desde otras áreas del conocimiento. En este sentido una teoría educativa debe ser construida desde sus mismos constitutivos, desde 'dentro' de las prácticas educativas mismas (Minakata, 1994).

Una concepción metodológica en México que está más construida que las propuestas que son inferencias directas de reportes de investigación, es la llamada Didáctica Crítica, cuya principal exponente es Pérez Juárez (1985). Algunos principios que son útiles son:

1. La acción del docente encaminada a la producción del aprendizaje socialmente significativo también genera cambios en él, ya que posibilita aprender de la experiencia de enseñar.
2. La reflexión y el riguroso análisis de su práctica para orientar su quehacer cotidiano es una vía importante para lograr un avance en la educación.
3. El conflicto y la contradicción están presentes en la escuela y la sociedad, en donde se encuentran los maestros inconscientemente. Se requiere que el maestro reconozca el conflicto y la contradicción como factores de cambio para buscar la transformación.
4. Un análisis crítico de las concepciones y acciones docentes permite tener conciencia de las contradicciones y permite reorientar la acción docente.

Y es en España donde podemos encontrar otro intento de teorización sobre la práctica docente y su potencial transformación y son las publicaciones de Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1993) cuya propuesta tiene que ver con dos condiciones que aunque son independientes, cada vez más, se las considera como procesos complementarios: la práctica reflexiva y la relación docencia investigación como factores de transformación de la práctica docente.

De acuerdo a todo lo anterior, es posible tener una cierta claridad en el análisis de la situación, se determinan los constitutivos de la práctica docente y se plantea su transformación potencial. La problemática inicial es ¿cómo se puede transformar la práctica docente? Si consideramos la construcción metodológica de los docentes como un proceso individual e intransferible, entonces la alternativa es, en vez de cursos y talleres de actualización, un modelo que impacte el proceso personal.

La respuesta se prefigura en cuanto a aquellas estrategias que deben o no deben tomarse en cuenta. Así, la búsqueda se centra más que en las acciones transformadoras en sí, en la construcción de un modelo para lograr que el docente reflexione y construya su concepción y su hacer docente, y como consecuencia se observe la transformación de su práctica docente.

Se pretende construir una aproximación a una descripción e interpretación de un campo de observación concreto, en este caso, de la práctica docente. Y con esto, se tenderá a descubrir progresivamente un determinado sector de observables de una totalidad concreta que es la educación formal. (Kosik, 1967). Es en esta totalidad donde se está conjuntando la construcción de la conceptualización y el hacer del docente. En otras palabras, en donde se puede realizar la transformación de su práctica en praxis.

De acuerdo a Kosik (1967:240), "la praxis del hombre no es una actividad práctica opuesta a la teoría, sino que es la determinación de la existencia humana como transformación de la realidad". Así pensado el hacer docente al convertirse en reflexivo y consciente por encima

de su cotidianidad, es posible que construya su praxis y se convierta en un creador de la realidad comprendiéndola y explicándola. La dialéctica como movimiento fundamental entre la teoría y la práctica, entre la concepción y el hacer puede potencialmente transformar los constitutivos concretos del sistema educativo. Tiende a impactar necesariamente, dentro del principio de unidad orgánica sistémica, a los demás constitutivos ‘moviendo’ la totalidad concreta del sistema educativo hacia condiciones cualitativamente de mayor calidad.

Este estudio está orientado a la intervención de los procesos del aula, se proponen cambios y alternativas de transformación. Se describen prácticas, se encuentran contradicciones, regularidades y correlaciones entre eventos y procesos. Posteriormente se buscan una serie de principios que expliquen la transformación de las prácticas pedagógicas.

La temática a la que se refiere está encuadrada en la explicitación de los procesos de transformación personal dentro de la práctica docente educativa. Esta se encuentra regida y determinada, entre otros, por un marco institucional y normativo.

El nivel de concreción es microsocioal, entre lo individual (proceso de transformación docente) y grupal (proceso de aula). Se refiere a la posible transformación de la práctica docente desde la recuperación y reflexión de la misma. Ubicar esta propuesta dentro de las tendencias en las acciones de formación, actualización, capacitación o superación de los docentes a nivel internacional, es fundamental para determinar la actualidad y la calidad del aporte de éste trabajo. Es menester, primero, construir un horizonte del estado de conocimiento que compete y posteriormente evidenciar dónde este trabajo se ubica.

3.0 HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN ESTADO DEL CONOCIMIENTO DE LA FORMACIÓN DE DOCENTES

Este apartado revisa los estudios, reportes de investigación, artículos o ensayos que tienen que ver con la formación de docentes. A diferencia de los otros apartados, aquí se habla de formación de docentes’, ya que en los diferentes inventarios de descriptores consultados el término utilizado y aceptado es precisamente “formación de profesores” en su sentido más amplio, trata cuestiones de formación, actualización o superación y en este caso, a mayoría de las referencias se refieren a docentes y experiencias en educación superior y media superior.

3.1 Conceptualizaciones sobre la Formación de Profesores

En general, se puede proponer un marco amplio donde es posible incluir las especificidades requeridas. La concepción pertinente en este sentido es que la formación es el proceso por el cual “el sujeto que se educa va logrando, por sí mismo o con ayuda del exterior conformar y conjuntar en su persona competencias para des. Empeñarse dentro de su conté5to” (González, 1994). Este concepto permite entender la formación como un proceso de construcción personal, el cual es viable que sea propiciado por agentes externos, y es de acuerdo a esto que se va a entender formación de docentes en este trabajo.

En 1981, en el Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE 1) se identificaron en el Documento Base sobre ‘Formación de los Trabajadores de la Educación’ en los trabajos enviados al evento, dos corrientes básicas sobre formación:

Énfasis en la capacitación donde se reconocía un espíritu innovador para encontrar soluciones con la utilización de la tecnología educativa. Se intenta modernizar al profesor con el uso y para el uso e nueva tecnología basándose en el supuesto de que el problema educativo se resuelve ofreciéndole al profesor técnicas eficaces.

Énfasis en la formación integral, que intenta ubicar la formación n un marco teórico sólido y coherente que permita concretizar los objetivos y valores propuestos. Los trabajos hacen evidente su reocupación por la gestión democrática del programa y porque éstos integren por teorías, técnicas y recursos didácticos, de acuerdo al contexto institucional y social, además de las características personales. Hacen explícito que la educación no debe responder a la función productora del sistema social dominante.

Las dos tendencias tienen un fundamento y una práctica claramente diferenciadas. Una funciona por la línea de la tecnología educativa, muy en boga en la década de los setenta y otra, ya con el discurso propio de esa década, en donde se observa una marcada tendencia a la incorporación de los procesos institucionales y sociales.

Es en esta última tendencia donde se van gestando las concepciones de formación que se integran como antecedentes, en este trabajo. Aunque todavía no se dan claras muestras de teorías que respondan a los procesos individuales, sí se mantiene una reocupación por integrar los factores democráticos y de responsabilidad social.

Doce años después, se realiza el Segundo Congreso Nacional de investigación Educativa (CNIE II en un campo que ahora se llama formación de Docentes y Profesionales de la Educación” se habla sobre la noción de formación describiendo el proceso como un espacio e intervención pedagógica, donde no se dan conceptualizaciones al respecto. Dos autores se distinguen hablando sobre el tema: Díaz Barriga (1990) distingue a la formación porque está ligada con la cultura, en tanto que el hombre es el único que tiene conciencia de sí mismo, si se propicia una cultura amplia, entonces se puede hablar de procesos formativos.

Pasillas (1992) le confiere a la formación una modalidad particular de configuración de hombre, en su proyecto propio; el que se forma es el que decide y participa en el proceso.

Estas dos últimas consideraciones se acercan ya bastante al concepto con el cual se inicia este apartado. La formación es un proceso individual e intransferible, donde los agentes externos tienen la facultad de conformarla y propiciada.

Se explicita la postura del trabajo acerca del término de formación con la idea de conceptualizarlo de manera pertinente al manejo teórico que se da a lo largo de la exposición, sin embargo, aunque no forma parte integral de la categorías investigativas es fundamental para el proceso de construcción de un estado del conocimiento sobre la cuestión.

3.2 Panorama General de la Búsqueda

Se efectuó una búsqueda, que más que exhaustiva, intenta ser pertinente al tema en cuestión. Se buscó en las dos bases de datos (ERIC, vía Internet, con referencias

internacionales e IRESIE vía disco compacto, con referencias nacionales en su mayoría) que se especializan en educación. Para esto se cruzaron los descriptores:

Formación docente y educación media superior y superior y se acotó a los años 1992 a 1995. En el caso del ERIC se encontraron cuarenta y cuatro referencias específicamente del periodo mencionado, a excepción de 1995, donde no se reportó ninguna.

En IRESIE se encontraron 59 referencias, y aunque se buscó en los años referidos, la captura se realiza de manera desordenada, de tal manera que es posible encontrar referencias de los más variados años. El criterio de clasificación se refiere al año de captura y no al de la elaboración del trabajo. Esto y el incorporarlas referencias del CNIE 1 amplió el periodo consultado de 1972 hasta 1995.

En el documento base del CNIE 1 acerca de la ‘Formación de Trabajadores de la Educación’ se encontraron 40 de formación de docentes de educación media superior, estas referencias no cuentan con resumen del trabajo por la dificultad de encontrar los documentos y la falta de explicitación de los mismos en el inventario. Sin embargo, sí se tiene una idea, en la mayoría de los casos, de la tendencia, tema o propuesta que permite realizar algunas inferencias.

Del Cuaderno del Estado del Conocimiento sobre Formación de Profesores y Profesionales de la Educación del CNIE I se encontraron 24 referencias. Se agregaron a todas las anteriores aquellas que se fueron recuperando en el camino de la elaboración del trabajo y que no se utilizaron más que como referencias, sin tomarlas en cuenta para la construcción del trabajo de investigación. Todo esto hace un total de 230 referencias en un periodo de 23 años.

3.3 Análisis por periodos

El análisis se desarrolla por lapsos definidos, el primero por ser el más lejano y de menor información se trabajan juntos desde 1972 hasta 1979. A partir de aquí el análisis se, lleva a cabo por cada lustro.

Periodo de 1972-1979

Se encontraron 34 referencias, las cuales se distribuyen de manera irregular en el periodo, como se muestra a continuación

En el último año se concentran un poco menos de la mitad de los estudios generados en este periodo, otro año significativo es 1973 por el veinte por ciento que ahí se encuentra; como se puede ver el sesenta por ciento de investigaciones se da en sólo dos años, uno al inicio y otro al final del periodo. El resto no aporta significativamente.

El noventa y cuatro por ciento son referencias del CNIE 1 y son nacionales, de las cuales se encuentran de Querétaro, de Guerrero y de Jalisco, especialmente de la Universidad Autónoma de Guadalajara (UAG).

De los temas agrupados es posible identificar que el veintisiete por ciento se refieren a la descripción de experiencias de formación, el quince por ciento tienen que ver con tecnología educativa y microenseñanza, doce por ciento es la frecuencia proporcional del diseño de postgrados, diseño de programas y los llamados entonces, sistemas abiertos. Los porcentajes más bajos son evaluación (6%), diagnósticos e institucionalidad y práctica educativa (3%).

Periodo de 1980 - 1984

En 1980 sólo se encontraron tres referencias: sobre capacitación pedagógica, nivel académico y un estudio sobre teoría subjetiva. Se originan dos en México y otra en Canadá.

En el periodo de 1981 aumentan los estudios aunque no de manera significativa. El mayor porcentaje (40%) se refiere a los temas de experiencias de formación docente. Uno de los estudios se refiere a la práctica reflexiva de Furlán y Remedi que contiene un análisis crítico del modelo dominante de formación docente. Aunque no se refiere directamente a la reflexión de la práctica como estrategia puede ser considerado como un buen antecedente.

Las fuentes se concentran en los dos inventarios del CNIE 1 y I y el IRESIE. El sesenta por ciento se refieren a estudios nacionales. Las instituciones presentes son fundamentalmente universidades (UANL, UIA, UAM,) y dos asociaciones (UDUAL y CIIDET). Aquí se empieza a observar el surgimiento de investigaciones que tienen que ver con experiencias de formación en disciplinas específicas: filosofía en este caso.

El número de estudios (12) no varía mucho en 1982, 10 de las cuales se obtuvieron del IRESIE. La mayoría son referencias extranjeras, principalmente de Estados Unidos. Las instituciones mexicanas presentes son la UDUAL, el Centro de Estudios Educativos (CEE), la Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), etc. Hay dos estudios sobre pensamiento docente y tres que se refieren al uso de la computadora y la telecomunicación en la formación docente, que se pueden considerar como los primeros estudios de esta clase en México.

En 1985 aumentan lenta pero progresivamente los estudios en este campo, en este año se elevan a quince. Las fuentes son principalmente el IRESIE y el CIIDET y las instituciones presentes son el CISE, el CEE, ANUIES, etc. Los trabajos son en setenta y tres por ciento extranjeros.

