



Cómo Investigar la Práctica Docente

Orientaciones para elaborar el
documento recepcional

Inés Lozano Andrade
Eduardo Mercado Cruz



Instituto Superior de Ciencias de la Educación
del Estado de México

Primera edición: 2009

Segunda edición: 2011

D.R. © 2009 Inés Lozano Andrade, Eduardo Mercado Cruz

ISBN: 978-607-00-0621-0

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra –incluido el diseño y la portada– sea cual fuere el medio, electrónico o mecánico, sin el consentimiento por escrito de los titulares del copyright.

Impreso y hecho en México

Nota a la segunda edición

Concebir y sacar a la luz una obra, más que un esfuerzo personal es colectivo. En la primera edición expusimos que el propósito del texto consistía en dar respuesta a un conjunto de preguntas que habían estado presentes en las discusiones académicas que iniciamos, E. Mercado e I. Lozano, hace más de tres años. Los argumentos provenían de dos fuentes principales: la investigación realizada en el campo de la formación inicial de los docentes y la experiencia obtenida en la práctica como Formadores en la Escuela Normal. A ello habrá que añadir, la riqueza invaluable del contacto directo con estudiantes y docentes de estas instituciones a través de cursos, conferencias, talleres, asesorías, coloquios, entre otras tantas cosas más, donde el tema central era la reflexión, investigación, intervención y producción de conocimiento derivado de la práctica, lo cual condujo a que nos preguntáramos constantemente acerca de: ¿cómo y desde dónde es que investigamos la práctica docente los maestros o quienes están a punto de serlo?, ¿cuáles son los problemas comunes que enfrentan los formadores de docentes que fungen como asesores para acompañar en el complejo proceso de reflexión, análisis e investigación de la propia práctica?, ¿qué problemas enfrentan los estudiantes? Y, en específico, ¿qué implicaciones tiene para un docente investigar su propia práctica?

Después de un ejercicio de sistematización de estas experiencias compartidas y a partir de una serie de reflexiones respecto al trabajo de acompañamiento que realizan los asesores en las escuelas Normales, hoy podemos señalar que hemos construido algunas líneas de

comprensión y explicación acerca de estas interrogantes. Sabemos que son parciales y que lo que exponemos puede ser debatible desde cualquier punto de vista, ya sea porque las vivencias concretas de los formadores y estudiantes normalistas arrojan otro tipo de información; o bien porque la interpretación del documento que formalmente guía este proceso en el ámbito de la educación normal haya conducido a generar productos que se apegan más a las experiencias y tradiciones institucionales, que a lo que el mismo documento plantea.

En cualquier caso, lo que exponemos también es producto de nuestra propia interpretación y no hubiera sido posible sin el apoyo de los docentes y estudiantes de la Escuela Normal de Ecatepec (y muchas más del subsistema de formación de docentes del Estado de México), de la Escuela Normal Superior de México, así como de las escuelas normales de otros estados de la República y del Distrito Federal, los Centros de Actualización del Magisterio del Estado de México y de Iguala, Guerrero. A todos ellos mil gracias por compartir y exponer sus experiencias, saberes, conocimientos, preocupaciones, críticas y desacuerdos. Todas ellos han servido para enriquecer esta nueva versión.

Del mismo modo, es imprescindible reconocer el apoyo y respaldo académico y de divulgación que el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México ha hecho, así como también a la Escuela Normal Superior de México. A la Dra. Catalina Olga Maya Alfaro por la lectura cuidadosa, primero en la presentación del libro y ahora con el prólogo de esta nueva edición.

Finalmente a todos aquellos colegas y personas que afectiva y emocionalmente han estado con nosotros, nuestro más sincero reconocimiento.

Índice

| | |
|--|----|
| PRÓLOGO | 11 |
| INTRODUCCIÓN | 15 |
| I. PROBLEMATIZAR LA PRÁCTICA DOCENTE: EL ORIGEN DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL | 19 |
| Comprender y explicar: posiciones en torno a la investigación de la práctica docente | 21 |
| Observar prácticas y analizar la práctica: acerca de los fines y funciones según el plan de estudios | 27 |
| Reflexión y análisis de la práctica: punto de partida para la problematización | 34 |
| Orientaciones para elegir el tema y construir las preguntas | 40 |
| 2. FINES Y FUNCIONES DEL SUSTENTO TEÓRICO | 51 |
| Lo que dice la teoría de la docencia reflexiva | 54 |
| Lo que es un marco y sustento teórico y para qué sirve | 56 |
| Cómo se hace un marco teórico e histórico | 60 |
| a) Búsqueda de información documental | 60 |
| b) Procesamiento de la información documental | 63 |
| c) Sistemas de citados | 66 |
| d) Fuentes de consulta | 67 |

| | |
|---|-----|
| 3. EL DIAGNÓSTICO | 71 |
| La función del diagnóstico en el documento recepcional | 73 |
| Cómo presentar los resultados de un diagnóstico | 74 |
| El diagnóstico y la investigación social | 76 |
| La elección de las técnicas y elaboración de los instrumentos | 81 |
| 4. PROGRAMA PARA LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA | 87 |
| ¿Qué es un plan, un proyecto y un programa? | 88 |
| ¿Por qué un programa en educación? | 89 |
| ¿Qué es la intervención? | 91 |
| ¿Qué es la intervención educativa y docente? | 92 |
| ¿Qué elementos debe considerar el programa de intervención? | 93 |
| Partes del programa | 98 |
| 5. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA | 101 |
| Conceptos y funciones de la evaluación | 104 |
| Tipos de evaluación | 106 |
| Metodologías de la evaluación para recopilar información | 108 |
| La evaluación del programa de intervención | 109 |
| Técnicas de análisis de la información | 113 |
| Presentación del informe | 114 |
| COLOFÓN (Nota para los Asesores) | 117 |
| BIBLIOGRAFÍA | 123 |
| ANEXO | 127 |

Prólogo

¿Cómo investigar la Práctica Docente? Es una pregunta sugerente que interpela a maestros y estudiantes de las escuelas normales desde varios lugares. Es posible que en algunos de ellos, la segunda parte del título *Orientaciones para elaborar el documento recepcional* les proponga buscar aspectos puntuales para que el documento recepcional se logre conforme a los lineamientos oficiales.

Otros quizá, pretendan hallar argumentos acerca del tipo de investigación que les corresponde a las normales realizar como instituciones formadoras de docentes, o bien, traten de justificar, el deseo de hacer investigación como en otras comunidades científicas de la educación superior. Algunos más, querrán obtener respuestas acerca de las situaciones que los planes y programas de estudio plantean en cuanto a la reflexión y el análisis de las prácticas que realizan los estudiantes en contextos reales de la educación básica, y relacionarlo con el ensayo académico que los alumnos deben de presentar como conclusión de su paso por la normal.

Para quienes se acercan a esta obra con estas inquietudes, o bien, con la finalidad de encontrar respuestas plausibles a la formación docente de la educación básica, representa una oportunidad para cuestionar, adquirir y modificar los saberes profesionales. Ante esta razón el libro que presentan Lozano y Mercado constituye un dispositivo para repensar las experiencias, prácticas y creencias que los estudiantes y maestros construyen en los procesos de docencia, tutoría, supervisión

y asesoría que los currículos de las escuelas normales plantean para los nuevos docentes en la actualidad.

Los autores consideran que *hacer extraño lo que es familiar* es el eje para que las prácticas docentes se conviertan en objeto de análisis e intervención desde la perspectiva reflexiva. Este es el llamado que hacen los autores a los formadores a que desacomoden con distanciamiento reflexivo y sistemático los órdenes que han configurado en sus trayectorias profesionales a través de sus estilos y rutinas en la enseñanza. Este llamado es a la vez, una advertencia a que si no se cuestionan de manera intencionada, profunda y sistemática, estos órdenes pueden convertirse en verdades sagradas, naturales e incuestionables.

El llamado reta a pensar lo impensable, y asumir los riesgos de no tener respuestas que resuelvan de inmediato la complejidad de los procesos de la formación inicial. Es una interpelación a la ruptura que moviliza hacer no más cosas o más de lo mismo, sino hacerlo diferente; desde otras posturas o miradas que requieren un marco amplio de interacción colaborativa entre estudiantes y formadores que coloque en el centro la reflexión de la práctica sustentada con argumentos teóricos y metodológicos.

La propuesta de Lozano y Mercado es una provocación a repensar el vínculo entre la docencia y la investigación en los contextos en que las escuelas normales transitan a la educación superior. El propósito es recuperar el conocimiento que generan los maestros como parte de su trabajo cotidiano y reconfigurarlo a través de procesos analíticos y fundamentados para convertirlos en un conocimiento académico y científico derivado de la práctica.

Discutir los procesos de investigación en las escuelas normales significa delimitar los alcances y los propósitos que ofrezcan sentido a esta función en la transición que estas instituciones atraviesan actualmente hacia la educación superior. Lozano y Mercado se insertan en esta parte del debate, y resaltan el sentido y las intencionalidades de la observación, el análisis y la intervención que los futuros maestros de la educación básica realizan para desarrollar las prácticas docentes conforme a los planes y programas de estudio de la formación inicial.

Los autores hacen énfasis en el pensamiento reflexivo que ha de propiciar en los futuros docentes la problematización de la práctica

docente, su fundamentación e innovación. En esta apuesta, es posible identificar algunos elementos y relaciones que pueden ser ejes al abordar de manera crítica su contenido:

La docencia situada como elemento que lleva a comprender, reflexionar e intervenir en la singularidad de las prácticas pedagógicas. Esto implica considerar los contextos escolares en las dimensiones de espacio y tiempo como factores que intervienen en la definición de los modelos y estilos de docencia de los nuevos maestros. Considerar este aspecto es atender y reflexionar acerca de las contingencias, los imprevistos y la resolución de conflictos que conducen a los futuros maestros a tomar decisiones en la complejidad de las aulas.

La relación práctica teoría práctica proceso que desde el planteamiento de los autores rebasa las miradas aplicacioncitas y lineales que han prevalecido en la formación docente en cuanto a la prescripción de modelos de actuación universales, acrílicos y descontextualizados. Este libro resalta la importancia del sustento teórico para explicar y analizar los acontecimientos del aula, lo que hace pensar en la importancia de los contrastes de saberes, conocimientos y posturas que los estudiantes han de realizar con los autores de los textos que revisan en las licenciaturas, así como la socialización e intercambio de las experiencias en las aulas de los niveles básicos. En este mismo tenor el contraste con los especialistas de los temas que se abordan, y con las experiencias y saberes de los formadores, es vital para el análisis y fundamentación de las prácticas.

De aquí la relevancia de la discusión y reflexión colaborativa que logre un ambiente sostenido que favorezca la organización, el análisis y la producción en los acontecimientos de las aulas. La conducción del formador como propiciador de esos ambientes, su acompañamiento y orientaciones son fundamentales.

La relación entre la formación docente inicial y la educación básica acota el contexto de la problematización, la reflexión, el análisis y la intervención, lo que conlleva a conocer las políticas, los propósitos, los enfoques y los contenidos de los niveles básicos como sustento político y curricular que define el desarrollo de las prácticas docentes de los futuros docentes. En este sentido las escuelas normales, y las correspondientes a la educación básica se vinculan como espacios privilegiados de la formación inicial.

La relación entre diagnóstico e intervención educativa constituye el eje que los autores desarrollan para que los futuros docentes propicien prácticas pertinentes y relevantes en la educación básica, a partir de la detección y reflexión de las condiciones y necesidades concretas de los alumnos. Considerar la intervención como un proceso organizado, integral y articulado que contempla propósitos y estrategias pedagógicas que los estudiantes han de realizar, permite reconocer la complejidad en la construcción inicial de los saberes profesionales, por lo que el acompañamiento que hacen los formadores de este proceso amerita su reflexión y análisis en lo particular. Veta que los autores hacen visible para su posterior involucramiento.

La lectura de este texto da lugar a múltiples resignificaciones que los formadores y estudiantes de las escuelas normales pueden canalizar para desarrollar de manera creativa e innovadora los planes y programas de estudio oficiales. Esto requiere de culturas colaborativas que propicien la discusión, la reflexión y la propuesta en la mejora que estimule, a decir de Hargreaves “la asunción de riesgos, una mayor diversidad de estrategias docentes y una sensación de eficacia entre los profesores, dado que los estímulos positivos y la retroalimentación sobre las consecuencias de las acciones fortalezcan su confianza en sí mismos. Todas estas cosas influyen sobre el aprendizaje de los alumnos y lo facilitan” (1999:269).

Es un texto clave y oportuno en momentos de apertura a la emergencia hacia nuevas maneras de pensar y mirar en los escenarios de la incertidumbre desde la reconstrucción de los actores y las instituciones.

Catalina Olga Maya Alfaro
Otoño, 2010.

Introducción

A partir de las reformas emprendidas en la educación Normal en nuestro país y las correspondientes modificaciones en los planes y programas de estudio para la formación de licenciados en educación básica (preescolar, primaria, secundaria, educación física y especial), se ha vuelto la mirada a una formación que fortalezca las habilidades, destrezas, conocimientos, y capacidades para la docencia y coloque a la práctica y el saber hacer, como uno de los puntos centrales de ésta. Se trata, como señalan los Planes de Estudios para las diferentes Licenciaturas, de recuperar y fortalecer la histórica tarea de las escuelas Normales: la formación de profesores **para la enseñanza**.

De esta manera el proceso de formación inicial descansa (por el énfasis y la importancia de recuperar la tradición de las escuelas Normales) en las actividades de acercamiento a la práctica escolar y en la práctica intensiva en condiciones reales de trabajo. Ello supone una articulación entre los aprendizajes logrados en las diferentes asignaturas con el conocimiento, las experiencias acumuladas y las posibilidades que se adquieren del contacto directo con las escuelas y los contextos educativos. Se entiende, como se sugiere en los planes y programas de estudio, que el futuro profesor adquirirá las herramientas teórico-metodológicas, técnico-instrumentales y didácticas que le permitan comprender y explicar de manera profunda lo que sucede en la práctica, al mismo tiempo que contribuya al desarrollo de habilidades, destrezas y desarrolle la confianza necesaria para el ejercicio de la docencia.

Es evidente, que el acercamiento paulatino y prolongado a la práctica docente permite consolidar diferentes aspectos en el proceso de for-

mación inicial de los maestros, entre los que destacan: *Aprender a hacer*¹, el cual consiste en adquirir las cualidades necesarias para desenvolverse con ciertos niveles de eficacia y eficiencia en cada una de las acciones cotidianas que los profesores emprenden y a las cuales habrá que ofrecer una respuesta tanto en el discurso como en la acción. *Aprender a ser*, que está íntimamente relacionado con los procesos de identificación y proyección de esta actividad como una profesión y carrera de vida. *Aprender a aprender*, que mantiene latente la idea de aprendizaje y formación permanente en tanto que, en esta sociedad del conocimiento, las "verdades" empíricas e incluso "científicas" demuestran que no se puede aprender de una vez y para siempre. *Aprender a convivir*, lo cual requiere de diferentes niveles de apropiación y realización de los valores social y culturalmente compartidos, para atender con tolerancia las diferencias multiculturales que todos y cada uno de los días se nos revelan tanto en la vida cotidiana como en la escuela.

Colocar en el centro de la formación inicial de los futuros maestros a la *práctica*, abre la posibilidad de distinguir dos aspectos que, aunque semejantes, son diferentes en su sentido y su finalidad; por un lado el diseño, planeación y organización de una práctica prefigurada desde la escuela Normal, a partir de la cual se "ponen a prueba" el conjunto de conocimientos, estrategias y procedimientos aprendidos en ésta, que conducen al futuro maestro a reconocer las posibilidades y limitaciones de las teorías, metodologías y alternativas didácticas en contextos escolares específicos. Aquí la práctica tiene la finalidad de "poner a prueba", en tanto el sentido y uso de las herramientas teórico-metodológicas y didácticas, se miran como un recurso para eficientar la docencia, la enseñanza y el aprendizaje.

Por otro lado, la reflexión, el análisis e interpretación de la práctica docente se han convertido en una actividad indispensable por la vinculación que tiene con tres aspectos básicos dentro de los estudios de educación Normal: el trabajo docente en condiciones reales, el análisis de éste y la elaboración del informe recepcional. A primera vista, la articulación de estos tres aspectos pareciera obvia, particularmente

¹ Hacemos la analogía de los cuatro pilares de la educación planteados por Jacques Delors, porque nos parece que en ellos se finca la posibilidad de re-pensar los fines y funciones que realizan los maestros en la práctica docente.

porque se trata de conservar como eje conductor el trabajo docente; sin embargo, podemos señalar que se trata de situaciones que tienen propósitos y alcances diferentes. En este sentido podemos advertir que el “trabajo docente en condiciones reales” permite al estudiante “poner en juego” el conjunto de conocimientos, experiencias, saberes acumulados y apropiados durante su estancia en la escuela Normal para atender de la mejor manera los aspectos técnicos, pedagógicos e instrumentales relacionados con el ejercicio docente, ahí se pueden incluir la planeación, la evaluación, el uso de recursos didácticos, elaboración de materiales, etc. Para algunos profesores este aspecto se entiende cotidianamente como la posibilidad de “aplicar” la teoría a la práctica docente.

El “análisis de trabajo docente”, puede entenderse como el espacio de reflexión, de distanciamiento, de análisis, de confrontación y búsqueda de herramientas conceptuales que permitan comprender y entender de otra manera el hacer cotidiano de los maestros. De esta forma, no se trata de aplicar o de “llevar a la práctica” tal propuesta, contenido escolar o teoría, más bien, lo que se sugiere es la apertura de un espacio que permita mirar la práctica “desde afuera”, a través de los procesos de reflexión e investigación. Con base en este planteamiento, entendemos que la diferencia entre uno y otro aspecto consiste básicamente en que mientras el primero concentra su atención en el desarrollo y realización de propuestas pedagógicas estructuradas desde las escuelas Normales para ser llevadas a las escuelas de práctica; la otra recupera los ejercicios descriptivos (derivados de los registros de observación, los diarios, las evaluaciones, grabaciones, etc.) para someter la docencia que realizan los estudiantes a procesos de análisis y reflexión. Estos dos aspectos servirán como insumos en la construcción y elaboración de un documento escrito que dé cuenta de la experiencia de formación, que además coadyuve en el mejoramiento, transformación e innovación de la práctica docente: **el documento recepcional**.

Finalmente entendemos que la elaboración del documento recepcional es el resultado de un proceso sistemático de selección, jerarquización y discriminación que requiere de un soporte teórico, metodológico y técnico, sólo desde ese lugar es posible convertir a la práctica en un objeto de estudio susceptible de ser analizado y transformado. Esta es la pretensión de este texto, consideramos que distanciarse de

la práctica, requiere más que de simple voluntad, es, de suyo, un ejercicio que pone sobre la mesa la necesidad de, para usar las palabras de Erickson, *“hacer extraño aquello que nos es tan familiar”*.

Lo que el lector encontrará en esta obra son una serie de sugerencias y recomendaciones para reflexionar, analizar e investigar su propia práctica docente, así como algunos lineamientos para elaborar el documento recepcional. Aunque sabemos que existe un programa de orientaciones académicas para la elaboración de éste, el acercamiento a través de la investigación y la experiencia concreta de trabajo con estudiantes y formadores de docentes en la escuela Normal, nos ha dado la posibilidad de reinterpretarlo y retroalimentarlo.

1

Problematizar la práctica docente: El origen del documento recepcional

En la propuesta curricular para la formación inicial de los futuros maestros existen tres actividades académico-formativas fundamentales: las escolarizadas que se enfocan a la discusión teórica, filosófica, metodológica y didáctica que se desarrollan a través de cursos básicos; las de acercamiento a la práctica escolar en las cuales están insertos los cursos de escuela y contexto, observación y práctica docente I, II, III y IV; y las de práctica intensiva en condiciones reales de trabajo. Las actividades realizadas en cada una de éstas, tendrán que contribuir a lograr los rasgos del perfil de egreso propuestos en el Plan de Estudios² para los futuros maestros.

Particularmente en los dos últimos semestres, el eje de acercamiento a la práctica ha de servir para articular los contenidos revisados durante los procesos de instrucción en la escuela Normal y las experiencias acumuladas en las escuelas de educación básica. A partir del análisis y reflexión de la docencia, el futuro docente generará la posibilidad de

² Nos referimos a los rasgos que se desprenden de los campos de: habilidades intelectuales específicas; el dominio de los propósitos y contenidos de la educación —preescolar, primaria y secundaria según sea el caso—; las competencias didácticas; la identidad profesional y ética; y la capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela.

construir una explicación y comprensión más amplia y profunda de su actividad profesional.

La propuesta establece una relación curricular que suponemos de suma importancia para la formación y práctica del futuro profesor, en tanto se trata de: la inmersión a la docencia en condiciones reales, retornos programados a la escuela Normal para elaborar planeaciones, la realización de ejercicios de análisis, reflexión del trabajo docente y la construcción de conocimientos pedagógicos, didácticos y educativos que se materializarán en la elaboración del documento recepcional.

De acuerdo con esta propuesta, la práctica se convierte en el centro sobre el cual gravitan y articulan: experiencia, teoría y reflexión e investigación de la docencia. Justo es aquí donde consideramos que la práctica no sólo puede verse como el espacio para experimentar, para aprender a hacer, para poner en acto la teoría, para probar los diseños didácticos y pedagógicos; también ha de constituirse, en el contexto de la formación inicial de los futuros profesores, en un espacio para la reflexión, el análisis, interpretación y producción de conocimiento acerca de la docencia.

El propósito que plantea este capítulo, es sugerir algunas líneas teóricas y metodológicas para problematizar la práctica docente; de manera particular interesa orientar y poner a discusión algunos aspectos relevantes en la construcción de preguntas que cuestionen las acciones cotidianas que realizamos los maestros. Entendemos, como lo señala Sánchez Puentes, que problematizar es un proceso de distanciamiento de la acción que se puede lograr en la medida en que el sujeto que realiza la práctica construya preguntas que lo lleven a diferenciar su conocimiento inmediato del mundo, su sentido común y su *doxa*, de **un objeto de conocimiento derivado del ejercicio de análisis, argumentación y reflexión teórica**. De ahí que propongamos discutir acerca de las consideraciones teóricas y metodológicas necesarias para iniciar el proceso de distanciamiento de la práctica docente; derivamos algunas sugerencias para hacer de la práctica docente un objeto de estudio, con ello revisamos la metodología, las técnicas, los instrumentos de acopio de información que nos permitirán diagnosticar, sistematizar, analizar, interpretar e intervenir en la práctica docente.