De las tendencias teóricas se destaca la Teoría de las Decisiones, todavía es posible identificar un estudio sobre microenseñanza (Ribeiro) estrategia propia de la tecnología educativa de los años setentas. Se observa un aumento de la formación disciplinar (historia, investigación social y lectura y redacción) y por primera vez se observa un estudio sobre investigación y formación docente (Bertolucci y Rodríguez).

El total de trabajos de 1984 se mantiene cerca de los anteriores (14). Las fuentes donde se encontraron fueron principalmente el IRESIE, PAIDOS y el CNIE II. El CISE representa el treinta por ciento de los estudios, El cincuenta por ciento son estadounidenses y el treinta y seis por ciento son mexicanos.

Aumenta el interés por la formación disciplinar, en este caso en Inglés, Filosofía y Ciencias Sociales (22%) Empiezan a observarse, en los trabajos de teoría corrientes teóricas como la cognoscitivista y la teoría de la acción (21%). Las experiencias de formación apenas llegan al catorce por ciento.

Periodo de 1985 -1989

El número de estudios se mantiene constante (14) EN 1985. La mayoría de las referencias se generaron en el IRESIE y sólo dos de ellas son mexicanas. Las experiencias de formación y actualización docente aumentan considerablemente al cincuenta y siete por

ciento, incluye un antecedente de entrenamiento docente en una habilidad concreta, como antecedente de la corriente observada posteriormente.

El número de referencias bajan no significativamente (12) en 1986, y la mayoría se refieren a trabajos extranjeros representando el sesenta y cinco por ciento, la fuente principal es el IRESIE.

El veinticinco por ciento de estos estudios tienen que ver con la formación docente en una área o disciplina (Biología, Química e Historia). La teoría subjetiva se abre camino entre las investigaciones de la época, e igualmente crece el interés por el uso de las telecomunicaciones en la formación docente.

En 1987 baja considerablemente el número de estudios identificados (4) referidos en el IRESIE y el CNIEII. De éstos tres son estadounidenses. Los estudios hablan fundamentalmente de la formación docente.

Compensatoria mente, en 1988 aumenta de manera considerable el número de estudios en la formación y actualización docente de la educación superior, ya que muchos de los estudios refieren la experiencia en el Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios, donde se relata un gran número de experiencias de una misma gran acción de formación llevada al cabo por el CISE, a nivel nacional.

El cuarenta y dos por ciento se refiere a experiencias en la formación de profesores y el veintiséis por ciento a la formación de alguna disciplina (Matemáticas, lectura y redacción, Física, Biomédica y Ciencias sociales). Se identifican dos estudios de corte histórico.

En 1989, al igual que en 1987, disminuye dramáticamente el número de referencias (3), una de éstas está elaborada en la U de O y todas son mexicanas. Dos de los trabajos son experiencias de formación y una de ellas es de corte histórico. Uno de ellos es particularmente importante ya que queda como antecedente de la línea teórica en la cual se sitúa la presente investigación y se refiere a una propuesta metodológica desde la práctica (Rosario) editada en el ITESO.

Periodo de 1990 -1994

Aumenta ligeramente el número de trabajos (6) EN 1990, todos son mexicanos y están registrados en el IRESIE, revistas y libros... El cincuenta por ciento se refieren a experiencias en la formación, actualización o capacitación de docentes. Es especialmente interesante observar cómo empiezan a surgir estudios de corte psicoanalítico referidos a la teoría explicativa de la educación, con un sentido diverso de los cursos del CISE con fundamento en los Grupos Operativos.

Sigue aumentando el número de trabajos de investigación (11) en 1991, aumentan también las referencias generadas en el inventario del CNIE I Empieza a repuntar —ya había sido mencionado en la década de los setentas— el postgrado como alternativa para la formación docente (Chan y Aguirre) y es más clara la línea de integrar la investigación con la formación docente (Dueñas y Lara).

Es este el año donde mayor número de referencias se encontraron (30). La mayor parte de ellas fueron localizadas en ERIC y sólo el veintitrés por ciento son mexicanos. Es en este grupo donde se identifica una corriente muy fuerte con representación principal en los

Estados Unidos, donde se realizan entrenamientos muy concretos a los profesores y que pertenecen a programas más amplios. Es el caso de la atención a las minorías étnicas, discapacitados o drogadictos, alumnos dotados o para aprender una tercera lengua. Son programas integrales de atención a un tipo de población específica en los cuales la formación docente es un renglón más que atender.

Las experiencias de formación docente, tal y como se han venido entendiendo representan un porcentaje igual al que tienen los programas descritos (33%) y hablan de innovación, eficiencia, etc. También, aunque disminuyendo, se identifican estudios sobre formación en el área de Matemáticas y una investigación sobre un modelo basado en la prelectura.

En 1993 se nota otra vez, una disminución importante, pero no a los niveles tan bajos de otros años (19). La mayoría de los trabajos se detectaron en ERIC, pero dado que se actualizan los datos, se tuvo que recurrir a libros, artículos y revistas. Referencias que probablemente pasen a ser capturadas en diversas bases de datos posteriormente. El sesenta y ocho por ciento son extranjeros. Hay un buen número de estudios que refieren experiencias de entrenamiento docente descrito anteriormente (42%), hay experiencias de formación, que incluyen con más frecuencia modelos y características acerca de la práctica reflexiva como alternativa de transformación, que es el caso de esta investigación. Existe un trabajo que reúne las telecomunicaciones con la educación a distancia y la teoría que incluye el psicoanálisis como explicación de los procesos educativos.

Sólo el treinta y cinco por ciento de las referencias en 1994 se establecieron en ERIC, el resto se recopiló de distinto material impreso. El cincuenta y cinco por ciento del material es mexicano.

Las experiencias de formación docente representan el cincuenta y cinco por ciento y contiene un mayor número de trabajos que apoyan la propuesta de esta tesis de investigación, como son: la transformación desde la práctica, reflexión de la práctica, teoría y práctica, construcción de conocimiento y modelos. Ha desaparecido la tendencia hacia la tecnología educativa y es constante la presencia de estudios sobre la práctica reflexiva (Sacristán y Pérez, 1993), de teorías sobre desarrollo cognoscitivo, interaccionismo simbólico, etc. También de el uso creciente de las telecomunicaciones y el vínculo docencia investigación.

Es fundamental mencionar dos artículos editados por la revista EDUCAR editada por la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco, que aportan de manera importante a la corriente teórica de la Práctica reflexiva. Estos se refieren a la relación docencia-investigación como una forma de mejoramiento permanente del docente de Bazdresch y sobre la innovación de la práctica educativa de Minakata.

Avance en 1995

En 1995 no fue posible encontrar investigaciones en ninguna base de datos sobre el particular, sin embargo es importante señalar que existen trabajos, sobre la misma línea de este estudio, que son una referencia obligada y se refieren a un libro editado por la U de C sobre un “Método para Transformar la Práctica Docente” de Rosario, ‘Recuperación de un proceso de formación de Licenciados en Educación Preescolar’ de Campechano y dos estudios uno de Fierro y otro de Rosas que se aplican en educación básica, ambos basados en la reflexión sobre la práctica docente por parte del profesor.

3.4 *Análisis Global*

Además de lo mencionado en cada uno de los periodos anteriores, es interesante analizar las tendencias globales que se presentan cuando se observan los estudios en conjunto.

En primer lugar, las instituciones mencionadas que fueron tan diversas, al detenerse en el detalle se puede determinar que aunque la curva de frecuencias puede denotar dispersión, sólo pocas de éstas tienen la cantidad de frecuencias que pueden ser consideradas significativas. Por supuesto que esto tiene que ver con el sesgo de la búsqueda en sí, sin embargo no dejan de ser interesantes los resultados del agrupamiento:

INSTITUCIONES 1 FRECUENCIA

más relevante en el CNIE II fue la reflexión de los autores (Ducoing, et al. 1993) en cuanto a la dificultad para distinguir los trabajos de investigación de los de intervención. 'Es notable, tanto la escasez de productos con tratamiento riguroso conceptual y metodológicamente, como la ausencia de condiciones institucionales de apoyo a la investigación' (Ducoing, 1993:12). Esta deficiencia es fundamental en los trabajos de intervención sobre formación docente ya que por ser esta su condición metodológica pierden de vista la rigurosidad investigativa necesaria- Esto produce que algunas de las producciones enviadas hayan sido dejadas a un lado, lo cual disminuye considerablemente el número de investigaciones sobre este campo.

En la etapa temática del mismo congreso, de Sujetos de la Educación y Procesos de Formación docente se registraron diecinueve ponencias. Las tendencias identificadas en esta etapa fueron: tecnología educativa, profesionalización de la docencia, relación docencia investigación y formación intelectual del docente.

En los trabajos del Estado del Conocimiento correspondiente se identificaron temáticamente trabajos sobre historia, tendencias, nociones, curriculum, valores institucionales, formación disciplinaria, política, evaluación de la formación y postgrados en educación.

Se obtuvieron ciento veintiséis referencias mexicanas, setenta y una de Estados Unidos y tres de Canadá. Del resto de los países, las frecuencias eran tan pocas que se agruparon, en el caso de Latinoamérica por región de las cuales hubo nueve referencias. Se encontraron también trece referencias de Europa, cuatro asiáticas, tres africanas y una de Oceanía. Interesante es detenerse un poco en los resúmenes de cada uno de éstos, sin embargo poco aportaron a la construcción de este trabajo, además de este capítulo.

En la recuperación y análisis de diversas experiencias en la formación de docentes se observa que algunas propuestas de formación docente tienden a centrar sus acciones en el docente, otros a centrar las acciones en la disciplina, especificada más adelante, otros, los menos y más actuales, centran el trabajo de formación de docentes en el proceso del alumno.

Una tendencia muy clara es la que refiere a aquellos trabajos cuyo objetivo se centra en las acciones de planeación previas a la formación en sí, incluye diseño de programas de formación o postgrados, desarrollo curricular, formación de formadores y políticas de formación. Las frecuencias totales de esta categoría fueron de diecisiete.

Un apartado especial merecen los veintiún trabajos sobre entrenamiento (capacitación) docente, que como ya se explicó antes, se refieren a una tendencia de formar a los docentes en tareas y acciones específicas que tienen que ver con problemáticas sociales o psicológicas muy acotadas, en los últimos años aparecen con fuerza y con evidencia de eficacia. Esta tendencia pertenece a la que Pérez Gómez (1993) llama “Perspectiva Práctica”, donde la enseñanza se concibe como una actividad compleja, singular, determinada por el contexto, cargada de conflictos afectivos y políticos. La formación del docente se fundamenta en la apropiación “para y a partir de la práctica”, por lo que prioriza la experiencia del profesor.

Un rubro muy abierto y un poco disperso lo forman aquellos estudios que tienen que ver con el control del trabajo de la formación docente o los referidos al control del trabajo en el aula y que son temas de un curso o taller para docentes. Por ejemplo, el diagnóstico, la evaluación y la elección de profesionistas y docentes, el perfil profesional, la carrera académica, etc. Y también pertenecen a esta categoría los trabajos más de corte administrativo, como la certificación, la supervisión, los profesores sustitutos, etc. Igualmente se incluyen las propuestas para elevar la calidad de la educación.

Otra tendencia es la que se refiere a los trabajos de corte histórico, y donde se incluyen aquellos descriptivos, estadísticos y también los estudios prospectivos.

Una tendencia que se hizo presente al principio de la década de los setentas, decena en la cual tuvo su auge y que paulatinamente fue desapareciendo en los ochentas, fue la tecnología educativa. Esta se caracteriza por la búsqueda de la calidad de los productos y la eficacia de su logro, el docente debe prepararse en el dominio (de las técnicas para aumentar el rendimiento académico de los alumnos, propuestas por especialistas. Pérez Gómez (1993) llama a esta tendencia, “Perspectiva Técnica” de la que agrega, que el docente debe adquirir competencias estratégicas y de intervención técnica. En esta tendencia se ubica mayor parte del trabajo que realizaron la Comisión de Nuevos Métodos y el Centro de Didáctica, después convertidos en CISE y también las principales acciones de actualización didáctica que se impartieron en el Centro Regional de Tecnología Educativa de la U. de G.

Algunos trabajos que se presentaron tienen que ver más con los fundamentos teóricos que con el desarrollo de las acciones concretas de formación. Se refieren fundamentalmente a teorías, como la teoría de los Constructos Personales, teorías cognitivas, Interaccionismo Simbólico, la Teoría de las Decisiones, la Teoría de la Acción, etc. Las propuestas teóricas se repiten a lo largo de los años, de tal manera que además de la temática general no fue posible identificar “subtendencias” más claras.