Comprender y explicar: posiciones en torno a la investigación de la práctica docente

El acto de investigar prácticas y procesos educativos requiere, tal y como lo han expuesto diferentes autores (Erickson, 1998; Sánchez Puentes, 2004; Bertely, 2001), considerar las dimensiones y niveles de la realidad educativa; iniciarse en esta actividad implica asumir una posición epistemológica, teórica y metodológica respecto a lo que se desea indagar. En cierto sentido existe un consenso (aunque con sus matices) en relación con la actividad investigativa de los maestros, la cual consiste en desarrollar la capacidad de problematizar la realidad, pero ¿qué implica o cómo se problematiza la realidad?

Sánchez Puentes (2004) sostiene que la problematización:

[...] es uno de los grandes quehaceres de la generación del conocimiento... es un proceso que se describe como: un cuestionamiento del investigador, una clarificación del objeto de estudio, y un trabajo de localización/construcción del problema de investigación (pág. 131-132).

En este sentido, sostiene el autor, si bien la realidad está ahí, es el acto de indagación científica lo que nos permite (re)descubrir dicha realidad para construirla como un problema; apoyándose en Bachelard (1998) argumenta que:

[...] ante todo, es necesario saber plantear los problemas y dígase lo que se quiera, en la vida científica los problemas se plantean por sí mismos [...] nada es espontáneo. Nada está dado. Todo se construye (pág. 135).

Aquí es preciso preguntar que, si el problema en la investigación es una construcción y ésta ha de ser producto del ejercicio de distanciamiento de la realidad empírica por parte del investigador, entonces qué tipo de reto plantea esto a los maestros que se inician en la actividad investigativa. En el ámbito de la formación y la práctica docente, los maestros noveles en la investigación regularmente nos “topamos” con la siguiente preocupación: cómo y qué hacer para que todo aquello que se ha conocido, vivido y experimentado en “carne propia”, deje de ser parte de nosotros para convertirse en un problema y en consecuencia en un objeto de estudio susceptible de ser investigado. Dicha cuestión se nos revela de manera constante y de diversos modos, en algunos casos, los maestros preferimos investigar lo ajeno, la práctica de los otros, en cierto sentido, se trata de una investigación en la que si bien

está involucrado el docente, su tarea consiste en dar cuenta de una realidad que es externa a él.

En otro plano, una buena parte de los maestros investigamos y documentamos lo propio, es decir, las actividades que realizamos de manera cotidiana, se trata de un ejercicio de investigación que coloca en el centro la acción del maestro en relación con las diversas actividades que realiza. En suma, se trata de un tipo de acercamiento donde existe una relación intrínseca entre el docente que investiga y la actividad cotidiana que realiza.

En ambos casos, es necesario dar cuenta del primer reto en cuanto a investigación se refiere, éste consiste en “hacer a un lado” el conocimiento, el saber y la experiencia acumulada que se tiene de la realidad que se desea investigar, y que evidentemente, es producto de la trayectoria profesional y personal de cada uno. “Hacer a un lado”, supone desprenderse de juicios valorativos, prescriptivos, opiniones y experiencias pasadas. Ha sido común escuchar a estudiantes y formadores de docentes emitir una buena cantidad de estos juicios cuando se analizan prácticas docentes grabadas en video, o bien, cuando se levantan registros de observación o se escribe en los diarios del profesor; en cierto sentido, anteponer un juicio o una opinión se convierte, en palabras de Bachelard (1998), en uno de los primeros obstáculos epistemológicos en la construcción del conocimiento.

Este planteamiento obliga al investigador a colocar un signo de interrogación a aquellas prácticas y discursos que le son familiares; es decir, implica poner a punto de reflexión y crítica a aquellas acciones y procesos en los que ha estado involucrado cotidianamente. Pero ¿a qué le tenemos que preguntar de todo aquello que vivimos? Quisiéramos poner un ejemplo que esperamos ayude inicialmente a este punto.

En una sesión de trabajo con alumnos de la escuela Normal, un estudiante indicó que se encontraba muy a gusto en la escuela de práctica; de acuerdo con su apreciación, consideraba que era una primaria de prestigio, tenía mucha demanda y todos los días la directora se paraba en la entrada a verificar que los alumnos ingresaran debidamente uniformados, los varones con cabello corto y uñas recortadas; las niñas con la falda a la altura de la rodilla y bien peinadas; los maestros tenían que estar en la escuela un cuarto de hora antes de la entrada. Cada grado tenía tres grupos A, B y C; en el A estaban los alumnos que tenían las mejores calificaciones, en el B los de calificaciones intermedias y en el C los que tenían

las peores. Los maestros estaban colocados de la misma forma, a juicio de la directora en el A estaba el mejor del grado y así sucesivamente. De la misma manera al interior de los grupos las filas estaban acomodadas según el nivel de aprovechamiento de los alumnos. Cada mes la directora realizaba algo que llamaba "muestreos" a cada uno de los grupos, tomaba al azar un grupo de niños, les hacía exámenes de matemáticas y les tomaba lectura. Este alumno señalaba constantemente que esa era una buena escuela, tenía una buena directora, tenía buenos maestros y buenos alumnos. Cuando se le pidió que explicara por qué consideraba que la escuela y todos sus integrantes eran "buenos", sintetizó en tres palabras su apreciación: control, disciplina y orden. A partir del diálogo le pedimos que fuera planteando preguntas a lo que veía e incluso consideraba adecuado, y que lo relacionara con algunos textos y conceptos que conocía y otros que le propusimos. Inicialmente le costó trabajo, sin embargo en la medida en que iba recuperando su propia experiencia, se dio cuenta que los alumnos con los que trabajaba no sólo estaban presionados por la clasificación, que en algunos casos se convertía en estigma, particularmente con los alumnos que son considerados "problema", "flojos", "burros", sino también por la forma en que los maestros les dedicaban tiempo y oportunidad de participar en las actividades de la clase. Este alumno se dio cuenta que daba la palabra a aquellos niños que sabía le contestarían lo que le interesaba oír o eran asertivos en el interrogatorio, así que comenzó a preguntarse a sí mismo ¿por qué trataba de manera diferente a los alumnos? y ¿cuáles eran las implicaciones e impactos que esto tenía en su aprendizaje? Esto lo llevó a repensar el concepto de disciplina, de orden y control, pensó en su práctica y en la manera en que él veía estos conceptos. Encontró inicialmente que había una disposición a la memorización y mecanización de los contenidos por parte de los estudiantes, sustentados en su gran mayoría por una enseñanza tradicional y bancaria donde lo que prevalecía era el premio y el castigo, a la manera de estímulo-respuesta. Sobre la base del diálogo, comenzó a cuestionar su propia planeación, elaborada desde una postura constructivista, mucho de lo que hacía en el aula lo llevó a confrontar lo que planeaba con lo que hacía en realidad. Este fue el punto de partida para comenzar a plantear preguntas a sus acciones y para investigar su propia práctica (Encuentro con estudiantes, enero 2005).

Es indudable, tal y como lo ha expuesto Sánchez Puentes, que la investigación habrá de llevarnos a poner en un punto de tensión entre lo que conocemos de la realidad empírica (porque forma parte de nuestra vida cotidiana) y lo que se ha teorizado e investigado de ella. De esta manera, si el interés investigativo tiene como propósito comprender y explicar una parte de la realidad, esa parte habrá de surgir de un ejercicio de reflexión y problematización.

Más allá de las discusiones teóricas y empíricas que se han desatado respecto a que si los maestros pueden o no hacer investigación de su práctica; lo que nos parece relevante es el hecho de que el profesor pueda plantearse un conocimiento más profundo de su práctica por la vía de la indagación. Es obvio, que en esta acción están presentes los procesos de reflexión, acercamiento a la teoría y a los métodos, lo cual, dicho sea de paso, contribuye a profundizar sobre alguno de los aspectos de sus acciones cotidianas.

El conjunto de ideas expuesto sirve como pretexto para introducir el planteamiento de Erickson (1998). Cuando se refiere a la investigación de la enseñanza por parte de los profesores plantea una serie de situaciones en las cuales es preciso poner atención. La primera de ellas es el distanciamiento, el docente que investiga ha de preguntarse por las situaciones más evidentes, colocándole un signo de interrogación a los discursos, las prácticas y los actos simbólicos. De hecho, este autor sostiene que la primer pregunta que tendría que hacer quien investiga es ¿qué es lo que está pasando ahí?, esta pregunta parece obvia, sin embargo no lo es. Muchas ocasiones, por lo familiar que nos resulta la docencia no nos detenemos a pensar en lo que sucede, más bien lo que generamos son explicaciones sustentadas en la experiencia y en el sentido común. A esta pregunta, el autor agrega otras más: ¿qué significan estas acciones para los actores que participan en ellas, en el momento en que tuvieron lugar?, ¿cómo están organizados los acontecimientos en patrones de organización social y principios culturalmente aprendidos...?, ¿cómo se relaciona lo que sucede en ese contexto con la totalidad? y ¿cómo se comparan los modos en que está organizada la vida cotidiana con otros modos de organización de la vida social?

Para quienes nos iniciamos en la reflexión, análisis e investigación de la docencia estas son preguntas que nos ayudarían a entender y a reconocer que todas las acciones humanas tienen una intencionalidad, que están dotadas de sentido y significado, que son prácticas situadas temporal, espacial, social y culturalmente, lo cual nos permite anticipar que lo que se dice y hace en determinados escenarios y/o contextos, es el resultado de complejos procesos de interacción en donde la condición de clase, género, roles, ideologías, etc. sintetizan la subjetividad de los actores y objetivan sus modos de relación y convivencia.

Este planteamiento resulta de suma importancia porque siendo profesores, pensamos que la realidad es como la pensamos, como la hemos vivido, incluso como la prescribimos; consideramos que el aula de clase y la escuela tienen que verse y pensarse de manera homogénea, de ahí se desprende la idea de que los estudiantes, en apariencia, son iguales, dejando fuera de la escuela su condición de clase, sus valores, ideologías, expectativas, saberes, conocimientos, tradiciones, cultura y creencias.

Por esa razón, uno de los primeros problemas que aparece al momento de iniciar la investigación es la posición que frente al objeto de estudio habrá de tomar el sujeto que investiga. Dicha posición requiere hacerse una pregunta básica: cómo es que vamos a conocer lo que comúnmente llamamos realidad y con qué finalidad lo hemos de hacer. De inicio se trata de asumir una posición epistémica en la que entran en juego nuestras nociones de objetividad, veracidad y cientificidad durante el proceso de construcción de conocimiento.

El tipo de formación que hemos recibido a lo largo de nuestra escolarización nos ha llevado a sostener que para que la investigación tenga validez habrá de ser científica y entendemos que lo científico está estrechamente vinculado a la utilización de un método que sigue un orden fijo y preestablecido, que utiliza las teorías, formula hipótesis y opera de manera deductiva. En este sentido la realidad —y el objeto de estudio— es manipulable y verificable.

Romper con esta forma de hacer y pensar la investigación es otro de los retos que tendrá que asumir el investigador, si es que está convencido, de que es posible acceder al conocimiento y comprensión de la realidad en el campo de las ciencias sociales y humanas, particularmente, en educación. Para hacerlo es necesario reconocer que en el desarrollo de las ciencias han estado presentes, como lo sostienen Mardones y Ursúa (1999), dos tradiciones importantes: la *aristotélica* y la *galileana*. En la tradición *galileana* ha dominado un interés pragmático, mecánico y causalista, la realidad se mira como un hecho social y/o natural que acontece y existe por sí mismo, por lo tanto, puede ser explicada a partir de la utilización de un método único —el científico—. De este modo se preocupa por las causas que provocan los fenómenos, impone una lógica hipotética deductiva donde la explicación (*Erklären*) se convierte en el punto de referencia desde donde los conceptos, las

teorías y las leyes generales permiten, de manera deductiva, mirar los fenómenos sociales como hechos.

La tradición *aristotélica* va en busca de los fines (*telos*), a partir de los cuales ocurren los fenómenos, toma como punto de partida la observación, es inductiva y su propósito es comprender (*Verstehen*) desde dentro los fenómenos históricos, sociales y humanos. En estricto sentido se contraponen a la utilización de un método único; por lo que recurre a la comprensión hermenéutica de los fenómenos, comprender e interpretar son dos condiciones necesarias para el estudio y la investigación del mundo cultural e histórico del hombre (Cf. Mardones y Ursúa: *Op.cit.* págs. 21-22). Cada una de estas tradiciones sienta las bases para la construcción del conocimiento científico y, por ende, al interior de éstas son distintos los científicos que, inclinados por la tradición a la que pertenecen, han alimentado el debate y la discusión con respecto a la forma de construir el conocimiento acerca de la realidad.

Es evidente que a lo largo de la historia estos debates se han complejizado, de tal suerte que hoy en día es posible encontrar posiciones como las de Erickson y Tarrés, donde se plantea la superación de las diferencias entre una y otra tradición, toda vez que ambas se nutren y retroalimentan, permitiendo hacer uso de datos duros (numéricos, de porcentajes y estadísticos) en la investigación cualitativa; y datos blandos (derivados de observaciones y entrevistas) en la investigación cuantitativa.

En función de lo anterior, es evidente que en el caso de los maestros resulta hasta cierto punto complicado desprenderse de la propia historia, trayectoria académica, creencias, valores y experiencias derivadas de la docencia. Autores como Carr, Kemmis, Stenhouse, Elliot, han alentado la posibilidad de que el maestro se vuelva un investigador de su propia práctica; sin embargo también han advertido respecto a las posibilidades reales de realizar un trabajo investigativo de la docencia cuando nos mantenemos tan unidos a ella.

Es probable que éste sea el motivo principal por el cual muchos de los maestros prefieran, cuando se trata de investigación de la docencia, hacer acercamientos a través del uso del método científico; entendemos que eso también se debe a su propia trayectoria de formación, sin embargo, lo que podemos reconocer es que, una buena parte de

nosotros, prefiere seguir ese camino que enfrentar el reto de separarse y distanciarse de su propia práctica.

Observar prácticas y analizar la práctica: acerca de los fines y las funciones según el plan de estudios

En los procesos de formación inicial es recurrente escuchar y hablar de “las prácticas”, “prácticas pedagógicas”, “prácticas en condiciones reales de trabajo”, asimismo es propio del lenguaje cotidiano nombrar a quienes las realizan como “practicantes”, “docentes en formación”, “alumnos practicantes”. La distinción que se establece a partir de los discursos permite suponer que cuando se habla de práctica, se hace referencia a lo que acontece fuera de la escuela Normal, es decir, lo que sucede en las instituciones de educación básica donde el estudiante normalista desarrolla y pone en acto lo que aprende y planea desde la institución formadora.

De la misma forma, es evidente que antes de la conducción de alguna de las actividades curriculares en el aula de clase, el estudiante tuvo ya contacto con “la realidad que se vive en las escuelas”, ya sea como observador, ayudante o adjunto del maestro titular, según lo establece el eje de acercamiento a la práctica dentro del plan de estudios de las diferentes licenciaturas. En este sentido, es importante poner a consideración los fines y las funciones que cumple la práctica docente en los procesos de formación inicial, para después evidenciar cómo, al ubicarlos en contexto específicos, podemos convertir a ésta en un objeto de conocimiento.

Con base en lo que se establece en los planes y programas de estudio de las diferentes licenciaturas en educación, el eje de acercamiento a la práctica docente, es una actividad central que sirve para comprender lo que acontece en las instituciones de educación básica y para hacerse sensible a los contextos y a las prácticas que realizan los titulares en ellas. Desde el curso de *escuela y contexto social* se introduce a los estudiantes en el análisis de las relaciones de la escuela y el entorno, se revisan los propósitos de la educación y la relación con las prácticas que los titulares realizan de manera cotidiana, se conduce a los futuros maestros a diferenciar contextos socioeducativos, particularmente cuando se visitan escuelas urbanas, urbano-marginales, rurales, unita-

rias, multigrado, etc. Ello permite desarrollar la *capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela*, uno de los cinco rasgos del perfil de egreso de las licenciaturas en educación.

La relevancia de este curso, que abre el eje de acercamiento a la docencia, es que se convierte en el punto de arranque metodológico para analizar la práctica docente. Es evidente que si bien el programa de ese curso no hace referencia concreta a ninguna metodología, técnica o instrumento de acopio de información, lo que se busca es que el estudiante desarrolle su capacidad para levantar registros de observación de los contextos en los que se encuentran insertas las instituciones y, en consecuencia, de la práctica que realizan los maestros. De ahí que para observar se requiera de un método, técnica e instrumento de acopio que permita recuperar y sistematizar evidencias acerca de la “cultura escolar” o “las prácticas escolares” que se desarrollan.

En este sentido, **la observación participante**, es una herramienta importante en tanto técnica de acopio de información que permite documentar y sistematizar datos desde dentro de los escenarios. Metodológicamente, la observación participante ha sido una técnica fundamental usada en la perspectiva de investigación etnográfica (Erickson, 1998; Geertz, 1999; Taylor y Bogdan, 1998; Bertely, 2001) y ha tenido un auge importante en el ámbito de la investigación educativa.

En la medida en que se trata de develar la cultura del Otro, del observado, para comprender la manera en que se construyen las interacciones sociales y culturales, es que la etnografía permite:

[...] el registro del conocimiento cultural (Spradley, 1980), la investigación detallada de patrones de interacción social (Gumpertz, 1981), o el análisis holístico de las sociedades (Lutz, 1981) —por lo que ésta es— Un método de investigación social (...) que trabaja con una amplia gama de fuentes de información —por tanto— el etnógrafo participa abiertamente o de manera encubierta, de la vida cotidiana de las personas...viendo lo que pasa, escuchando lo que se dice, preguntando cosas; o sea, recogiendo todo tipo de datos accesibles para poder arrojar luz sobre los temas que él o ella han elegido estudiar (Hammersley y Atkinson, 1994, pág. 15).

De acuerdo con este planteamiento, la etnografía y en particular la técnica que utiliza: la observación participante, tendrá que contribuir inicialmente a que el estudiante afine sus habilidades intelectuales e investigativas para levantar registros y leerlos en contexto. Para ello es imprescindible la revisión permanente de teorías y conceptos que

permitan comprender prácticas situadas; por ejemplo, en contextos en donde la pobreza se convierte en una condicionante para la permanencia, el éxito o fracaso en la escuela, entonces tendría que ubicarse en una posición teórica y conceptual en torno a cada uno de los aspectos que aparecen. Lo mismo sucede con las prácticas que ocurren dentro del aula de clase en donde se pone en juego el conocimiento, la interacción pedagógica, el uso de los recursos, etc.

En cierto sentido resulta de suma importancia mirar las prácticas en contexto, se entiende, por tanto, que lo que ocurre en el aula de clase es un encuentro en el que el sistema cultural y social de las comunidades, irrumpe en la escuela, por tanto las ideologías, los valores, la condición económica, las tradiciones que tienen los alumnos con los que trabajamos no necesariamente coinciden con las que la escuela promueve, de este modo opera una relación centrípeta y centrífuga de la cultura, como lo sostiene McLaren (1995), donde los concursos ideológicos y las relaciones de poder no dejan de estar presentes.

En la medida en que se transita por los semestres subsecuentes se focaliza la observación, se pasa del contexto y el entorno al interior del aula, ahí se descubre la manera en que los maestros interactúan con sus alumnos, la forma en que desarrollan la clase, las estrategias didácticas que proponen, el uso y la función de los materiales didácticos, el tratamiento del tiempo de enseñanza, la organización dentro del aula, etc. En este punto los cursos de Iniciación al Trabajo Docente y Observación de la Práctica Docente I, II, III y IV, van reconociendo las diferentes formas, estilos y prácticas que realizan los maestros titulares con sus alumnos; al mismo tiempo, estos espacios sirven para que el futuro profesor colabore en algunas actividades específicas con la asesoría de un tutor.

Estos semestres dan pauta para desarrollar otros rasgos que, a nuestro juicio, se convierten en una parte fundamental del trabajo docente, las *Competencias didácticas* y el *dominio de los propósitos y contenidos de la educación básica*. De ahí que los registros de observación focalizados en procesos y prácticas de enseñanza y aprendizaje en el aula, los diarios de clase, las entrevistas a maestros titulares, alumnos y padres de familia, además de la revisión de formatos de planeación, etc., sirvan de insumo para pensar y reflexionar cómo es que opera la docencia en condiciones reales, en qué medida lo que los maestros realizan es o no

acorde a los propósitos y contenidos previstos para cada grado y nivel educativo de acuerdo con los planes y programas de estudios.

Mientras el futuro profesor profundiza en sus observaciones y sus niveles de participación dentro del aula de clase, va incrementando su conocimiento acerca de la práctica; del mismo modo comienza a visualizarla como una actividad compleja y llena de incertidumbre, por lo que a pesar de que los manuales y las teorías psicopedagógicas y didácticas establecen ciertos principios, regulaciones e incluso estrategias específicas para el trabajo en el aula, al momento de desarrollarlos y ponerlos en juego en contextos específicos, muchos de ellos quedan desbordados.

En esta primera etapa, **el estudiante normalista toma a la práctica como objeto de estudio, de observación y participación.** Inicialmente, hay que observar y analizar para tratar de comprender. El estudio minucioso, la observación precisa, la reflexión y el análisis, sirven para confrontar, comparar, evaluar, valorar lo que sucede en las instituciones de educación básica y lo que la escuela Normal le ofrece. Evidentemente esta reflexión se da con relación a la práctica que se observa y que realizan los maestros titulares, ello permite retroalimentar lo revisado desde la teoría en el aula de la escuela Normal; así por ejemplo, si se habla acerca de los adolescentes y el aprendizaje, entonces la observación que se realiza estará enfocada a observar, por ejemplo, cómo, de qué manera y desde dónde acontecen los aprendizajes en los adolescentes; situación similar ocurre cuando se analiza la práctica en educación inicial, preescolar o primaria.

Durante estas etapas los futuros maestros perfeccionan su capacidad de observar y analizar, lo mismo sucede con las técnicas y los instrumentos de acopio. Lo recabado se traduce en información precisa respecto a lo que acontece cotidianamente en las aulas, de ahí que en los primeros seis semestres, el eje de acercamiento a la práctica docente sea un referente fundamental para el desarrollo de habilidades y conocimientos teórico-metodológicos y didácticos para la docencia.