Una tendencia que también se observa, con ligeras variantes durante todo el lapso, es la utilización de las computadoras y la telecomunicación, como alternativa para la formación de profesores y como contenido de las acciones de formación.

Muy cerca de la anterior, se encuentra la educación a distancia o sistema abierto, como se le nombra en los estudios más antiguos. Se ha podido notar tres posibilidades: la capacitación de docentes de educación no formal o informal, como el caso de CEMPAE, la capacitación docente por medio de este sistema y la combinación para cualquiera de ambas con la telecomunicación. Así la educación a distancia se convierte en una sola propuesta con la telecomunicación.

La tendencia a dejar de lado la formación pedagógica en sí, y centrarse en la formación del docente en cuanto al contenido o área del conocimiento que maneja, se observa en las frecuencias progresivamente altas de estos trabajos. Este rubro pertenece a la Perspectiva Académica” (Pérez Gómez, 1993), implica la formación de profesores en una rama del saber, lo fundamental es la transmisión ‘r presentación del contenido. De los trabajos identificados hay mayor cantidad de experiencias en la formación en ciencias sociales, matemáticas y lectura y redacción. La mayor cantidad de estos trabajos se concentra en la segunda mitad de la década de los ochenta y aunque no desaparece tiende a disminuir.

Se detectan ensayos que se refieren a explicitar un marco teórico específico desde el cual se analiza un conjunto de observables de realidad objetivada de la educación Se encontraron pocas referencias: una acerca de la institucionalización de la práctica educativa y la otra acerca de la enajenación y la práctica docente. Será necesario esperar la aparición de nuevos trabajos para saber si esta condición constituye una tendencia real o si éstos sólo son productos aislados.

Entrando de lleno a los trabajos que se considera generan las tendencias en donde se inscribe este trabajo de investigación, se encuentran por un lado lo que se llamará práctica reflexiva con referencias que se ubican en los últimos años, a excepción de un trabajo sobre observación y diario de campo que se ubica en la década de los setentas. Esta tendencia incluye trabajos como percepción del docente, propuestas metodológicas desde la práctica y sobre prácticas y procesos. Pérez Gómez (1993) llama e esta tendencia la Perspectiva de Reflexión en la Práctica para la Reconstrucción Social’. Considera que el profesor es un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre la práctica cotidiana para comprender tanto las características específicas del proceso educativo, como su contexto. De modo que su actitud reflexiva facilita el desarrollo autónomo de quienes participan en el proceso. La práctica docente es un proceso de acción y reflexión, interviene para facilitar la comprensión de los alumnos, reconstruye su conocimiento experiencial, reflexiona sobre su intervención y desarrolla su propia comprensión de su práctica.

La otra tendencia a la que pertenece este trabajo de investigación es la vinculación docencia-investigación, que aunque es muy actual, se puede observar cuando menos un trabajo cada cierto tiempo. Llegando a la cantidad de cinco frecuencias dispersas a lo largo del lapso analizado.

Finalmente, se observa un repunte del psicoanálisis como teoría explicativa y práctica de transformación, ya en los finales de los setenta y principio de los ochenta sé observó una tendencia similar en la utilización de los Grupos Operativos en el CISE como alternativa de formación docente. Aunque estas concepciones no son iguales a las anteriores, sí es claro que surgen de la misma corriente teórica.

Las tendencias encontradas, entonces en la revisión de inventarios fueron:

1. Experiencias en la formación centradas en el docente, en el contenido o en el alumno.
2. Planeación, acciones preactivas
3. Entrenamiento docente específico
4. Control y gestión administrativa
5. Histórico

6. Tecnología Educativa
7. Cómputo y telecomunicación
8. Educación a distancia
9. Formación disciplinaria
10. Vinculación docente
11. Práctica reflexiva
12. Teorizaciones
13. Aplicaciones psicoanalíticas

Como tendencias más actuales se identifican la práctica reflexiva como propuesta independiente o en estrecha relación con la vinculación docencia-investigación, se pueden observar trabajos publicados en éste sentido desde 1987 en Jalisco a partir de una experiencia de postgrado en el ITESO. Es en esta tendencia donde se ubica este trabajo, intenta aportar una estrategia para propiciar transformación real de la práctica en los docentes. También intenta dar respuesta a todas aquellas experiencias masivas, de iniciativa central, que no tuvieron el impacto requerido. Esta propuesta tiene su base en el proceso individual de conciencia, reflexión, recuperación y decisión de transformación de sujeto por sujeto. Este proceso de transformación puede corresponder a la lógica personal de apropiación y a la posibilidad de transformar sus esquemas y sus acciones. A continuación se exponen las concepciones teóricas que explicitan la construcción del objeto de estudio.

4 LA CONSTRUCCIÓN CONCEPTUAL DEL OBJETO DE CONOCIMIENTO

Durante el análisis de la situación problemática y su ubicación en la producción educativa internacional, se ha considerado que la totalidad concreta del sistema educativo formal es el contexto en el cual se da la praxis educativa, y se convierte en estructura significativa, para cada acción o conjunto de acciones del aula. La practica del profesor, sin embargo y de acuerdo a la problematización, no da evidencia cite su ser docente como transformador de la realidad y de su propia acción

En contraste con la práctica, la praxis es activa, se renueva y construye históricamente, se manifiesta en le acción docente transformadora Su elemento existencial es la conciencia sin cual “la praxis se degrada al nivel de técnica y manipulación (kosik. 1967:243) En este trabajo se considera la practica docente como praxis. Cuando coexisten la teoría y la práctica o en el caso de acciones docentes, el pensamiento y la práctica. A la práctica no consciente e irreflexiva se le llamará práctica no transformadora o solamente práctica.

La praxis se constituye de acciones, en este case, pedagógicas (Kratochwil, 1987). Acciones que tienen diferente naturaleza dependiendo de quién las protagonice, de manera que pueden existir acciones referidas al alumno, al profesor, propias de la lógica del contenido y las acciones que se modifican al ser interpretadas por el sujeto, que conforman la interacción. Una acción es una realidad que sólo se puede reconstruir de modo interpretativo y necesariamente es intencional.

La consideración de la condición transformadora de la praxis conlleva al entendimiento de que la práctica docente para ser tal, necesariamente debe ser transformadora también. No sólo Kosik (1967) habla de esta condición necesaria, también investigadores alejados de esta postura —la epistemológica—, más cercanos a la práctica investigativa y posiblemente desde otro marco teórico han aseverado que la práctica se constituye de haceres y saberes, y han adelantado inferencias en cuanto a la potencial transformación de la práctica docente. Considerando la equivalencia entre pensamiento y teoría en el marco de la praxis.

Clark y Peterson (1989) coinciden en que existe una relación recíproca entre los dominios del pensamiento y la actividad del docente.

Las acciones que llevan a cabo los maestros, tienen su origen mayoritariamente en sus procesos de pensamiento, los cuales a su vez, se ven afectados por las acciones. Creemos que el proceso de enseñanza sólo se comprenderá cuando estos dos dominios se estudien en conjunto y cada uno de ellos se examine en relación con el otro. (Clark y Peterson, 1989:451)

Esto apoya la afirmación de la dialéctica concreta acerca de que en el proceso crítico de la transformación de las acciones en la superación de las contradicciones, el pensamiento también deberá transformarse ‘modificar o rechazar su forma, volver a elaborar su contenido. Recoger estos momentos superados. Volver a verlos, repetirlos, aunque sólo en apariencia para profundizarlos’ (Lefebvre, 1993:280)

De hecho se considera la interdependencia entre pensamiento y acción donde la existencia de uno en ciertas condiciones, necesariamente, impacta al otro. Podemos suponer entonces que la transformación de uno, potencialmente modificará al otro. La reflexión es la operación del pensamiento, dicho a la manera de Hegel “la reflexión es la actividad del pensamiento aplicándose a un objeto” (1817 la:20) La reflexión y la conciencia serán las operaciones que estarán presentes en la transformación de la práctica. No son suficientes en sí mismas, ya que el contenido tendrá que ver con la conceptualización progresiva de la metodología por parte de los docentes

En cuanto a las investigaciones que se han realizado acerca de la posible transformación de la práctica de los profesores, Carhay (1989), concluye que la “clase” en el aula es una realidad social que limita la acción del profesor, pero que pese a esto, es posible transformar la práctica dentro de estos límites.

El autor señala que muchos profesores se adhieren a las ideas de educación nueva, pero que son pocos los que las aplican. La posibilidad de cambiar la práctica tiene que ver con el respeto a su perfil de comportamiento, reflejo de su personalidad, experiencia y formación a través del tiempo y de las situaciones. Además de lo anterior Carhay (1989), recupera la experiencia de la investigación de Doyle y Ponders que establecen que las conductas de enseñanza de los profesores varían de una situación a otra, independientemente de sus características personales.

En la experiencia se observa que no se legitima por sí misma una sugerencia dirigida a la práctica docente de un profesor, ya que éste la considerará poco útil y fuera de contexto, y es probable que tenga razón. Los que ven y juzgan su práctica desde afuera’ no pueden comprender todas las condiciones para entender el por qué de las decisiones de los docentes durante la interacción. Cada profesor es diferente y aún cada uno de ellos actuará distinto en ocasiones similares, según sea la circunstancia.

Shulman (1989) es reiterativo cuando escribe acerca de que no es posible investigar e innovar la práctica educativa si no es vinculada con la práctica misma. Esto sería una verdad común sino fuera porque la mayoría de los cursos de capacitación docente se diseñan sobre un escritorio y delante de un pizarrón, diciendo cómo deben ser las cosas pero no cómo son, ni dando muestra coherente de los modelos propuestos. Shulman, escribe que Fenstermacher (1978), sostiene que formar un profesor es establecer premisas sobre las cuales éste debe basar el razonamiento práctico acerca de la enseñanza en situaciones específicas (...) se derivan, en parte, de las generalizaciones de la investigación empírica de la enseñanza (1989:80).

La práctica guiada y supervisada para aprenderá aplicar, adaptar, y, en caso necesario, inventar reglas para determinados casos entendidos como ejemplos de clases de hechos “constituye otro componente de la base de conocimientos” (Shulman, 1989:81).

Aunque hasta aquí se han conocido una serie de pautas y principios para entender el proceso de transformación de la práctica docente, es definitivo que todavía “sabemos muy poco de cómo funciona éste proceso” (Shulman, 1989:81). Sin embargo, hasta esta parte del desarrollo existen algunas consideraciones importantes que se pueden recapitular:

1. La práctica docente presenta una serie de contradicciones que deben ser superadas para generar una transformación y transformarla en praxis.
2. La práctica docente está constituida por acciones independientes y en relación. El hacer consciente y la reflexión sobre ellas, permite iniciar un proceso crítico dirigido a superar las contradicciones presentes en lo cotidiano.
3. Los constitutivos de la práctica docente son las acciones del alumno, las del profesor y las interacciones, en donde se actualiza el contenido. Las condiciones de éstas en la práctica específica del profesor difieren de una circunstancia a otra, el acercamiento sistemático y el análisis de la recuperación de esa práctica origina que se reconozcan las contradicciones y regularidades que en ella existen.

La práctica y la investigación dan evidencias de que el profesor que tenga la intención de innovar su práctica, deberá trabajar sobre ella misma, identificándola de manera consciente, e investigándola. Complementando estas ideas, podemos adelantar que la asesoría que le corresponde al capacitador de docentes deberá ser de propiciador del proceso de construcción del profesor, tomando en cuenta su pensamiento y su práctica, su hacer y saber, es decir, su praxis. Debe caminar junto a él, de acuerdo a su avance conceptual, no imponer ni invadir su evaluación y cuestionamiento a la eficiencia docente.

Como se puede deducir de los planteamientos anteriores es determinante que se conciba la práctica docente como una praxis en proceso de transformación permanente, y no sólo transformable. Este estudio intenta lograr un paso más en este renglón, tratando de encontrar un camino para propiciar la transformación de la práctica no consciente e irreflexiva, en praxis.

Básicamente, se trata de modificar la práctica docente, que adquiera en su misma condición de hacer, la posibilidad de transformar y ser transformadora, es decir, que propicie la transformación en sus alumnos. Es posible considerar que ese cambio no es hacia cualquier meta, sino a la de lograr dirigirse hacia acciones pedagógicas más eficientes, de tal manera

que el alumno, producto de esa experiencia de aula, se haya apropiado realmente de las habilidades y conocimientos requeridos. Por supuesto que esta última aseveración rebasa el objeto de este estudio en cuanto a su verificación, sin embargo, está considerada esta dimensión constitutiva de la práctica docente.

A partir de asumir que la práctica es potencialmente transformable, el análisis de la nueva construcción conceptual metodológica en los docentes, a partir de propiciar las operaciones pertinentes en sesiones de asesoría, dará como resultado el conocer en qué condiciones se da el la praxis pedagógica. Esto posibilitará la construcción de la respuesta a la pregunta investigativa planteada y quizá lograr teorizaciones acerca del proceso docente y su posible transformación. Finalmente, se podrá contar con mediaciones de acercamiento a la labor en el aula que aporten a la metodología de investigación educativa.