Como se puede observar, aquí se analiza la práctica que realizan los maestros titulares, se confronta con las teorías psicopedagógicas revisadas (constructivismo, aprendizaje significativo, sociocultural, teoría crítica, etc.), se revisan los contextos, los estilos, la forma de interactuar con los alumnos, el uso de los materiales y recursos didácticos, el

manejo de la disciplina en el aula, la participación de los niños, etc. En esta primera etapa a los futuros maestros y a los formadores no les es complicado distanciarse de una práctica que observan desde el exterior (aunque estén dentro de las aulas), así es un tanto cómodo realizar críticas y reflexiones agudas al trabajo que realizan los maestros titulares. Sin embargo el problema es la manera en que se usa la información derivada de la práctica que se observa. Como lo hemos constatado en diferentes cursos, maestros formadores y estudiantes normalistas poco utilizan, potencian y articulan esa información con los dos últimos semestres del plan de estudios de la licenciatura en educación.

En otras palabras, después de seis semestres en la escuela Normal y en las escuelas de práctica, los estudiantes tienen almacenada una cantidad considerable de información que han recabado a través de registros de observación, diarios de clase o del profesor, entrevistas, diagnósticos, encuestas, revisión de expedientes, etc. Con ello es posible afirmar que el futuro maestro tiene no sólo *la experiencia de haber estado ahí*, sino también posee una variedad y cantidad importante de "datos" acerca de lo que en las escuelas acontece. El problema resultante de todo esto, que pone en cuestionamiento lo realizado durante los primeros semestres, es que cuando se llega al séptimo y octavo semestre de la licenciatura, muchas veces hay que volver a enseñar al estudiante normalista cuál es la utilidad e importancia metodológica de las técnicas de acopio de información para el análisis, reflexión e investigación de la práctica docente (aspecto que retomaremos más adelante).

Otra manera de ver y entender la práctica es cuando el estudiante normalista se hace cargo de una parte de la jornada escolar, ahí la práctica tiene otro fin y función, se convierte en una especie de escaparate que permite valorar las habilidades y las competencias que los futuros maestros han ido adquiriendo y desarrollando durante su estancia en la escuela Normal y en las escuelas de práctica. De este modo las escuelas de educación básica, son consideradas como un espacio para la aplicación y desarrollo de las propuestas de trabajo (Pineda, 1998; Mercado, 2007); el practicante fija la atención en las actividades que realiza, en el orden y la organización dentro del aula, en el tratamiento que se da a los contenidos curriculares, al uso de los materiales didácticos, al

dominio teórico y práctico del tema y a los procesos de interacción con sus alumnos, por ejemplo.

La preocupación porque lo planeado se cumpla cabalmente, conduce a los estudiantes normalistas a fijarse más en la acción y sus resultados, que en los procesos que la hicieron o no posible; dicho de otro modo, cuando el normalista es el responsable directo de la práctica se vuelca hacia el cómo y qué hacer, en detrimento del por qué y para qué hacerlo. De esta manera, cuando al estudiante se le interroga acerca de lo que sucedió en su práctica, suele contestar: *“estuvo bien, no tuve problemas con el control de grupo, pude realizar todas las actividades que tenía planeadas, aunque no llevaron el material que solicité finalmente improvisé y todo salió bien”*.

Así, el futuro maestro mantiene latente la idea de que la práctica implica *saber hacer*, de hecho, en las observaciones y en las entrevistas los estudiantes normalistas se inclinan a señalar la importancia de las estrategias y actividades que se aplicarán en el aula, de cómo la buena realización de éstas dará como resultado una buena práctica, de ahí que cuando se le pregunta si puede hacer un análisis de lo que planeó y diseñó para trabajar con los alumnos, las respuestas se enfocan a dar cuenta si se aplicaron bien las actividades en el aula, emitiendo un juicio de valor en *términos de bien o mal*, más que en acto racional y reflexivo del hecho vivido que articule lo planeado (sus fundamentos psicopedagógicos) con lo realizado y logrado.

Por otro lado, es importante reconocer que esta situación no es únicamente una aspiración del estudiante normalista, poco se ha dicho al respecto, pero desde la escuela Normal, los formadores de docentes son los primeros en exigir que el estudiante sepa desenvolverse bien en la práctica, de ahí la exigencia de la planeación, la elaboración del material didáctico, la organización de actividades específicas para tratar los contenidos escolares, etc. De este modo no sólo se trata de que el estudiante se concentre en hacer las cosas para que le vaya bien, sino también en la valoración que hacen los maestros formadores de las acciones que realiza en el aula. Esto además nos devela otro aspecto importante que ha documentado Mercado (2007), al maestro formador le cuesta mucho trabajo ayudar a reflexionar y analizar la práctica docente. En principio están preocupados porque lo que se planea ocurra como una prescripción, de ahí que el interés, al momento de ir a

practicar, sea que los estudiantes normalistas lleven al aula lo que les es avalado por el formador y en algunos casos por el titular del grupo.

Ello nos muestra que resulta un tanto difícil distanciarse de lo que hacemos todos los días en los salones de clase, para convertir esa vivencia en un objeto de conocimiento de la propia docencia, en palabras de los formadores de docentes este problema se entiende de la siguiente manera: **“nadie puede dar lo que no tiene y si no se sabe generar reflexiones y análisis sistemáticos de la práctica, porque ellos mismos no los han realizado, entonces cómo enseñarlos a los estudiantes.”**

Esta distinción resulta fundamental y es la base para la problematización, en primer lugar porque nos permite **colocar a la práctica docente por lo menos en dos planos distintos: como observador y como protagonista**, aunque en apariencia son la misma cosa, cuando los revisamos según los fines y las funciones, encontramos algunas diferencias significativas. De este modo, es posible considerar que, analíticamente, no es lo mismo observar las prácticas de los maestros de las escuelas, criticarlas, reflexionarlas y debatirlas en función de algunos de los contenidos curriculares propuestos en los cursos; que observar, analizar, reflexionar, debatir y criticar la práctica cuando la realiza uno mismo. Por lo tanto, vale considerar esta primera distinción de los fines y funciones de la práctica, que sintetizamos a continuación:

Tabla 1. La práctica como objeto de observación y realización

| LA PRÁCTICA COMO OBJETO DE OBSERVACIÓN | LA PRÁCTICA COMO OBJETO DE REALIZACIÓN |
|---|--|
| <p>Tiene como fin que el futuro docente reconozca la complejidad histórica, social y cultural en la que está inserta la práctica docente, eso lo lleva a ser sensible a contextos, escenarios, formas de interacción, modelos, estilos y trayectorias institucionales y personales de los docentes de educación básica.</p> | <p>Tiene como fin que el futuro docente ponga en juego sus habilidades, destrezas y conocimientos adquiridos y perfeccionados para la docencia, ello conduce a desarrollar una propuesta de trabajo situada en contextos y escenarios específicos.</p> |

Su función es proveer de información empírica con la cual el estudiante pueda generar procesos de reflexión y análisis de la práctica de los profesores y de las instituciones que observa.

Su función es la de proveer de experiencias de "primera mano" en las que el estudiante valore lo puesto en juego en la acción directa con sus alumnos.

La práctica como objeto de observación, reflexión, análisis e interpretación coloca al futuro docente como un analista "externo" y "distanciado" de lo que acontece en la institución, en el aula y en la práctica del docente que se observa. Estar fuera o no implicado del todo, da la posibilidad de hacer críticas, reflexiones y análisis más agudos con respecto a la práctica docente.

La práctica como objeto de realización, de puesta en acto y de desarrollo coloca al futuro docente como protagonista directo, involucrado e inmerso dentro de la propia práctica.

Si nos detenemos un momento en esta distinción, podemos inferir que existe un tercer nivel en el que el fin y la función de la práctica es otro. Se trata de la práctica como objeto de conocimiento. Ello supone que quien la realiza pueda convertirse paulatinamente en un observador, analista e investigador de su propia docencia. El plan de estudios de las diferentes licenciaturas en educación, es puntual en señalar la importancia de que el futuro maestro sea capaz de desarrollar su habilidad para investigar su propia docencia, para que actúe con un pensamiento científico y que a partir de la reflexión meticulosa y la investigación de su propio trabajo sea capaz de conformar un estilo particular de ser maestro. De esta manera, es importante señalar que en esta última distinción existe una fusión de las dos anteriores, en tanto se trata de tomar a la práctica como un objeto de estudio, de reflexión, análisis e investigación que está situado histórica, temporal, espacial, cultural, social, ideológico y culturalmente.

Reflexión y análisis de la práctica: punto de partida para la problematización

Hacer ejercicios de reflexión de la práctica docente puede suponer una acción sencilla, en cierto modo porque la reflexión se asocia más a la valoración de la acción, que en el caso de los maestros, nos lleva más

a señalar lo correcto de lo incorrecto, lo bien de lo mal, lo cierto de lo falso; sin embargo, reflexionar, según el Diccionario de la Real Academia y el Etimológico de la lengua española, significa pensar con profunda atención o meditar acerca de o sobre algo, por lo que ese algo no es cualquier cosa. Es decir, cada uno de nosotros reflexiona lo que es importante o significativo; regularmente esa reflexión aparece siempre ligada a un momento, una acción, un discurso o un suceso particular de los muchos que acontecen cotidianamente en nuestras vidas.

Si partimos de esta idea podemos reconocer que cuando al futuro profesor se le solicita que genere una reflexión acerca de su práctica docente, el primer problema que enfrenta es elegir qué de todo lo que vivió y con relación a qué puede ser lo suficientemente significativo para que merezca la pena reflexionarse. En varios espacios de intercambio y debate en los que hemos participado con estudiantes y profesores de la escuela Normal, ha sido evidente que los estudiantes pueden realizar ejercicios de reflexión con mayor facilidad cuando se trata de hablar de lo que hacen los demás: de los docentes titulares, los compañeros, los alumnos; sin embargo, cuando se trata de reflexionar la propia práctica, este ejercicio se complica, particularmente porque estamos acostumbrados a mirar hacia afuera y poco hacia el interior de cada uno.

Esto plantea un problema importante, si la reflexión obliga a pensar detenidamente, a meditar acerca de algo, ¿de qué manera poder hacerlo, si tal y como lo han expuesto Torres Santomé y Jackson (2001), los maestros nos movemos más en la inmediatez, la rutina y la repetición? La respuesta a esta interrogante es un elemento a considerar para problematizar la práctica y las actividades específicas que ahí acontecen.

Según lo documentan estos autores, los maestros nos movemos cotidianamente por rutinas, éstas van haciendo que poco a poco todo en la práctica nos parezca obvio y natural. Las demandas que surgen todos los días, ya sea por la parte pedagógica, administrativa, social o cultural, nos van marcando el ritmo de nuestra propia docencia, de este modo no es difícil involucrarse en una práctica que al paso de los días se vuelve la misma cosa; por tanto, si la pretensión es hacer de la docencia una actividad profesional que nos permita formarnos de manera permanente, habrá que comenzar a mirarla con otros ojos; requiere tener otro tipo de herramientas teórico-metodológicas técnicas y desarro-

llar, en la medida de lo posible, una de las competencias que también están apegadas a uno de los rasgos del perfil de egreso: *Las habilidades intelectuales específicas*.

Con ellas entendemos, según se sostiene en el plan de estudios de la licenciatura, que el futuro maestro habrá de cultivar su capacidad para indagar de manera científica, planteará preguntas que constantemente lo lleven a construir conocimientos más profundos respecto a la actividad que realiza. De igual modo, tendrá que aprender a usar de otra manera la teoría, por lo que aprenderá a seleccionar información y desarrollará su capacidad de argumentar de manera verbal y escrita sus propios juicios. Este elemento nos parece de suma importancia, porque el ejercicio que se le solicita al estudiante en los últimos semestres dará cuenta de la capacidad de reflexión, argumentación, crítica y exposición de lo que acontece en la práctica profesional. Aunque el plan de estudios no lo señale claramente, se trata de hacer **que los futuros maestros aprendan a ser investigadores de su propia práctica**.

Retomando nuevamente el planteamiento de Erickson (1998), podemos señalar que **para que el maestro investigue y transforme su práctica es necesario que se distancie de ella**; considera, usando la metáfora del pez, que el maestro, al igual que éste, es el último en darse cuenta que está dentro del agua; en consecuencia, si el maestro quiere reflexionar, analizar e investigar su práctica habrá de colocarle un signo de interrogación a lo que cotidianamente hace y a las explicaciones parciales que construye a partir de la experiencia docente. Para poner un ejemplo, cuando nos enfrentamos al “problema de la reprobación escolar”, es común sentenciar y dar por hecho que un niño que no aprueba los exámenes es porque no tiene hábitos de estudio, porque no recibe la atención y el apoyo de los padres o bien porque no tiene interés en lo que se enseña en la clase.

Las hipótesis que construimos nos conducen a citar los factores externos de la práctica (muchos de ellos sustentados en el sentido común o bien en hipótesis arraigadas históricamente en los discursos de los maestros), lo que nos lleva a depositarle al alumno el problema, pero nunca los analizamos ni los reflexionamos con relación a los contextos, las prácticas que realizamos, la forma en que estructuramos la clase, la manera en que elaboramos y organizamos exámenes, etc. Y aún más, si la reprobación la analizamos desde otro nivel, por ejemplo, la

prueba de ENLACE, nos daremos cuenta que a pesar de que nuestros alumnos aprobaron el ciclo escolar, con este tipo de examen, nuestros alumnos quedan reprobados.

Visto de este modo existe más de una manera de explicar y comprender la reprobación escolar, según su nivel, su dimensión, el contexto, la temporalidad y las condiciones sociohistóricas y culturales. Ello nos permite poner en tela de juicio los diferentes mitos que hemos construido alrededor de determinadas prácticas escolares, pues como lo sostiene Hargreaves (1996), el problema es que con ellos hemos explicado lo que suponemos acontece en la realidad, por lo que en lugar de preguntar por qué y cómo es que esa práctica se ha constituido, de manera natural nos inclinamos a responder por sus resultados aparentes, emitiendo juicios y explicaciones comunes.

Así, una de las primeras consideraciones respecto al distanciamiento de la práctica docente lo podemos encontrar en la pregunta que le hacemos a la acción, al suceso, a la hipótesis, a la experiencia probada por los años y la rutina. Sin pretender que la pregunta se convierta en un mero pretexto para justificar un tema, consideramos que la importancia de preguntar conduce hacia una reflexión más profunda de lo que acontece en el aula, en la práctica y en la institución educativa.

Por tanto, es indispensable considerar que la pregunta tiene que ver con lo que se observa y con los "posibles problemas" que ese acontecimiento tiene para mi práctica docente; de este modo, como se señalaba anteriormente, la observación se convierte en una herramienta metodológica fundamental para comenzar a preguntar.

Quizá un ejemplo ayude a mostrar la manera en que nos podemos comenzar a distanciar (haciendo preguntas) de la práctica docente.

En una sesión de trabajo una estudiante próxima a egresar de la licenciatura en educación preescolar comentaba que en el grupo donde practicaba había un niño bastante inquieto que, según la profesora de apoyo de USAER (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular) y la maestra de grupo, tenía TDAH (Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad), ella se percataba que era sumamente difícil trabajar con un niño que no hace caso, que se para constantemente de su lugar, que golpea a sus compañeros y que no atiende a las indicaciones; como corresponsable en el aula esta situación le inquietaba, antes de preguntar qué hacen las maestras con este niño, cómo trabajan y qué tipo de ac-

tividades le proponen, lo que esta alumna sugirió fue diseñar una estrategia para hacer que el niño modificara su conducta y se adecuara a las normas y reglas internas del aula.

De algún modo esto nos devela la forma en que pensamos y operamos en la docencia los maestros; es decir, antes de indagar, de revisar, de reflexionar, de investigar, de preguntar: ¿Qué pasa? ¿Por qué? ¿Cómo es que ha llegado ser? ¿Qué es lo que se ha hecho? ¿Cuáles han sido los resultados? ¿Qué otras opciones hay?, etc., lo que hacemos es proponer la solución. Se trata de un tratamiento sin diagnóstico que se basa en la percepción y la experiencia inmediata.

Quando se le preguntó a la estudiante por qué quería proponer una estrategia para modificar la conducta del alumno, ella respondió que sólo así se podría trabajar "sin que éste diera lata", la réplica continuó, así que se le cuestionó si por ser un caso especial había indagado acerca de sus antecedentes (particularmente el tratamiento médico), al tiempo que se le condujo a reflexionar la razón por la que le interesaba centrarse en él. Las respuestas fueron inmediatas, sólo tenía la información que le habían ofrecido verbalmente la maestra titular y la de apoyo de USAER, y la razón era porque le distraía mucho el trabajo en grupo, le alteraba la disciplina y la organización en el aula; en otras palabras, *no la dejaba practicar como ella deseaba* (Sesión de trabajo con alumnas, 2008).

Es entendible que a los maestros nos sea necesario solucionar los problemas inmediatos de la práctica, por esa razón, una buena parte de los trabajos que realizan los estudiantes como documento recepcional están enfocados a resolverlos; sin embargo poco nos hemos detenido a pensar en qué implica detenerse a reflexionar, analizar e intervenir en la práctica docente, ni por las razones que nos llevaron a elegir un tema, desde dónde lo hacemos, de qué manera intervenimos y la finalidad de esa intervención. De la misma forma nos preguntamos muy poco acerca del tipo de intervención que hacemos, desde dónde la sustentamos, cómo es que la detectamos. Es decir, intervenimos y transformamos la práctica sin tener necesariamente un soporte teórico-metodológico que sustente dicha intervención.

Lo que evidencia este caso y muchos que son similares, es que el estudiante no ha potenciado los insumos de información que tiene, inicialmente se pudiera pensar en los registros de observación en el aula, los expedientes de los alumnos, el diario de clase, las evaluaciones de los especialistas, etc. Queremos transformar la realidad inmediata actuan-

do de buena fe, parece que no es suficiente, se requiere de una estrategia metodológica con la cual las técnicas y los instrumentos de acopio de información, sirvan inicialmente para distanciarse de la práctica y convertir una actividad "común" en un objeto de análisis, reflexión, investigación e intervención.

Esto es lo que nos permite ratificar la importancia de la observación participante como técnica de acopio de información. Ya sea a través de un diario, un cuaderno de registro de clase o de observación etnográfica, el estudiante tiene la obligación de comenzar a documentar lo que cotidianamente pasa con el niño con déficit de atención, por ejemplo. Partiendo de preguntas simples: ¿qué hace?, ¿cómo se vincula con la maestra y los compañeros?, ¿en qué momentos se mantiene atento?, ¿cuándo se distrae?, ¿qué es lo que aprende? Para después construir otras preguntas que lo lleven a visualizar cómo es que lo involucra en las actividades pedagógicas cuando le corresponde coordinar las actividades en el aula, lo cual llevaría a preguntar ¿qué propuse para trabajar con este niño?, ¿por qué propuse eso?, ¿qué resultados iniciales obtuve?, ¿qué fue lo que aprendió?, ¿qué evidencias tengo de su aprendizaje? Por esa razón, levantar registros de observación, en primer lugar generales y en la medida de lo posible focalizados, nos permitiría profundizar poco a poco la práctica docente.

En un ejercicio de revisión de documentos recepcionales, nos dimos a la tarea de responder, después de la lectura de unos cincuenta trabajos de diferentes Normales a las siguientes preguntas: cuál es el origen del tema y la pregunta que se quiere responder, con qué la fundamenta el autor del documento, cómo sistematiza y da cuenta con evidencias de la práctica de su intervención, cuál es el uso que hace de la teoría y los conceptos y, finalmente, atendimos a analizar la coherencia y consistencia entre el tema y todo su desarrollo.

Lo que encontramos inicialmente nos llamó la atención, la totalidad de los trabajos hablaban de experiencias docentes en el aula, todos planteaban el título en términos de: **estrategias para...**, **mi experiencia docente en...**, las evidencias de la práctica se concentraban en ejercicios realizados o en anécdotas de la práctica, y los fundamentos teóricos y metodológicos hacían referencia a conceptos generales. Lo interesante vino cuando se revisó la coherencia interna entre el origen

del tema y la pregunta, lo que se sistematizó, la propuesta que se hizo y sus resultados.

Uno de los trabajos que más llamó la atención fue el de un taller de sexualidad para los padres de familia en un jardín de niños, la propuesta y la estrategia se fundamentó de la siguiente manera: en una de las prácticas un alumno del preescolar se le acercó a la practicante y le mostró una envase sin líquido de un "yakult", el alumno lo tenía a la altura de la entrepierna y éste le dijo: "*mire maestra, ya lo tengo grande*". La futura maestra narra que ahí se dio cuenta que este alumno tenía un serio problema de educación sexual y que el problema era que en la casa de estos niños, los padres de familia no se preocupaban por eso, así que decidió convocar a los padres a un taller de sexualidad (aunque en realidad las que asistieron fueron sólo madres de familia). De las quince personas que asistieron inicialmente, ocho terminaron, y se les dio un curso teórico que contenía temas como: qué es la sexualidad, la sexualidad y la familia, etc. Cuando se llega a la parte de las conclusiones, la practicante señala la importancia del taller, lo bien que resultó, aunque nunca volvió a tocar el tema del alumno de preescolar.

Colocamos los ejemplos para tenerlos como referente de cuáles son algunos de los tipos de construcción de documento recepcional, la pretensión es valorar los caminos posibles a la hora de decidir qué tema, qué pregunta y con qué referentes podemos comenzar a problematizar, reflexionar, analizar y sistematizar la propia práctica docente.

Orientaciones para elegir el tema y construir las preguntas

Los futuros maestros tienen que elegir, durante el séptimo y octavo semestre un tema para elaborar su documento recepcional. Dicho documento se entiende como un estudio a profundidad de un tema o acontecimiento de la práctica docente, por lo que es el resultado de una actividad sistemática, autónoma, producto de la experiencia docente y de la reflexión sobre la misma; su propósito es conjugar dos aspectos que integran una verdadera formación profesional: la teoría y la práctica.

Tras realizar una crítica respecto a lo que anteriormente se elaboraba como tesis en la escuela Normal (por los marcos teóricos, conceptos y categorías que poco ayudaban a profundizar en la práctica

docente, al mismo tiempo que se sujetaban a métodos y modelos de investigación formal que dificultaban la comprensión del tema o problema de estudio), se sostiene, según el programa de Orientaciones Académicas para la elaboración del documento recepcional, que éste es:

Un ensayo de carácter analítico y explicativo en el que los estudiantes expresan una visión particular sobre un tema, exponen ideas, reflexiones y puntos de vista personales sobre sus experiencias docentes, fundamentadas en argumentos; este escrito se caracteriza también porque refleja el pensamiento genuino de su autor —y porque— pone en juego las competencias que forman parte de los perfiles de egreso (SEP, 1999, pág. 14, 15).