En los siguientes apartados se proponen una serie de fundamentos teóricos y esquemas conceptuales que permiten entender la praxis pedagógica desde algunos constructos esenciales. Antes, será necesario explicitar algunos supuestos conceptuales desde los cuales se parte para construir este marco teórico.

4.1 Construcciones Teóricas Fundantes

El problema arriba planteado puede ser desentrañado desde diferentes perspectivas teóricas. Con base en el supuesto de que la realidad es compleja y multidimensional, el llegar desde una sola perspectiva teórica limita al producto a un conocimiento parcializado. Ciertamente, es imposible conocer un fenómeno en toda su complejidad, pero es viable construir una totalidad educativa concreta (Kosik, 1965), intentar interseccionar diversos planos teóricos explicativos del fenómeno para comprender desde esas perspectivas, su naturaleza.

En el presente apartado se definirán no sólo los términos que están presentes en el esquema presentado como mapa conceptual, sino aquellos que son importantes en la investigación. Esto tiene la intención de explicitar los previos conceptuales del trabajo de análisis teórico -

El primer concepto previo es el que se refiere al proceso educativo del aula a través del cual se intenta comprender lo que sucede en un primer nivel de vigilancia, en el aula. Es el trabajo de las estrategias metodológicas del profesor, las acciones de los alumnos y la interacción que ahí se da.

En este proceso educativo está presente un proceso de comunicación que implica una progresión de acciones ínter subjetivas entre dos a más sujetos cuya mediación privilegiada, en el aula, es el lenguaje.

Una situación comunicacional específica, es la interacción. Este proceso tiene como condición que las acciones de dos o más sujetos sean recíprocas, es decir, que se corresponden unas a otras y permite propiciar y facilitar, por medio de operaciones específicas, la construcción de un modelo metodológico por parte del profesor. La construcción metodológica se refiere al conjunto de operaciones que hace el profesor para recuperar, formular, sistematizar, intervenir y transformar intencionalmente su práctica, de acuerdo a un modelo construido desde su propia experiencia.

La asesoría tiene como finalidad que el profesor construya su modelo metodológico para transformar su práctica docente y éste se puede concebir transitoriamente como la acción de mover la práctica de un estado convencional a otro diferente, implica descentrar su práctica de constitutivos periféricos a otros eminentemente educativos, es decir que propicien la transformación del alumno.

A partir de aquí se explicitan cuestiones teóricas precisas que apoyan la comprensión del objeto de estudio de una manera articulada pero diversa. El primer punto, refiere las interrelaciones conceptuales que explican el proceso educativo.

4.2 El proceso educativo

La propuesta del trabajo requiere entender, como ya se mencionó, las acciones educativas desde dimensiones distintas que pueden ser claramente distinguidas, pero que se traslapan e imbrican en su actualización en la totalidad educativa.

Una de las dimensiones se refiere al proceso de interacción generado en el aula y que tiene que ver con los constitutivos que se identifican en el análisis de la situación problemática. Estos son los protagonistas de la interacción educativa (Delamont, 1985) que son el alumno, el profesor, el contenido y la interacción misma.

La otra dimensión es la explicitación del proceso investigativo mismo, considerado a lo largo de la exposición de este trabajo de investigación y que vigila la aplicación metodológica y al mismo tiempo permite la producción de un conocimiento determinado. Esta dimensión pertenece al plano epistemológico.

En lo referente a la primera dimensión, se expone a continuación un resumen de lo que en otra investigación se construyó en la comprensión de la relación interactiva profesor-alumno-contenido.

Posterior al trabajo de análisis e interpretación del corpus de la investigación fue posible plantear una propuesta para interpretar la relación interactiva entre alumno, profesor y el contenido. Este producto incluye tanto las teorías explicativas como el acercamiento a la realidad objetiva del aula.

En este estudio se determina que en la acción educativa, lo que es evidente y analizable, es el espacio de interacción existente entre profesor-alumno y alumno-alumno. Es en este espacio, en la situación de aprendizaje, donde se conjugan una serie de constitutivos dinámicos como son: el alumno, el profesor, el contenido, y la situación de aprendizaje como los más objetivamente analizables. Cada uno de estos factores tiene a su vez diversos planos: la parte observable en la acción educativa que es evidencia de otro plano interno más complejo y razón de ser del primero.

El primer plano, entonces, se constituye del proceso interno, el segundo con las evidencias observables de éste. Además existe un tercero que permite la interdependencia y conexión con el resto de los constitutivos, que es plano de la articulación lógica. Al tratar de desentrañar cada uno de ellos, es necesario recordar que no son estáticos, ni siquiera sus relaciones lo son; al ponerse en interrelación se mezclan de tal modo que conforman un solo espacio: la interacción. Estas relaciones pueden ser expresadas en el cuadro 1 que permite entender dentro de la limitación gráfica las relaciones prefiguradas.

En el esquema que a continuación se muestra, el alumno pone en juego lo que siente y piensa (Eco, 1976), un objeto de conocimiento, un signo conceptual (Pross, 1980) o un contenido específico que se mueve en función de complejidad y generalidad (Vygotsky, / por las operaciones cognitivas de significación (Lonergan, 1989). Estos factores conforman una conciencia interpretante que actualiza, sistematiza y opera la información en relación adecuada con un objeto de conocimiento.

1 ALUMNO

1 PROFESOR 1

En este punto del proceso, el contenido elaborado se transforma de significado, en pensamiento verbal cuya forma es predicativa (Vygotski,s/f).

Hasta aquí, el proceso es individual, interno, propio y exclusivo de cada persona. Para la regulación de su pensar, la comunicación con otros sujetos y además la incorporación de elementos nuevos, el signo discursivo debe tomar la forma de signos que se conviertan en la herramienta mediacional adecuada en el intercambio e interlocución con la cultura y otros sujetos. Esta mediación, el lenguaje, permite la apertura de una conciencia a su realidad para modificarla / ser, a su vez, transformada en la acción con ella. El lenguaje, a través del pensamiento verbal, expresa una porción del pensamiento.

El profesor, además de incluir el proceso apropiativo descrito, puede construir una metacognición (Watzlawick, 1989) que le permite además de crear una situación de aprendizaje, recuperar la interacción misma construyendo una lógica metodológica que articula los constitutivos mencionados. La conciencia permite al profesor pasar de un plano a otro, autorregulando y aprendiendo de su hacer. Le confiere una capacidad de descentración que le permite, a través de una estructura interpretante construida, mayormente, desde su experiencia, confrontar las evidencias aportadas por el alumno con sus intenciones educativas.

La operación cognoscitiva por la cual puede objetivarse la realidad y resultar accesible la experiencia es la reflexión. Este es uno de los conceptos más importantes y más tratados dentro de las teorías que se refieren a los procesos cognitivos y de interacción verbal. En el sentido en el que se quiere entender la reflexión precisa que el sujeto requiere para establecer una metacognición de sus acciones, es que Habermas (1989) aporta, mencionando que la autorreflexión significa reflexión sobre las condiciones subjetivas del conocimiento, sobre la constitución a priori de los hechos de los que se trata la ciencia. (Habermas, 1989).

Las dos nociones de autorreflexión que propone Habermas (1989) no son idénticas. En el primer caso se trata de la reflexión filosófica sobre los presupuestos y condiciones generales del conocimiento válido y de la acción correcta. En el segundo caso se trata de la reflexión sobre un proceso de formación específico de un sujeto particular (individuo o grupo); su objetivo es reestructurar la propia auto comprensión del sujeto, orientadora de su acción, liberándolo de autoengaños. Habermas establece una conexión de razón y reflexión también en este último sentido.

Me refiero a la fuerza emancipatoria de la reflexión, que el sujeto experimenta en sí mismo en la medida en que se hace transparente a sí mismo en su propia historia genética. La experiencia de la reflexión se articula, en lo referente a su contenido, en el concepto de

proceso de formación y, metodológicamente, conduce a un punto de vista desde el que se nos da espontáneamente la identidad de la razón y de la voluntad de la razón. En la autorreflexión, un conocimiento coincide con el interés por la emancipación; pues la realización de la reflexión se sabe como movimiento de la emancipación. La razón está bajo el interés por la razón. Podemos decir que sigue un interés cognoscitivo emancipatorio que tiene como meta la realización de la reflexión como tal. (Habermas 1989:243-244).

Desarrollos posteriores incluyen un reconocimiento de la importancia de la distinción entre reflexión crítica y reflexión trascendental (o reconstrucción racional). Mientras la crítica se refiere a algo particular, las reconstrucciones versan sobre sistemas anónimos de reglas que cualquier sujeto puede seguir en la medida en que haya adquirido la competencia requerida. Mientras que la autorreflexión crítica hace conscientes los factores inconscientes de un modo que tienen consecuencias prácticas, las reconstrucciones hacen explícito un saber cómo' (esto es, el conocimiento intuitivo adquirido con una competencia) sin implicar consecuencias prácticas de ese tipo.

Otros autores coinciden fundamentalmente con esta función de la reflexión, en el sentido de que la reflexión es un proceso de transformación de un contenido histórico de la experiencia en productos concretos como compromisos acciones, pensamientos, etc. La reflexión no puede aislarse del contenido, del contexto y de las interacciones implica la inmersión consciente del hombre en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios políticos (Pérez Gómez, 1993:417). En referencia al profesor, la reflexión implica un esfuerzo sistemático de análisis de la experiencia dirigido a lograr propuestas totalizadoras que orientan la acción educativa

Además de reflexionar sobre la experiencia, para lograr la transformación de su hacer, el docente requiere, según este autor, realizar una reflexión, igualmente sistemática sobre su acción la reflexión sobre la acción es un componente esencial del proceso de aprendizaje permanente que constituye la formación profesional (...) supone un conocimiento de tercer orden. Que analiza el conocimiento en la acción, y la reflexión en la acción en relación con la situación problemática y el contexto. (Pérez Gómez, 1993:419-420).

La reflexión, además de ser la operación que permite recuperar, hacer consciente, evaluar y transformar la práctica, permite pasar de la transformación de la práctica en un plano puramente personal, a la posibilidad de hacer investigación, ya que "la reflexión en la acción es un proceso de investigación a través del cual el desarrollo del conocimiento profesional y el perfeccionamiento de la práctica ocurren simultáneamente" (Pérez Gómez, 1993:419)

La reflexión como reconstrucción de la experiencia es un proceso de tres componentes paralelos

- Reconstruir la situación donde se produce la acción, conduce al profesor a redefinir la situación reinterpreta y asignando nuevo significado a características conocidas o antes ignoradas.

Reconstruirse a sí mismo como profesional, adquiriendo conciencia en la manera en que estructura sus conocimientos, afectos y estrategias.

Reconstruir los supuestos acerca de la enseñanza aceptados como básicos, es una forma de analizar críticamente las razones y los intereses individuales y colectivos que subyacen a los principios dominantes.

La reflexión, así, es una forma de lograr la emancipación de los profesores, cuando descubren que el conocimiento de la práctica es una construcción social de la realidad y que responde a intereses históricos modificables. En este enfoque “la reflexión es un proceso dialéctico” (Pérez Gómez, 1993:421). El docente se enfrenta a la tarea de generar un nuevo conocimiento al recuperar sus acciones hacerlas concientes y reconstruir su práctica.

En una situación escolar o grupal, se producen hechos comunicativos donde también es posible la reflexión. En toda actividad de conocimiento colectivamente construida se establece una relación de comunicación, con participación y reflexión dentro de mecanismos de interacción grupal. La reflexión constituye el proceso grupal e individual que posibilita las sucesivas transformaciones de sujetos en la toma y aprehensión de conocimientos. (Nethol,s/ f: 98)

La reflexión no es un puro pensar o una meditación; está ligada a la acción, en este caso a la acción docente, y a la determinación del objeto, que esta transformación de ese mismo hacer educativo docente. El profesor puede realizar una introspección creadora y potencialmente transformable, en su mismo espacio de acción, buscando formas para que el conocimiento de la realidad específica de su práctica docente parta de su contexto histórico

La condición para que la actividad reflexiva sea transformadora de la acción debe contener permanentemente el vínculo práctico, de la interacción con la acción objetiva. Por medio de la interiorización de la acción es posible incorporarlos al sujeto y posteriormente, en su condición de ser reversibles, es decir autorregulables, transformarlos en acciones más eficientes. (Piaget, 1981)

La educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre para transformarlo, así, la acción auto transformadora del docente en referencia a su práctica implica las mismas operaciones: acción interiorizada c reflexión. Ya la reflexión se ha conceptualizado, para que se complete la acción transformadora, ahora es pertinente hablar de la alternancia y la acción interiorizada.

4.3 la interacción simbólica y la alternancia.

Berger y Luckman (1989), son representantes del interaccionismo simbólico, sus reflexiones se construyen alrededor de la construcción social (de la realidad).

Para estos, la internalización de la realidad es la aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significado, y es una manifestación de los procesos subjetivos de otro que, en consecuencia, se vuelve subjetivamente significativo para él. El significado que el alumno tiene y expresa, es una manifestación de su proceso interno y, de acuerdo a la intención educativa, se vuelve su e para el profesor. El proceso de internalización se llama socialización, es la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad.

El primer nivel de interiorización se da en los primeros años de la infancia los esquemas adquiridos desde las relaciones sociales, son difícilmente modificables por su gran carga

emocional. El lenguaje es internalizado como el contenido y el instrumento de socialización, con éste se vinculan la realidad objetiva (externa) y la subjetiva del sujeto y se traducen el uno al otro. Las únicas vías de transformación de la socialización primaria se dan a través de situaciones vivenciales críticas que empujen al sujeto a cambiar su perspectiva vital.

En la socialización secundaria, la interiorización es menos profunda y es posible realizar modificaciones o alternancia - de acuerdo a los autores— bajo ciertas condiciones, tiene que ver con la voluntad del sujeto, con intención y conciencia de cambio. Si se quiere que éste sea permanente, lo que instada permanentemente las nuevas estructuras es el constante trabajo de reflexión y revisión —autorregulación- que el sujeto realice sobre él.

La socialización secundaria implica la internalización de realidades parciales con sus respectivos campos semánticos, vocabulario pertinente, normas, componentes cognoscitivos y afectivos. Esto trae como consecuencia que el sujeto sea más vulnerable y el vínculo más importante para el mantenimiento de la alternancia o modificación es el diálogo en la confirmación cotidiana afectiva y explícita. El profesor, en este sentido, mantiene sus esquemas aprendidos a través del diálogo casual, la rutina, el aparato conversacional. Y será la misma vía por la cual se puede mantener el cambio o transformación de su realidad parcial en su práctica !a

Dentro de los grados de transformación de la realidad subjetiva se hace referencia, en el caso de la práctica docente, a la transformación parcial o alternancia. El lenguaje es el vehículo, pero la consistencia está dada por la continuidad y la coherencia. Requerirá un alto grado de simetría entre la realidad objetiva y la subjetiva. Este puede traducirse en un rompimiento entre el discurso y su hacer mediante una confrontación entre su discurso y su hacer. Y un mantenimiento de las nuevas estructuras, precisamente, en la búsqueda de esa relación entre las concepciones pedagógicas y su práctica docente. Este deberá ser un movimiento dialéctico, que se convierta en estrategia de autorregulación.

La interiorización que el profesor hace de las estructuras y esquemas acerca de su labor docente, está fuertemente reforzada por el mismo sistema en el que se mueve. El cambio de su práctica laboral requiere de un esfuerzo e involucramiento que pondrá en conflicto muy probablemente, su relación con el sistema administrativo laboral. La revisión y crítica que realice de su labor docente, construirá lazos cada vez más fuertes entre lo ya construido y aceptado y los esquemas nuevos.

La posibilidad de transformación de la práctica docente se ubica en la internalización secundaria, en donde es posible establecer la alternancia. La confrontación que provoca rompimientos entre los esquemas discursivos de los profesores y su hacer puede conducir al cambio. Pero es necesario que estos nuevos comportamientos internalizados sean sostenidos por un contexto aceptante y propiciador donde el principal vehículo será el diálogo.

Para la transformación de la práctica docente es fundamental que esa alternancia o alternancia permanezca. No sólo que se mantenga, sino que la transformación sea permanente también como condición del nuevo modelo metodológico, como estrategia de autorregulación. Ya se ha visto que una de las posibilidades es el lenguaje, pero actualizado en un diálogo continuo y coherente. Es decir crear una 'cultura' de la transformación.

Las estructuras anteriores del profesor son fuertemente reforzadas por el mismo sistema. El cambio de su práctica requiere de un esfuerzo que lo ponga en conflicto con su contexto inmediato. Cada vez que revise y formule su práctica, el lazo de lo construido será más fuerte. Entre más posibilidades tenga de hablar de sus construcciones metodológicas con personas afines, es más probable que la alternancia se consolide.

Así, la transformación de la práctica docente no es un asunto simple. Si se quiere incidir en la calidad de la educación, es necesario tratar de entender esta acción en toda su amplitud. Este trabajo intenta aportar al entendimiento de la práctica docente como uno de los puntos modales de la calidad educativa. Si logramos “moverla” aunque sea en pequeña escala, será posible hacer mejor educación.

De manera paralela a la construcción conceptual se han ido realizando aplicaciones de lo que aquí se explicita a través de mediaciones metodológicas, instrumentales e interpretativas. Estas experiencias se detallan a continuación.

5.0 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN Y PROYECTO DE INTERVENCIÓN

La propuesta metodológica para este trabajo de investigación supone una tarea compleja, ya que los campos de observación construidos en los apartados anteriores pertenecen a dimensiones y planos distintos. En primer lugar se encuentra la caracterización de la práctica docente y en segundo el estudio de su potencial transformación, esto realizado mediante instrumentos de recuperación y análisis sistemático.

Estos distintos planos metodológicos, requieren, además de un tratamiento pertinente cada uno, de acuerdo a su naturaleza, una articulación que permita producir resultados en la diversidad. La opción es acudir a la complementariedad metodológica o a lo que Bizquera (1989) llama un paradigma emergente, donde es posible articular diferentes métodos para producir un conocimiento educativo de mayor profundidad.

Los métodos propuestos pertenecen todos a la metodología cualitativa, cuyo fundamento histórico y línea epistemológica se encuentra en el ‘verstehen’ (Mardones y Ursua, 1987). Este modo de trabajo surge de la necesidad de desentrañar las mediaciones sociales y cognoscitivas; parte de una acción deliberativa de observar en detalle los eventos en términos de cómo sus actores se relacionan, organizan y significan los elementos para elaborar patrones a través de evidencias teórico-empíricas. Es un ejercicio de interpretación en busca de significado (Shulman, 1986)

Por la complejidad mencionada del problema se recurre a una complementariedad metodológica que explore los procesos internos de construcción metodológica de los profesores (clínico), utilizando como objeto de confrontación la recuperación de la práctica docente (autorregistro) y, finalmente una construcción hermenéutica a partir del corpus que se genere para tender hacia una posible teorización. Cada uno de estos momentos se muestran en un cuadro de congruencia que permite establecer la pertenencia de cada uno de acuerdo a la pregunta investigativa.

Las unidades de investigación corresponden a las acciones constitutivas de la práctica, determinados en el primer capítulo y la explicitación de los indicadores se infieren de la construcción conceptual del capítulo anterior.

5.1 Taller de Transformación de la Práctica Docente

En la pregunta de investigación que se refiere a ¿Cómo se caracteriza la práctica de los profesores? se recurre a la observación como indagación. Los registros de la recuperación de la práctica docente de cada uno de los participantes de los talleres se comparten, analizan, reflexionan, confrontan, etc., en un espacio de socialización de manera sistemática por medio de un taller de trabajo con asistentes voluntarios. En el caso de la segunda pregunta ¿Cómo y con qué condiciones se transforma la práctica de los docentes? Con los mismos registros, tanto de las sesiones del taller como posteriores para dar cuenta del proceso de transformación y sus condiciones.

Más del 90% de los profesores de instituciones de educación superior son egresados de licenciatura — como la población a la que va dirigida este taller— nunca realizaron estudios especiales que los capacitaran para la docencia. Al contrario de lo que ellos mismos declaran en una de las sesiones del primer taller, ‘El dominio de la materia aunque necesario no certifica por sí mismo que uno pueda enseñar eficaz y adecuadamente (ya que) son procesos de naturaleza diferente que por lo mismo, requieren cualidades o habilidades diferentes’ (Zarzar, 1994:9).

Es importante hacer énfasis en que los profesores se consideran agentes activos en la construcción de su práctica, en interacción con los demás y dentro de las limitaciones de la escuela, y que la ‘actuación del profesor se apoya en conocimientos prácticos adquiridos a través de la experiencia cotidiana, en las interacciones de la vida en el aula (Pérez Gómez, 1993:415).

El proceso de conciencia y reflexión lleva al profesor a entender las acciones constituyentes de su vida cotidiana en el aula, cómo se constituye la posible ínter subjetividad entre él y sus alumnos, qué tipo de interacción se da en ella en el espacio comunicacional, cuáles son las operaciones de significación que pone en juego el alumno a través de su discurso y cuáles de estas son apropiadas por el mismo profesor, y cómo se observa la apropiación del contenido en los productos del alumno. Esta es la mayor intención del taller en cuestión.

Fundamentalmente, toda esta maraña de acciones, ya analizadas en la problematización y en el marco teórico se actualizan a través de acciones comunicativas o de interacción social, en donde el vehículo es el lenguaje. Y es lenguaje también la mediación por excelencia que va a servir de herramienta entre el asesor del taller y el participante, sólo que de una manera concreta e intencionada.

Este tipo de intervención tiene como fin específico lograr la reflexión en el docente que participa en el taller, de manera que logre recuperar, formular, analizar, confrontar y transformar su práctica. Tal como se menciona el marco teórico, en el taller se intenta llevar al profesor a una reflexión para la reconstrucción de la propia experiencia.

Para lograr la transformación de la práctica es necesario lograr las mismas condiciones de la alternancia, ya suficientemente explicitada en el marco teórico. Una de las condiciones es

la posibilidad de crear una cultura' de transformación compartida entre los demás participantes de la experiencia.

El taller parte de una serie de supuestos teóricos que se han ido construyendo a lo largo de la elaboración de este trabajo. En intento de síntesis estos supuestos son:

- La “materia prima” del taller se refiere a las creencias metodológicas, al discurso de la práctica y a la recuperación del docente como participante del taller.
 - Se realiza un acercamiento sistemático por medio de auto registros o registros de observación, que recuperan la práctica cotidiana del docente lo más “textual” posible.
 - Se propicia un análisis del corpus de los registros con las categorías mencionadas centrandó la acción intencional de transformar hacia lo eminentemente educativo, eliminando lo periférico. Las categorías se utilizan una a la vez, sin orden establecido apoyadas por lecturas pertinentes.
 - Se reconocen las contradicciones y las regularidades contrastando el discurso y las concepciones teóricas con lo evidenciado en los registros, a través de situaciones problemáticas en la secuencia del proceso.
 - La confrontación provoca un rompimiento entre los esquemas discursivos y el hacer de cada docente, provocando un conflicto cognitivo y detonando el proceso de cambio.
- + El vehículo fundamental es la mediación lingüística. En esa interacción verbal se evidencian l operaciones cognoscitivas, instrumentos reguladores) actitudes afectivas, como estructuras organizadoras de la práctica docente como proceso de acción reflexiva y activa.
- La conciencia, la reflexión, permiten la comparación, la clasificación y la confrontación de conceptos teóricos personales y el trabajo en el aula, son las operaciones básicas en el espacio del taller. Sobre todo al inicio es necesario establecer un vínculo práctico, ligando fuertemente el trabajo a la acción.
- + La actividad reflexiva interioriza la acción de manera reversible, se actualiza en el diálogo, promueve la toma de conciencia y desarrolla la ínter subjetividad. Por la interiorización, la acción se incorpora al sujeto y posteriormente, en su condición de reversible y autorregulable, se transforma en acciones eficientes. La estrategia de autorregulación se funda en la relación dialéctica entre la realidad objetivada-subjetiva, entre las concepciones y práctica.
- La reflexión es una forma de emancipación de los profesores. E docente genera un nuevo conocimiento al recuperar acciones, hacerlas conscientes y con esto reconstruir la práctica, logra una producción cercana al objeto con una asimilación progresiva hasta la distancia teórica independiente de la práctica.

Aún cuando el taller está constituido por pequeños grupos, cabe aclarar que permite el proceso de construcción individual, que respeta las resistencias, la decisión en cuanto a la entrada en el análisis y el proceso personal de apropiación. El trabajo en grupo permite contar con una condición más: el compartir la experiencia entre iguales. El taller tiene la intención de recuperar e incidir en la práctica con la idea de que la construcción del pensamiento del profesor redefine, complejiza y completa por su conocimiento-en-la-

práctica. Este tipo de conocimiento surge a partir del contacto/ manipulación del profesor con/de la experiencia docente. (Guerrero, S/F)

El taller se inicia con invitaciones abiertas a los profesores de nivel medio superior y superior, y dependiendo del número y de su lugar de adscripción es el espacio donde se lleva a cabo.