La caracterización de documento recepcional nos coloca de frente con algunas interrogantes importantes, la primera es que si se trata de un ensayo de carácter analítico y explicativo sobre un tema, al cual habrá que sostener teóricamente y con evidencias específicas de la práctica, entonces resulta necesario “encontrar en la práctica de cada uno” ese tema que sea de importancia y relevancia pedagógica, según la posición del estudiante, para convertirlo en un ensayo o ejercicio intelectual de investigación de la propia docencia.

Como lo hemos expuesto anteriormente, el estudiante normalista ha tenido diferentes tipos de contacto con las escuelas de educación básica, éstas le han proporcionado no sólo experiencias, sino también información precisa con respecto a lo que acontece cotidianamente. Se le pide inicialmente que recupere toda esa información, la organice y vaya identificando qué de todo eso le interesa para tratarlo de una manera más profunda.

Con frecuencia los estudiantes y los maestros de las escuelas Normales esperan hasta el octavo semestre para elegir el tema. Sujetándose a lo que establece el programa de Orientaciones Académicas para la elaboración del documento recepcional, el alumno tiene que elegir si realiza un ensayo que dé cuenta de sus experiencias docentes, estudios de caso o bien de procesos de gestión en la escuela. De hecho las sugerencias y los ejemplos contenidos en el programa van delineando el tipo de producto que se espera en cada uno de los casos.

Dado que el programa es ambiguo en su estructura, pues no define que se trata de una investigación de corte cualitativo-interpretativo, además de que se critica al uso de marcos teóricos, la teoría pasa a un segundo plano y no se esclarece una metodología propia para el tipo

de trabajo que se le pide al estudiante normalista, todo este proceso se deja a la libre interpretación del asesor y del alumno, situación, que dicho sea de paso, resulta un problema importante a la hora de elaborar el documento recepcional, pues muchos de los docentes de la escuela Normal, continúan asesorando trabajos o valorándolos según su propia trayectoria, experiencia y formación en investigación.

Así que muchos de ellos insisten en que se trata de proyectos de investigación, en trabajos que requieren marcos teóricos, en documentos en los que es preciso tener clara una metodología, etc. Estos aspectos sin duda tendrán que trabajarse en colectivo y de forma individual, en tanto no es el propósito de este documento, sólo podemos señalar que la elaboración del ensayo va más allá de la simple escritura narrativa; y que la elección del tema no se reduce únicamente a indagar aquello que sea más llamativo para el asesor.

De lo que estamos ciertos es que el futuro docente, con el acompañamiento del asesor, tendrá que elegir un tema, plantear preguntas, recuperar la información previa de la práctica, realizar diagnósticos, elaborar y diseñar propuestas de intervención, proponer una metodología y utilizar técnicas de acopio de información que permitan dar cuenta de manera sistemática de la experiencia docente.

Por esa razón nos parece de suma importancia abordar el origen del tema y la pregunta a desarrollar, en tanto consideramos que el documento recepcional hace referencia a un tema y a una pregunta situada histórica, institucional, personal, contextual y socialmente, con la cual se encuentra implicado el estudiante normalista; es decir, dependiendo de la licenciatura que se estudia, la escuela donde se inserte la práctica, las demandas externas que se le hagan a la escuela, la trayectoria personal y profesional del futuro maestro —lo que lleva a pensar en sus expectativas, intereses, necesidades, etc.— es como muchos de nosotros elegimos aquello que consideramos relevante de indagar.

Ello nos plantea una situación específica que retoma una de las preguntas iniciales en este apartado: ¿qué de todo aquello que vivo cotidianamente en las aulas me ha resultado lo suficientemente importante para conocerlo con una mayor profundidad? En términos reales los estudiantes normalistas viven y experimentan muchas cosas al día, algunas de ellas las ven como parte de la rutina escolar, otras como exigencias que llegan del exterior y que atienden a problemas y demandas

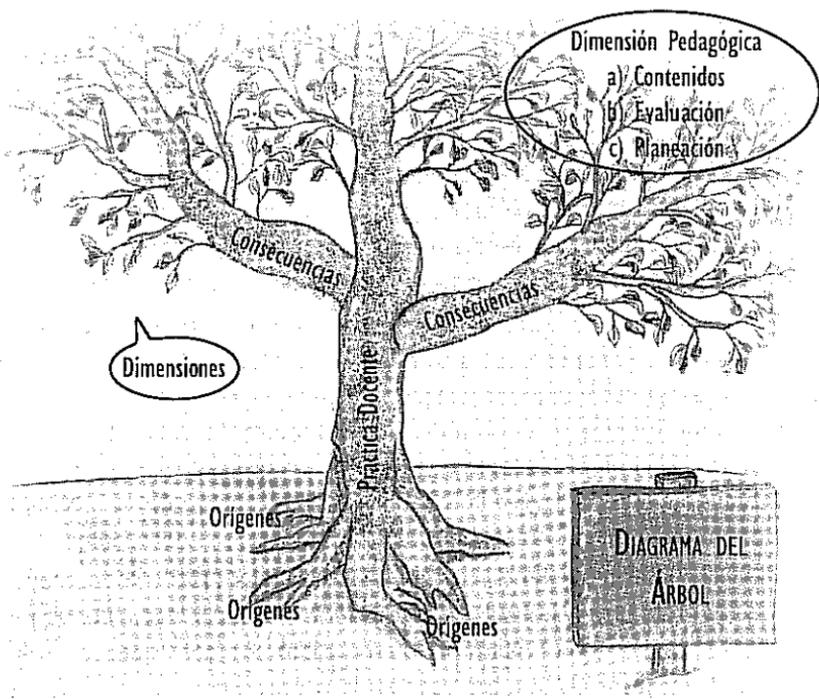
temporales, de la misma manera se dan cuenta que no es fácil desestructurar la práctica diaria y que ésta más bien corresponde a un todo.

Así cuando le solicitamos al estudiante que elija cuál es su tema, la(s) pregunta(s) que le hace a ese tema y el tipo de trabajo que va a realizar, lo más frecuente es que se incline por hacer un documento ligado a las experiencias docentes, particularmente porque le son más próximas y porque en ellas se entiende que se trata de proponer estrategias y actividades de intervención que lleven a mejorar la docencia.

Hasta este punto todo parece claro, sin embargo, esto no ha dado respuesta a las razones y los argumentos por los cuales se prioriza una idea, una pregunta y una estrategia de intervención con relación a otra y mucho menos nos da cuenta del procedimiento que se sigue para seleccionar, discriminar y elegir el tema, las preguntas y las pretensiones de intervenir en el aula. De la misma manera no se percibe y da cuenta de por qué el tema es un problema.

Cecilia Fierro, Bertha Fortoul y Lesvia Rosas (1999), construyeron una propuesta que a nuestro juicio, puede ayudar a dar algunas pistas respecto a cómo elegimos un problema y la manera en que nos colocamos en él para intervenir. Basadas en la metodología de investigación-acción, van acompañando con actividades específicas a los maestros para que reflexionen, seleccionen y jerarquicen qué de la práctica quieren transformar. Obviamente, en cada proceso los docentes tendrán que encontrar las razones, los argumentos, los alcances, los antecedentes y las estrategias que les permitan mejorar la práctica.

De su propuesta hemos recuperado la metáfora del árbol, en ella se concentran de manera gráfica algunos de los planteamientos que nos parecen de suma importancia para conducir al estudiante a elegir y construir con argumentos tanto el tema, como las preguntas que surgen de la reflexión y análisis de la práctica docente y, en determinado momento, las estrategias más pertinentes para transformar esa misma práctica. Hemos de aclarar que el esquema ha sido retroalimentado a partir del trabajo de investigación y las experiencias que se han tenido con docentes y estudiantes de las escuelas Normales, de ahí que muchos de los ejemplos, se vinculen a este ámbito.



El árbol representa de manera global la práctica docente, en cierto sentido podemos afirmar que no existe práctica docente carente de sentido, intencionalidad y de rastro histórico; muchas de las acciones que desarrollamos hoy en día tienen su origen en prácticas realizadas por otros docentes y, en ocasiones por nosotros mismos con anterioridad, por tanto, no hay “problema” en ella que no tenga un origen, aunque éste sea contemporáneo. Así el tronco representa la práctica docente en su generalidad y en la medida en que cada una de las ramas se desarrolla y ésta a su vez va haciendo brotar más ramas con hojas, los problemas y las situaciones cotidianas de la práctica docente se complejizan, nos muestran sus interconexiones y también su esencia.

Si partimos de esta metáfora, encontraremos que cada rama puede ser una dimensión de la práctica docente; las autoras antes citadas identificaban entre otras dimensiones: la pedagógica, valoral, personal, ideológica, institucional e interpersonal. A cada una de ellas le atribuían problemas específicos. Es evidente que en la medida en que el árbol crece y extiende sus ramas y hojas, los problemas y situaciones coti-

dianas de la práctica se agrandan más, de ahí que la primera sugerencia, tomando la metáfora del árbol, es tener claro en qué dimensión de la práctica es donde quiero realizar el ejercicio de análisis y de reflexión.

Parece una situación fácil, sin embargo, el estudiante y el asesor tendrán que desarrollar un proceso de selección, discriminación y jerarquización inicial de los "problemas" de la práctica para tratar de encontrar inicialmente su origen y ver si éste puede tratarse en un ensayo.

En muchas ocasiones, los estudiantes normalistas eligen temas muy amplios o demasiado estrechos, o quieren resolver todo y terminan perdiéndose, como el pez, dentro del agua de la pecera, o bien, queriendo atender la microespecificidad, terminan atendiendo aspectos de poco alcance.

La primera sugerencia, pensando en la metáfora del árbol es que efectivamente no podemos resolver todos y cada uno de los problemas que acontecen en la práctica docente, tampoco nos corresponde hacernos cargo de lo que la sociedad o las familias en particular no hacen con sus hijos. Muchos estudiantes se inclinan, rescatando su sentido asistencial, por resolver los problemas de los niños que tienen carencias afectivas, económicas, culturales, intelectuales, morales y otras tantas más; presumen que es su responsabilidad rescatar a esos estudiantes de la "vida que les tocó vivir"; sin embargo, dejan de lado la posibilidad de analizar a la docencia como un todo, y dentro de ese todo, lo que ellos pueden hacer en favor de una educación equitativa, democrática y justa para todos. En este sentido, se podría decir que tratan de abrazar solos el tronco del árbol, sin detenerse a observar cómo ese todo se vincula con las partes, y viceversa.

Un ejemplo de esto es cuando vemos que una parte o todo el grupo tiene problemas para retener los contenidos escolares, ya sea por su falta de atención, por el desinterés, por sus condiciones socioeconómicas o por los antecedentes académicos. Al momento que un estudiante se encuentra en una situación así, lo que infiere es que es necesario intervenir para mejorar lo que ve, de este modo, como señalábamos anteriormente, más que preguntarse por lo que pasa, por la manera en que sucede, lo que busca de manera inmediata es resolverlo.