El taller tiene tres fases de trabajo:

Ira. Fase. Sesión de información y de inducción al trabajo. Esta sesión de tiempo variable, dependiendo de las condiciones de cada grupo de voluntarios es utilizada para hacer el encuadre y para proponer alternativas para realizar registros y auto registros textuales, de la práctica docente de los profesores que estén decididos a llevar al cabo la experiencia. El registro retrata la interacción humana inmediata como actividad colectiva de los individuos en relaciones institucionalizadas conforme ellos representan la vida diaria específica en modalidades recurrentes, reproduciendo y transformando sus propias historias y las de la sociedad más amplia en la que viven (González Martínez, 1994:38)

En total, se les piden tres auto registros, de preferencia de una misma asignatura —aunque se les deja en libertad de establecer los criterios- se les proponen estrategias para realizar registros de su practica, grabar, video grabar y posteriormente realizar la versión escrita; también pueden registrarse entre los mismos compañeros o finalmente, pedir que el coordinador académico —en su caso — o los integrantes del taller lleven al cabo la tarea. Cada docente decide cual es la alternativa que le parece menos aversiva para realizarlos.

Estamos hablando de lo que se llama observación compartida que representa la categoría básica de análisis que nos permite acceder a la posibilidad de la verificación por un lado, o a la construcción de una teoría didáctica (por el otro) (Durán,1994:24) La ínter subjetividad entre el observador (asesor) y el observado (el profesor) permite que la observación en el aula aporte a la formación docente porque la relación de sujeto a sujeto es una relación ínter subjetiva, en donde se encuentran dos puntos de vista sobre el quehacer pedagógico t didáctico (Durán,1994:24)Esta ínter subjetividad no sólo está dirigida a al trabajo de aula del profesor, cuestión que es el meollo del taller, sino que debe dar espacio a las condiciones laborales e institucionales en las que está realizando su labor.

Aún cuando se propone un registro textual, la experiencia en el taller puede dar cabida a otros tipos de registros como narraciones definidos como sistemas abiertos, no tienen categorías predeterminadas y registran segmentos amplios de acontecimientos (Wittrock, 1986)

Se propone el registro, como se menciona, de corte etnográfico en el sentido de que se requiere que presente todas las características de un registro ampliado, con la posibilidad de organizar las interacciones verbales porque “se desea identificar matices sutiles de significado que sedan en el lenguaje’ (González Martínez, 1994: 32) pero con un formato específico que facilita los análisis posteriores. Es claro que para lo etnógrafos pensar en un auto registro con las condiciones de un registro etnográfico posiblemente sea inconcebible, sin embargo es necesario justificar su utilidad para este tipo de investigación.

Un diario de campo o un relato diferido que posiblemente se los registros recomendados, no tienen los elementos de textualidad necesarios para dar cuenta de los constitutivos de la práctica, puesto que por más cercanos que estuvieran de la realidad siempre son más bien

un relato de ella. Por otro lado, el involucramiento del docente en su transformación laboral requiere que sean registros de su práctica los que se analicen, si se refieren a una ajena, el detonante de la transformación es poco probable que se presente. Es claro que estos registros no son para hacer etnografía, son sus condiciones del instrumento las que interesan.

Así entonces, para este tipo de investigación es indispensable que se realicen autoregistros textuales —esto quiere decir con las características de un registro ampliado de tipo etnográfico— y que pueden presentarse en el siguiente formato:

NOMBRE DEL PROFESOR _____

ASIGNATURA _____ FECHA _____

SEMESTRE _____ . ASISTENCIA _____

INSTITUCIÓN _____ TURNO _____

ACCIONES DEL DOCENTE ACCIONES ALUMNO OBSERVACIONES

CONTEXTO DISTRIBUCIÓN GRÁFICA

El formato es puesto a la consideración del grupo de profesores y tienen libertad de usarlo o no. El requisito para ingresar al taller es contar con sus tres registros. El proceso mismo de registrar pasa por diferentes fases la mayor parte de los etnógrafos comienzan registrando todo lo que tienen interés dentro de la esfera perceptiva. Con posteridad el ámbito de registro se va limitando sucesivamente hasta que se obtienen unidades de análisis legítimas (Coetz y Le Compte, 1988:176)

2c. Pase. Se refiere al proceso de operación del taller. El contenido del taller está constituido por la práctica misma del profesor recuperada por medio de registros de observación y por el discurso de la práctica. Se analiza el corpus utilizando categorías constitutivas de la práctica docente para encontrar las contradicciones y las regularidades presentes. Estos constitutivos se actualizan en las acciones que se encuentran imbricadas entre sí en las situaciones de aprendizaje, y que se recuperan por medio de formatos de registro en su plano observable, que son evidencia y contraparte de su plano interno -en proceso-. La superación de las contradicciones en la práctica docente cotidiana posibilita que ésta se pueda convertir progresivamente en praxis, constituyendo un modelo metodológico formal.

Su tiempo y manejo de analizadores es muy variable y depende de la cantidad de asistentes, de la dinámica que se gesta en el mismo y de la gestión administrativa. En general, se planea para trabajarse alrededor de 45 horas de trabajo entre presencial, elaboración de registros y lecturas. La secuencia ideal' del taller es la siguiente:

PREGUNTA GENERADORA	ANALIZADORES	MARCO DE CONFRONTACION
------------------------	--------------	---------------------------

¿Qué es educar?	Los constitutivos de la acción	Teorías educativas. Kratochwill, Sacristán y Pérez Gómez
¿El alumno aprende?	La acción del alumno y la evidencia del aprendizaje	Piaget, Lonergan, Bruner
¿Como manejo el contenido?	Lógica de presentación y lógica de interna del área de conocimiento	Propia de la disciplina
¿Qué hago para que los alumnos aprendan?	Acciones del docente internas y sistemáticamente educativas	Rockwell, Ezpeleta, Mercado
¿Como se da la interacción?	Relaciones entre la acción del alumno y acciones del docente	Tenti, Nethol, Delamont
¿Cómo voy a intervenir mi práctica	Detención de uno o mas puntos de intervención de la propia practica, de acuerdo a lo producido en las fases anteriores	

Los docentes analizan su práctica en el corpus de los registros utilizando como analizadores cualquiera de los Constitutivos de la práctica en el orden en el que se vayan identificando y no en el determinado en el cuadro. Conforme van interesándose en un constitutivo en particular los registros se convierten en intencionados o categoriales. Al término, podrán caracterizar su práctica, describir sus acciones, las que propician en sus alumnos, cómo presentan manejan el contenido y qué tipo de interacción producen. Posiblemente no discriminen todos los constitutivos, sin embargo pueden mostrarse en proceso. Posteriormente, de lo descrito podrán considerar uno de ellos para intervenirlo, no en función de deficiencias, sino en cuanto a su intención más educativa. Es menester en este punto que muestre evidencias de descentración de su práctica, de sus acciones y /o contenido hacia las acciones de los alumnos y su proceso de apropiación.

Las operaciones cognoscitivas del profesor

El docente se incorpora a un proceso de construcción metodológica que se refiere al conjunto de operaciones que realiza para recuperar formular, sistematizar intervenir y transformar intencionadamente su práctica de acuerdo a un modelo construido desde la experiencia

Para la transformación de la práctica docente es fundamental que la alternancia se mantenga en estrategia de autorregulación y s consolide en el diálogo cotidiano con personas afines. Este proceso requiere de una serie de operaciones cognoscitivas de parte d docente que pueden preverse como sigue:

- La conciencia y la reflexión permiten iniciar el proceso de mane crítica dirigido a superar contradicciones presentes en cotidiano.

- La reflexión, como operación fundamental posibilita las sucesivas transformaciones de los sujetos en la aprehensión conocimiento si está ligada a la acción. Es un proceso día que al recuperar las acciones y reconstruir la práctica genera conocimiento.
- La interpretación del proceso educativo como un proceso comunicación ínter subjetivo donde media el lenguaje, posibilita la identificación de acciones donde se actualizan las que se refieren al alumno, y al docente. A partir de aquí se puede determinar la característica de la interacción y del contenido.
- La internalización de las acciones docentes se logra a través de la aprehensión y la interpretación del acontecimiento significativo como manifestación de procesos subjetivos. Se internalizan esquemas y estructuras metodológicas, lo que permite, en un proceso subjetivo e intransferible, poder autorregularlos.
- La autorregulación de su transformación se hace evidente como competencia como una acción conciente y volitiva. Aprende a controlar su proceso, justifica sus acciones y da cuenta de sus productos.
- El sostenimiento de la alternancia se establece a través de un contexto aceptante, reforzados por el sistema en el que se desarrolla. La alternancia requiere diálogo, voluntad de cambio, intención y autorregulación.

3a. Fase. El producto final es una propuesta de intervención de la práctica y la evidencia por medio de uno o dos registros más. Se entregan un mes después, como máximo.

Para profundizar sobre la observación en todas las modalidades que se presentan en el taller se explicita la postura instrumental de este trabajo. Inicialmente, para recuperar la práctica se realizan auto registros, pero la identificación de regularidades clasificándolas en analizadores previos, corresponde a otro tipo de observación.

5.2 Análisis de los datos

El objeto a investigar es la práctica docente y se desentrañará por medio de diversos modos observacionales. De acuerdo a Coll, “la observación directa del alumno y el maestro en situación es la manera más segura, si no la única, de abordar la interacción entre ambos” (1991:82). Este autor describe la situación de observación como sigue:

El sujeto se encuentra inmerso en una parcela de realidad que delimita el conjunto de estímulos, o de configuraciones de estímulos, potencialmente susceptibles de incidir sobre su comportamiento, ya sea provocándolo o modificándolo. Sin embargo, de hecho el sujeto solo atenderá a una parte reducida de los estímulos que posibilita la parcela de realidad en que se encuentra. Esta selección que opera el sujeto sobre la realidad a través de su comportamiento viene determinada en último extremo, por el conjunto de esquemas que aplica sobre la misma, y que es el fruto de su historia individual en todas sus dimensiones; es lo que se ha denominado categorías significantes — porque permiten atribuir una significación a determinados estímulos en detrimento de otros — funcionales —porque sules supone las funciones de un universo de significados—. (Coll, 1991:90).

Por esto, al análisis de los registros responde a preguntas y categorías y significantes previos, preconstruidos que se encuentran presentes durante el registro y sobre todo en su

análisis. Estas categorías significantes pueden corresponder a los constitutivos de la práctica, siempre y cuando se construyan en el proceso del taller.

El registro de observación como mediación puede tener varias vertientes, entre otras la etnográfica —que implica el registro de la totalidad, tratando de contextualizar— y el intencionado —que necesariamente debe contar con categorías que recortan más específicamente la realidad eliminando lo que no es pertinente a la intención (Wittrock, 1989)—. El propósito de la observación guía lo que habrá de hacerse, el modo en que se utilizará de acuerdo al producto que se requiera. Ambos registros se utilizan en la investigación, a veces por separado y a veces el intencionado como segundo nivel de análisis del auto registro.

La descripción narrativa etnográfica intenta construir procesos en las operaciones de interacción en el aula desde determinada acepción teórica, como propósito primordial (Rockwell, 1989) y el registro categorial o intencionado se dirige a una parcela de la totalidad recuperando una serie de observables limitados de los demás por medio de la definición conceptual de la categoría.

Aún cuando las operaciones etnográficas conduzcan a un nivel importante, la finalidad de este estudio va más allá y pretende hacer interpretaciones de lo producido. La idea es aportar no sólo una explicitación sino que ésta sea comprensiva del fenómeno, ¿e tal manera que sea posible su reproducción y lograr un nivel de predicción.

- A partir del corpus obtenido del registro, es necesario trabajar en un segundo nivel de análisis con el material documentado y esto implica identificar las regularidades presentes de acuerdo a la pregunta de la investigación, reconstruir esas regularidades en redes y matrices, contextualizarlas y finalmente explicitar los hallazgos (Huberman y Miles, sf.)

El primer paso es distinguir las acciones de acuerdo a series de acontecimientos ligados entre sí con una intención determinada. Posteriormente se organizan los datos con criterios diversos en Matrices de Orden. La primera posibilidad es discriminar acciones educativas y no educativas de acuerdo a su intención y lo que producen.

Posteriormente se codifican las acciones categorizándolas de acuerdo a los constitutivos y se analizan de manera independiente. En el caso de la interacción se identifican unidades de interacción, definidas como una serie de acontecimientos intersubjetivos que presentan una intención concreta.

Estas matrices organizan los datos de tal manera, que permiten el proceso de desentrañamiento del corpus en forma minuciosa y consistente. No es posible prever las posibles matrices necesarias en el caso de cada uno de los sujetos de la investigación.

En el plano investigativo, al análisis de los datos será similar que el descrito sólo que la rigurosidad de la elaboración de las matrices dependerá de las decisiones para agrupar los diversos registros.

La primera matriz de análisis debe considerar a los primeros registros de los participantes, tal y como se presentan y recuperar tanto el proceso de elaboración de la matriz como las acciones del docente que en ella se puedan recuperar. Las matrices se realizarán por grupo, posteriormente, agrupados por institución, lo que nos pueda dar la caracterización de la práctica por segmentos y realizar comparativos entre sí.

Posteriormente, se realizará la misma operación de los registros elaborados durante el taller y posteriormente, al final de éste, con los registros diferidos que se envíen. Con los resultados de éstos últimos en comparación con los primeros, será posible obtener evidencia de la potencial transformación de la práctica, desde parámetros comunes, las acciones del docente.

5.3 Criterios de credibilidad

Este apartado tiene la finalidad de aportar a la credibilidad de producto investigativo en su conjunto, se refieren a dos dimensiones complementarias la validez y la confiabilidad.

El taller que se propone operar responde a la triangulación de espacio (Pérez Serrano, 1990), en donde la caracterización detallada del taller puede ser repetida dentro de la flexibilidad debido a las condiciones de cada institución— en distintos espacios. Cada aplicación debe reproducir las operaciones fundamentales educativas propuestas.

En el mismo taller, es requisito para formar parte de la experiencia. El elaborar registros o auto registros, que se convierten, por un lado en material de trabajo, y por otro, verifican la transformación potencial de la práctica. Este es un proceso de validez por triangulación de tiempo. Si en cada registro es posible dar evidencia de al menos los analizadores y éste se conserva transformando su contenido en una intención educativa entonces hablamos de un criterio de validez.

El trabajo en conjunto es confiable en la medida en que se argumenta y se da evidencia de la pertinencia de los instrumentos respecto al conjunto de observables. Esta condición está considerada en la metodología.

5.4 Limitaciones de la investigación

Este trabajo, como muchas otras investigaciones, tiene limitaciones si es necesario explicitar, de tal manera que se cuide, dentro de lo posible, la rigurosidad en la obtención de los productos. Las limitaciones encontradas son:

La pérdida de lo institucional y/o de lo contextual. Las condiciones específicas de esta propuesta de intervención tienen que ver con la transformación de los procesos individuales, el hacer incidir lo institucional como categoría investigativa abriría la investigación de tal modo que sería difícil controlar todas las posibles unidades de observación que incidirían en cada caso en particular.

Por otro lado, es necesario hacer notar que es imposible desligar las acciones de los profesores de su contexto institucional y/o social, de tal modo que dentro del taller se analicen tan exhaustivamente como el profesor lo requiera las condiciones institucionales que loquean o facilitan su labor. Aún cuando el foco analítico es estrecho preciso en la transcripción de las acciones, de los individuos en detalle, éste se enfatiza en la ecología social y cultural del significado y la acción' (González Martínez, 1994:38). Se intenta que el docente logre integrar su contexto como parte de su acción docente, mismo que es necesario tomar en cuenta para la transformación, pero que no determinan su decisión. El ambiente llega a convertirse en un: contexto, en un componente de la acción.

La transformación individual e intransferible es en sí una limitante, ya que no es posible lograr una transformación masiva que impacte en bloque. Se habla de transformación de uno a uno de tal manera que cada uno de ellos sea responsable de lo que produce, y es posible, solamente si estas experiencias llegaran a regularizarse se logre impactar a mayor escala.

La tercera limitación tiene que ver con la durabilidad. El taller intenta crear entre los docentes que participan un ambiente propicio donde se comparten experiencias, lenguaje común, conflictos, temores resistencias. Este no es el marco de referencia común en las instituciones donde laboran. Aquí la ayuda es fundamental ¿La asimilación al sistema es más fuerte que la voluntad del docente para cambiar

6.0 DESCRIPCIÓN DE DOS EXPERIENCIAS DE APLICACIÓN

Este apartado se refiere a dos experiencias de aplicación del taller que ampliamente se describen con anterioridad, se trata de dos campos, niveles y grupos distintos. El producto difiere de la misma manera, uno de ellos recupera el proceso en sí y da indicios de transformación, y afina la siguiente experiencia que da cuenta con más detalle de la transformación docente registrada

6.1 EL primer caso

Esta primera experiencia del proceso descrito del taller se llevó a cabo antes de que se definiera el nivel en el que se iba a establecer u a la población a la que se iba a dirigir este trabajo de investigación. Este taller es definitivo para la conformación final del modelo, ya que muchas de las decisiones que se tomaron en el análisis de la experiencia determinaron el diseño final de la propuesta de intervención. Es necesario aclarar que dado que las condiciones de cada taller se negociaron en forma diversa, éste se realizó de manera flexible para cada situación. Este primero se realizó en conjunto con el mtro. Juan Campechano Covarrubias, al que debo buena parte del diseño inicial.

El objeto de conocimiento de la presente investigación es la práctica docente, su identificación, formulación y transformación, y lo que se pretende conocer de ella son los procesos de construcción involucrados, que se refieren a las operaciones que el profesor requiere para construir un modelo metodológico personal de su práctica educativa, a partir de las operaciones cognitivas que el alumno debe realizar para construir significados.

Entonces, el tener un acercamiento y caracterización de la práctica docente es un proceso necesario para establecer los límites que se requieren para la investigación. Ciertamente, que la práctica docente tiene muchas cosas en común en los diferentes grados, contextos o contenidos, pero era pertinente el desentrañar en un primer momento cómo era la práctica de esos maestros a los que les iba a facilitar el proceso de transformación de sus acciones docentes. En la “primera vuelta” de la formulación del modelo de asesoría, se agregó como primer objetivo de indagación el caracterizar la práctica de los sujetos con los que se iba a trabajar.

Los sujetos fueron veinte profesores, cuatro dedicados a la enseñanza media superior y el resto a la educación superior que cursan una maestría en educación. Ninguno de ellos tiene como antecedente estudios de Normal Básica o Superior, todos son licenciados en las especialidades en las que prestan sus servicios como profesores.

El curso — durante el cual se llevó a cabo la primera experiencia — aro el nombre de Metodología de la Enseñanza y su propósito, en se tiempo, fue el lograr que los alumnos-profesores identifiquen, formulen e intervengan su práctica para transformarla. Tuvo una de treinta horas dividido en diez sesiones de tres horas cada una. Es necesario agregar a este tiempo presencial, las horas que cada uno de ellos utilizó para registrar su práctica, para realizar registros ampliados y para las lecturas sugeridas.

El planteamiento general del curso fue el trabajar en la forma del taller ya descrito. Las observaciones de la propia práctica o una similar, lecturas pertinentes a cada uno de los contenidos propuestos, serían el material para discutir y trabajar en clase.

Como se mencionó, un objetivo inicial a esta primera fase es el acercarnos a la práctica docente tal y como se encuentra, para delimitar y recortar nuestro objeto de conocimiento y entender cómo está constituida. Si la intención es transformarla, primero debemos saber en qué condiciones se encuentra para evaluar, posteriormente, sí se movió y hacia qué dimensión.

Los instrumentos utilizados para esta acción fueron el relato, el diario de campo y el autoregistro. Aunque éste último fue la mediación que se utilizó durante todo el proceso, sólo se utilizaron para este propósito los que primero se produjeron. Se les pidió como ejercicio inicial un relato inmediato a la realización de dos de sus prácticas un registro de un compañero afín.

Con el corpus generado de estas mediaciones, un total de 3 relatos o registros —se eliminaron aquellos que se referían a práctica de laboratorio—, se inició el trabajo de sistematización y formulación de la práctica docente, objeto de investigación.

Se principió realizando en el corpus una división que requirió análisis aparte. Primero aquellos que eran relatos directos de las personas involucradas en el proceso, y por el otro, los registros Posteriormente se compararon los resultados para saber si en el discurso l profeso pudieron haber alterado la descripción de las operaciones docente. El supuesto de que se parte, es que es posible encontrar similitud generales en las operaciones de la práctica docente de los profesare se eliminan aquellas que responden a lo específico del contenido que maneja. Se intentó, de esta manera, controlar la posibilidad de que el docente alterara el relato de su práctica.

Inicialmente, se harían dos esquemas diferentes que tendrían al final un solo producto. El análisis de los datos se inició, de acuerdo a esos dos grupos y determinando las acciones identificadas en cada registro, de acuerdo a los criterios expuestos en la metodología. Sin embargo el primer análisis de las operaciones encontradas en los a y registros dejó entrever una primera gran escisión. Sin portar cual fuera la fuente, eran notables dos grupos: los que fizaban la exposición como principal acción y los utilizaban otras alternativas. Así finalmente se realizaron cuatro cuadros en una matriz:

- | | |
|-------------------------|--------------------------|
| A. RELATO / EXPOSICON | C. REGISTRO/ALTERNATIVA |
| B. RELATO / ALTERNATIVA | D. REGISTRO / EXPOSICIÓN |

De cada grupo de registros se fueron identificando una serie de regularidades en la secuencia de las acciones, por lo común se encuentra una secuencia que se refiere a los tiempos en el aula:

JTRODUCCION: Siempre al inicio de la clase y no incluye el desarrollo del tema que toca en esa sesión, tiene que ver con la actividad extraclase y eventualmente se utiliza el tiempo para explorar los esquemas previos. Por ejemplo:

Asesor: “¿Tienen alguna duda de lo que han leído? Hemos visto varios conceptos, no sé si vieron sus notas y si pudieran a partir de ahí, algo que no quede claro, para verlo ahorita”

Subcategoría: CONEXIÓN CON LO ANTERIOR / DUDAS)

As.: (Revisa apuntes) “Vamos a anotar un resumen de la Exposición de sus compañeros” (Dieta por dos minutos).

Subcategoría: CONEXION CON LO ANTEROR / RECORDATORIO)

As.: ‘Vamos a iniciar nuestro curso de Álgebra Superior, les aclaro que de superior no tiene más que el nombre, en realidad es el álgebra que ya conocen (...) Permítanme unas palabras a manera de introducción, antes de iniciar con el curso formal. Cuando nos encontramos ante la urgencia de ejecutar una acción, sabernos además (...)

(Subcategoría: CONEXIÓN CON LO COTIDIANO)

DESARROLLO: Como se menciona este desarrollo se refiere fundamentalmente a la exposición del docente. La relación es unidireccional, activa por parte del docente y pasiva por parte del alumno. De vez en cuando el alumno interrumpe para preguntar o pedir algo, esta intervención no siempre se refiere al contenido de la 1 exposición.

As. : ‘ se genera hoy la riqueza?’

Profa.: ‘En las industrias y comercios’

As.: “ entendemos por riqueza?’

Profa.: “Atesoramiento de metales”

As.: ‘Ya comprendimos lo que es la riqueza, pero en clases pasad vimos algo que tiene que quedar claro (Escribe un esquema en pizarrón mientras expone). El producto neto (...) (Expone durante quince minutos)

(Subcategoría: EXPOSICION / APOYO DE PIZARRON Y ESQUEM CONCEPTUALES)

As.: “La madurez se adquiere a través de las experiencias, por cuando uno comete un error, ya no lo repite”

Pros. (Muchos alumnos levantan la mano)

As.: “ ¡Espérense tantito, momento, levanten la mano!’

As.: La madurez entraría dentro de una ideología o concepto en i que se dice que no lo es, qué significa bajo ciertos aspectos (...)

Profa.: ‘También. Podría ser... Como que la sociedad (..) (Expone en diez minutos)... ¿Qué otro comentario sobre madurez?’

As.: Maestra ¿Podemos salir?’

Subcategoría: EXPOSICIÓN / INTERACCION)

CONCLUSION: Se refiere a la última parte de la sesión en donde el docente cierra el tema de la sesión.

‘Ejemplos:

Prof.: ‘Maestro cada vez que tengamos necesidad de incursionar n algún tópico de las matemáticas, ¿Habrá necesidad de analizar los sistemas numéricos, para ver cuál es el que nos sirve?’

As.: ‘Claro, es lo adecuado, pero permítanme decirles que no se desanimen, hoy aventajamos mucho, de momento el campo de los compañeros complejos les será suficiente (...) ya llegado el caso, le incrementarán su acervo matemático para que sea suficiente y cubra us necesidades. Hasta la próxima compañeros.’

Subcategoría: RESUELVE DUDAS / CONCLUYE)

As.: ‘¿terminaron? Anoten su nombre y pasen al frente para revisarles los dibujos.’ (Revisa uno a uno los dibujos y corrige si es necesario)

As.: ‘A los que les revisé pueden ir saliendo. Nos vemos el jueves: 1d19r

Subcategoría: CORRIGE)

AREA: Es un cuarto tiempo fuera del aula que se refiere a una tarea, or lo general indeterminada. Ejemplos:

As.: ‘Señalen un osteón’ (indicando una laminilla)

Profs.: ‘Es todo el sistema ¿No?’

As.: Si, mañana continuaremos estudiando el hueso. ¿Alguna duda sobre el periosto o hueso mineralizado? Queda pendiente estudiar hueso medular. Se pueden ir

Subcategoría: SEÑALA SIGUIENTE TEMA)

Los resultados fueron los siguientes en cuanto a la exposición como principal acción.

INTRODUCCION	DESARROLLO	CONCLUSION	EXTRA CLASE
Conexión con lo anterior	Retroalimentación	Síntesis	tarea
○ Análisis de tareas	Exposición Apoyo audiovisual	Preguntas	

<ul style="list-style-type: none"> ○ Recordatorio ○ Esquemas previos ○ Dudas <p>Conexión con lo cotidiano</p> <p>Apunta temas</p> <p>preguntas</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Ejemplos ○ Esquemas <p>Conceptuales</p> <p>profundización</p>	Ejercicios	
---	--	------------	--

Este cuaderno expone un mapa de las acciones de la práctica docente que tiene como eje la exposición del maestro que fueron relatadas por los maestros como principales acciones de su hacer. En los siguientes cuadros se incluye un elemento más, que se refiere a lo que el alumno debe realizar previo a la clase. Esta acción se refiere al inicio de la sesión en relación a una actividad que se desarrollo extraclase, ejemplo.

As.: ‘Vamos a empezar ¿leyeron?’

Prof.: “El capitulo 16”

As.: “Yo el capítulo 14

As. : “Cómo que el 14 ¿No sacaron copias del libro de Petrovsky?

Subcategoría: LECTURA PREVIA)

ACCIONES PREVIAS	INTRODUCCION	DESARROLLO	CONCLUSION	EXTRACLASE
Tarea investigación	Pregunta <ul style="list-style-type: none"> ○ Dudas ○ Tarea ○ Sesión anterior exposición Lectura en equipo	Dicta Practica Trabajo por equipo <ul style="list-style-type: none"> ○ Corrige ○ Resume ○ Aclara ○ Nueva información ○ Relaciona ○ Caneva 	Preguntas <ul style="list-style-type: none"> ○ Dudas ○ Verifica Intervención Verbal Corrige Concluye ejercicios	Tarea Explica la tarea

En este segundo cuadro se puede observar una mayor variedad de operaciones docentes, más la inclusión de un momento previo al trabajo de aula que en el relato no fue considerado. Sobre todo se pueden considerar varios ‘modos de exponer, esto quiere decir que no siempre se expone de la misma manera, ni con la misma intención.

En los siguientes dos cuadros, generados de los registros y los relatos, que no tienen como eje la exposición del profesor, se muestran la diversidad de las operaciones que son viables en el trabajo de aula.

ACCIONES PREVIAS	INTRODUCCION	DESARROLLO	CONCLUSION	EXTRA CLASE
Preparación del tema, trabajo y/o practica	síntesis preguntas esquemas previos sesión anterior reafirma producción previa retroalimentación polemiza	Acciones del profesor Pregunta Verifica Corrige Pregunta Comenta Aclara Lectura Acciones del alumno Corrobora Descubre en eq. Clara Refuerza Mixta Mayéutica Polemiza Ejemplo o problema A resolver por el profesor o el alumno conflictua	Pregunta profundiza concluye	Siguiente sesión lectura practica

En este cuadro se puede observar cómo la variedad de acciones aumenta pero se conservan las acciones que corresponden al alumno igual que el discurso. Es claro que el proceso de la Mayéutica no se da en la realidad como se prefigura en el discurso del profesor. En el discurso existe la idea de que se conecta claramente la sesión presente con la que sigue y en la realidad vemos que no es así.

En general, tratando de recapitular lo construido hasta este momento es posible determinar que:

- El discurso de la práctica coincide con la práctica misma en sus partes esenciales, posiblemente influye el que no se hace la petición de la descripción con fines evaluativos, sino de autoanálisis.
- La mayor diferencia se encontró en la estrategia preponderante, se puede identificar como central y de mayor tiempo en el aula. Una estrategia se refería a la exposición del profesor y la otra a alguna alternativa donde el alumno tiene una participación mayor-De acuerdo al modelo utilizado las operaciones elegidas como eje del trabajo en el aula se mueven, de estar en relación con el maestro — desvirtuando el proceso del alumno— a que sea precisamente este proceso de apropiación el protagonista en el aula.
- En los casos analizados, los registros y las narraciones tiene en común que el trabajo de aula tiene cinco tiempos

1. Tarea previa, que no se da en el tiempo actualizado de aula pero se trae a cuenta a veces para iniciar el trabajo. Esta puede ser una práctica, una investigación o lecturas.

2. Introducción a la sesión que se realiza a partir de las tareas mencionadas que utilizando evaluando los productos, haciendo preguntas, resolviendo dudas, conectando la sesión anterior, retroalimentando, reafirmando o polemizando. Otras maneras de introducir es haciendo preguntas de los esquemas previos o de la sesión anterior, proponer un problema o ejemplo o las menos de las veces explicitando temas, objetivos o definiendo términos. Como se mencionó anteriormente, existe mayor variedad en los registros que en las narraciones, pero se encuentran acciones muy similares en ambos

3. La parte medular del trabajo en aula se encuentra en donde se maneja la sección más importante del contenido, se le concede más tiempo y atención. Es en este tiempo donde se encuentran la mayor parte de las diferencias, la primera se refiere a tener centrada la estrategia principal en el profesor y la otra está centrada — no totalmente— en el alumno. Otra de las diferencias es que los procesos descritos no tienen la misma calidad y operaciones en el discurso que en el registro. Aunque se puede identificar que están presentes, no proceden de la misma manera, son más simples y directivas.

4. La parte siguiente se le llamó conclusión, y de nuevo se identifican acciones análogas en las cuatro matrices, se realizan preguntas-retroalimentación-, profundización del contenido, se concluye o se hacen síntesis, se realizan ejercicios propuestos por el profesor y se corrige. En esta parte, el profesor, casi invariablemente, el profesor es el protagonista.

5. La última parte, se refiere de nuevo a la mención y explicitación del trabajo extraclase — tarea — a veces se conecta en las sesiones siguientes y a veces no. Esta se refiere a lecturas, prácticas o actividades no especificadas.

En general, si se reúnen todas las evidencias podemos identificar una línea rectora que nos da una idea del estilo de la práctica docente. Si tomarnos en cuenta que ésta se realiza en un espacio de interacción donde hay contactos recíprocos entre maestro y alumno, el análisis de las acciones que se encuentran producen una serie de acontecimientos o episodios sucesivos (Flanders, 1970). Cada acontecimiento ocupa una secuencia lineal, donde cada uno tiene un antecedente e influye en el consecuente.

La información que se ha obtenido hasta ahora, nos da una abstracción sobre la situación de esta cadena de acontecimientos que se manifiesta en cada registro del trabajo de aula. En este estudio se intenta partir de las regularidades que se encuentran en esa cadena que expresan las relaciones del profesor, con el contenido y con el alumno.

A partir del análisis anterior se puede tener una idea de la situación de la que se parte para intentar lograr la transformación de la práctica de los sujetos de la muestra. La intención se centrará en la identificación de las operaciones encontradas en la práctica de cada quien y a partir de analizadores y unidades de observación derivadas del marco conceptual lograr descentrar su práctica y moverla desde el papel protagónico del docente o del contenido, hasta focalizar su acción al alumno y su proceso de apropiación.

Los profesores aportaron, cada uno, el estado en el que se encuentra su práctica docente en el momento en que se inició el curso. Las concepciones y acciones previas hacen que los procesos para la construcción metodológica empiecen desde diferentes niveles, ya que la conceptualización implicada incluye una intención y un modo específico de lograr ésta. Los profesores tienen claro, cuando menos en su discurso, que su principal intención es el aprendizaje del alumno pero sus supuestos — oír/ aprender, hacer/aprender— determinan la metodología que utilizan para llegar a su objetivo.

La mayoría de los registros eran de la propia práctica aunque por razones especiales, a algunos de los profesores los registran colegas, coordinadores de la institución o los mismos responsables del taller. Y este fue otro condicionante que diferenció el proceso.

Las fases identificadas, en cuanto a sus semejanzas en el proceso de los profesores fueron las siguientes:

1. Inicia registrando lo que considera más importante de su práctica, pero sin mediar una intención hacia los procesos educativos, de lo que resulta un registro caótico, meramente descriptivo —a veces interpretativo— de lo periférico a lo educativo.
2. La confrontación de sus supuestos discursivos sobre educación hace que se registre de manera más intencionada hacia los procesos eminentemente educativos. Aunque se registre intentando la totalidad etnográfica, no hay desvíos interpretaciones.
3. El identificar lo pertinente para ser registrado permite real un formato más intencionado, con la idea de profundizar sobre un aspecto constitutivo específico de la práctica. Puede ser en directo o una segunda vuelta del etnográfico. Los registros pueden ser de dos o tres ejes.
4. Elegir un aspecto constitutivo de la práctica para intervenir sobre él, proponiendo transformaciones y registrando los productos para controlar el proceso de cambio.

De acuerdo a los analizadores propuestos desde los marcos teóricos y conceptuales, articulados con los avances en los registros y los productos de cada fase, se puede construir un esquema que explicita gráficamente la recuperación del proceso descrito:

- En los productos finales, los de la práctica expositiva lograban identificar el contenido y la lógica del alumno como máxima construcción. Su propuesta versaba alrededor de tomarlo en cuenta en la planeación.
- Los de la práctica alterna lograron identificar el contenido, -lógica interna y de presentación—, la lógica del alumno y el contraste de los productos con las intenciones.

Se anexa al final del trabajo un expediente completo que evidencia las transformaciones tanto en su competencia para registrar como en su práctica, a través de una breve propuesta de intervención (Anexo 1). Finalmente, de este primer caso podemos inferir que:

En la institución B sólo diez personas completaron el juego de registros de veintinueve que participó, la mitad eran mujeres y la mitad hombres, cubren mayoritariamente asignaturas de lógica, matemáticas y español. Estos docentes atendían dieciocho grupos con un promedio de cincuenta y seis alumnos por cada uno; hay una mayoría importante representada por docentes del primer semestre. Los profesores tienen preparación académica, en su mayoría de inglés y abogacía y sólo el cuarenta y cuatro por ciento atiende asignaturas propias de su preparación.

La institución C, la única preparatoria regional inició con veintitrés docentes de los cuales sólo se tomó en cuenta catorce, de éstos, el sesenta y seis por ciento son hombres y el treinta y tres mujeres. Atienden asignaturas de ética-filosofía y biología en su mayoría, y atienden. Veinticuatro grupos de cincuenta y un alumnos promedio cada uno y con representación mayor del cuarto semestre. No hay suficientes datos para conocer la congruencia entre la preparación académica y la asignatura que imparten.

En total, asistieron ochenta y cuatro profesores, de los cuales cincuenta y tres completaron sus registros, el cuarenta y siete por ciento son hombres y cincuenta y tres por ciento son mujeres, representan 114 registros de los cuales el sesenta y cinco por ciento es del área de humanidades, el veintidós por ciento del área físico matemáticas, el doce por ciento de ciencias naturales y el uno por ciento a idiomas. Las asignaturas de mayor porcentaje son lógica ética-filosofía, español-literatura y matemáticas.

En total estos docentes atienden 83 grupos con un promedio de cuarenta y ocho alumnos cada uno, con una distribución dispersa, todos los semestres, el cuarto con más frecuencia y el segundo con menor frecuencia. Los docentes que asistieron se han preparado su mayoría en inglés, medicina, abogacía, psicología y física, y éstos sólo el cincuenta y tres por ciento imparte la asignatura que corresponde por su preparación académica, el veintidós por ciento aproximadamente igual y el veinticinco por ciento no tiene relación

En conclusión, en los registros de la población que se analizó — el sesenta y tres por ciento del total de asistentes — hay un equilibrio de género, las asignaturas preponderantes son del área de humanidades, físico matemáticas y ciencias naturales; y sólo la mitad de los docentes asisten a asignaturas que corresponden totalmente a su formación.

Con este grupo tan heterogéneo de profesores voluntarios se llevo a cabo la segunda aplicación del Taller de Transformación de la Práctica Docente.

Corno actividad inicial, uno de los conductores del taller, propuso la representación gráfica de su tarea docente. Aunque no se había contemplado en la planeación inicial esta actividad, la riqueza de la intervención de los asesores ya mencionados le dió nuevas posibilidades al taller, y los dibujos fueron una de ellas. Se analizaron las recurrencias de los dibujos y se encontraron dos grandes categorías que coinciden con las encontradas en el análisis inicial del primer caso aplicado, una de ellas convencional, o como se le llamó antes expositiva y otra alterna:

A. convencional. Son aquellos en donde el docente representa una figura de autoridad, a veces de mayor tamaño, siempre cercana al pizarrón y cerca o detrás del escritorio y frente a los alumnos. Estos siempre sentados en cierto orden y en actitud pasiva. Los elementos indispensables en esta representación son: maestro, alumnos, escritorio y pizarrón. A continuación ejemplos de lo anterior.