En una sesión de trabajo con estudiantes de la escuela Normal, uno de ellos tenía como tema de ensayo las estrategias didácticas para aprender matemáticas a través del método de resolución de problemas, el

tema aunque no es nuevo en cuanto a su intención, *estrategias para*, es contemporáneo en cuanto a la terminología (resolución de problemas), la pregunta que se le hizo fue la misma: por qué ese tema y con qué lo estaba sustentando (teórica y metodológicamente); la respuesta fue que había hecho un examen a los alumnos con los que practicaba durante sus primeros días de estancia en la escuela y que ellos habían reprobado. Le preguntamos si este examen estaba sustentado psicopedagógicamente en una estructura coincidente con el método de resolución de problemas, si los estudiantes estaban acostumbrados a resolver ese tipo de exámenes, si los contenidos del examen ya habían sido trabajados, si él mismo como practicante había realizado ejercicios para resolver problemas con ese método, etc. A cada pregunta no había una respuesta clara, el estudiante comenzó a plantear las lagunas que traen de los ciclos anteriores, la falta de apoyo de los padres para acompañar a sus hijos en el estudio, la falta de hábitos de estudio, la forma de trabajo del maestro titular, el tipo de exámenes que estaban acostumbrados a resolver los niños, etc.

En la medida que el interrogatorio se extendía, el estudiante se fue percatando de la necesidad de tener respuestas para preguntas que parecen obvias, de ahí que volvimos a insistir en el proceso de selección, jerarquización y discriminación de los problemas y las preguntas que nos hacemos en torno a la práctica cotidiana (Sesión de trabajo con alumnos, 2007).

Lo anterior nos retorna a la metáfora del árbol, elegir un tema y un título para el ensayo, nos obliga a establecer una relación entre las preguntas que nos hacemos cotidianamente por la vía de la observación y la vivencia inmediata, con las dimensiones y los niveles donde se inscribe el problema. Dicho en otras palabras, y retomando el ejemplo anterior, el hecho de que un grupo de niños no sepa contestar un examen estructurado a través de preguntas con el método de resolución de problemas, es un problema institucional, áulico o social; es pedagógico con relación a la forma en que se enseñan las matemáticas o de la forma en como se evalúan; es de comprensión de contenidos escolares; es un problema de didáctica de la enseñanza, de falta de hábitos de estudio o de qué.

En síntesis, cuando se trata de elegir un tema y problematizarlo para que posteriormente se convierta en documento recepcional, que devenga sistemáticamente cómo se ha procedido a reflexionar-investigar-intervenir en la práctica educativa, se recomienda considerar lo siguiente:

- Problematizar la práctica, implica dar cuenta de nuestras preocupaciones y describirlas. Agregar de manera articulada y coherente, evidencias empíricas de cada una de éstas, sean datos, testimonios u observaciones. En este paso y el siguiente, indiscutiblemente tiene que ver el contexto escolar y regional donde se está realizando la labor educativa, por lo cual conviene insertar algunos elementos del mismo, que se considere, intervienen en dichas problemáticas. Podemos tomar las primeras observaciones realizadas y los testimonios o datos disponibles.
- Hacer un ejercicio de discriminación donde se proceda a aislar de entre todas las posibles problemáticas existentes aquella que en específico se refiera a nuestro interés central y que se considere la más relevante.
- Justificar por qué es relevante y pertinente analizar e intervenir en la práctica y en el contexto donde se genera. Para ello se recomienda que la justificación se construya en función de los propósitos e intenciones educativas a lograr, no olvidando mencionarlas en este procedimiento. También se puede insertar una justificación que tenga que ver con los planteamientos educativos oficiales: las normatividades y proyectos escolares, los planes de estudio y programas de asignatura e incluso los planes nacionales o regionales.
- Revisar literatura que aborde la problemática central. Esta literatura puede haber sido empleada anteriormente en los cursos que se han llevado y/o puede ser producto de una búsqueda reciente para informarnos al respecto. De ella se obtienen algunos elementos conceptuales para precisar y delimitar el problema en cuestión. Es preciso comenzar a usar, cuando menos preliminarmente, esos conceptos de manera más rigurosa y precisa a fin de que sean la guía de todo el proceso posterior. También la literatura nos puede servir para fundamentar el problema en cuestión con el uso de datos o descubrimientos que sean producto de investigaciones o incluso de intervenciones previas.
- Hay que ser conscientes de que en la medida en que se profundiza, se reflexiona y se indaga con mayor detenimiento, nuestras explicaciones y apreciaciones iniciales pueden cambiar radicalmente, por lo tanto son susceptibles de sufrir modificaciones.

- Nunca se debe iniciar un proceso de esta naturaleza con un tema o preocupación predeterminada por otras experiencias. La realidad es distinta y cada contexto crea sus propios problemas. El docente debe ser flexible y sensible a ellas y no dejarse llevar por prejuicios. Se debe dar cuenta de la realidad construida en cada uno de los diferentes espacios escolares en que nos insertamos pues si bien es cierto que hay similitudes, son las diferencias lo que hace del humano un ser difícil de analizar.
- No dejarse llevar por las primeras impresiones o explicaciones que tienen algunos actores del contexto escolar. Debe profundizarse la observación y someter constantemente a corroboración nuestras construcciones a través de la contrastación con datos, observaciones y testimonios que recojamos de diversos informantes.
- Es común pensar que la situación o problema de un individuo es el caso de muchos o de todos. No porque un alumno tenga actitudes de desafío al docente, pretendamos analizar e intervenir en todos por éste. Hay que distinguir entre uno y muchos, y justificar la decisión que se tome al respecto en el proceso de reflexión-investigación-intervención.
- Una sola evidencia de un problema no hace ni justifica la existencia de éste. Debemos proporcionar evidencias variadas del mismo para justificar su existencia en el contexto en cuestión.
- El problema debe ser claro, viable, pertinente y relevante para el contexto.
- Hay dos tipos de problemas en el proceso completo: el primero tiene que ver con la descripción e interpretación de un fenómeno. En éste se plantea el cómo y el porqué se genera el fenómeno en cuestión. Después de un diagnóstico y un sustento teórico se procede al planteamiento de un segundo problema, que es el de intervención, donde se pregunta sobre las posibilidades de transformación y mejora del problema, se cuestiona si será posible a través de la implementación de determinado programa el logro de ciertos propósitos. Éste es producto del primero, nunca es al revés. Para realizar una intervención hay que hacer un diagnóstico previo. No podemos plantear primero un problema de intervención, porque estaríamos sesgando la realidad sin haberla conocido a fondo.

La relación particular del problema con el todo es lo que nos permitiría centrar la atención en la *particularidad sin desatender a la generalidad*. Éste es uno de los aspectos en los que poco no detenemos al momento de desarrollar el acompañamiento y la asesoría en la escuela Normal, exigimos que el estudiante cuente con un tema o título de ensayo, que elija una modalidad y una estructura, sin llevarlo o ayudarlo a descubrir, argumentar y construir su propio problema.

De ahí que resulte de suma importancia lo aprendido y documentado con anterioridad, muchos hacemos una práctica de *borrón y cuenta nueva*, así que nada o poco de lo aprendido en los semestres anteriores será útil para lo que se avecina en el séptimo y octavo, no porque se trate de temas idénticos o de prácticas similares, sino porque el instrumental teórico y metodológico habrá de ser el insumo básico para problematizar, elaborar preguntas, diagnosticar y construir teórica y metodológicamente los argumentos para la intervención y la mejora de la práctica docente; eso es lo que da pie a la importancia del diagnóstico en la realización de la práctica.

2

Fines y funciones del sustento teórico

La realización de un trabajo escolar, cualquiera que éste sea, requiere de ciertos lineamientos para orientar su logro. Estos lineamientos pueden ser proporcionados por los docentes (en este caso asesores) o por manuales expresamente dedicados a este fin, en cuyo caso, podemos hablar de libros o antologías que guíen la labor de indagación; sin embargo, en lo que se refiere específicamente al documento recepcional para escuelas Normales, las directrices principales vienen señaladas en las Orientaciones Académicas que para la elaboración de dicho documento han sido creadas y difundidas por las autoridades escolares.

De acuerdo con nuestra lectura, en las Orientaciones para la Elaboración del documento recepcional, se demerita el empleo de la teoría para la reflexión y el análisis de la práctica docente, se privilegian los saberes, o quizá debamos decir, opiniones hechas desde el sentido común, a partir de las propias vivencias, de la empiria o de la *doxa*; convirtiendo la labor docente en una labor empirista y ateórica que, en gran medida, conduce a la desprofesionalización, en tanto que se contrapone a uno de los rasgos de las profesiones, pues es precisamente el empleo de un *corpus* amplio y sólido de conocimientos teóricos lo que permite delimitar y configurar su campo de acción. En este sentido, es palpable el rechazo (de por sí ya existente) del docente a esta herramienta científica, pues finalmente, "la experiencia es lo más importante".

(...) por lo tanto, carece de sentido insistir en la transcripción de información planteada por uno o varios autores, pensando que debe haber ideas aportadas por investigadores que den sustento al trabajo que otro (la o el estudiante) desarrolla. El sustento de un trabajo como el que se pretende que elaboren las futuras educadoras, es el conjunto de sus explicaciones respecto al problema o tema que estudian. Por ello, se propone que usen la información disponible —la obtenida de la experiencia al trabajar con los niños y, por supuesto, la de los textos que han revisado en el transcurso de su formación— para contrastarla con aportaciones de otros estudiosos del tema y para plantearse nuevos problemas (SEP, 1999).

Se insiste ciertamente en que es necesario evitar:

- Las transcripciones absurdas de textos, que además a veces ni siquiera tienen pertinencia con el objeto a tratar.
- Que no es necesario buscar algún autor o teoría que sustente y fundamente el trabajo a desarrollar.

Y se propone que el sustento de un trabajo como éste debe obtenerse de dos fuentes:

- De las reflexiones de la práctica misma.
- De los aportes de los materiales de lectura trabajados en su proceso de formación.

Aquí es donde entra la necesidad de elaborar un sustento teórico, pero sin mucha profundidad, “light” se diría. En efecto, resalta en estas orientaciones el señalamiento de que la reflexión docente es un ejercicio intelectual...

(...) derivado de la reflexión sobre la práctica, para analizar a profundidad y explicar —con base en la experiencia y en los aportes teóricos pertinentes— un problema educativo concreto que dé cuenta de las condiciones reales en que se realiza la labor docente, de los factores que intervienen e influyen en ella, de las relaciones que se dan entre dichos factores... (SEP, 1999).

Se admite expresamente aquí, a diferencia de lo anterior, la necesidad de usar la teoría para **explicar y analizar** a profundidad el problema educativo en cuestión. Se dice que para realizar tal labor debe apoyarse en la teoría “pertinente” para ello, lo cual conduce a la ambigüedad, pues lo pertinente puede significar distintas cosas para distintas personas; sin embargo se señala que esta labor debe llevar a la explicación y comprensión del problema al descubrir los diferentes factores que

confluyen en su formación y eventual transformación, lo cual puede ser posible mediante herramientas teórico conceptuales.

En otras secciones de las citadas orientaciones académicas, también se mencionan una serie de vicios y de ideales en el uso de la teoría, con las que finalmente se acepta, aunque de manera difusa, su uso en el proceso de elaboración del documento recepcional:

El valor y la utilidad de las fuentes de información están en función de que la estudiante sepa usarlas para satisfacer necesidades reales de conocimiento. La revisión de una fuente permite, por una parte, comprender e interpretar las ideas del autor, y por otra, elaborar planteamientos personales provocados por la lectura y la reflexión sobre las ideas del autor. Esta elaboración intelectual es probablemente la aportación más enriquecedora del contacto con la bibliografía y la que más ha tendido a menospreciarse en un trabajo de tesis. Es frecuente encontrar en los trabajos de tesis un exceso de citas bibliográficas, en el entendido de que las ideas que parecen ser centrales tienen que haber sido aportadas por algún autor distinto al de la tesis. Una exigencia de esta naturaleza ignora la capacidad de elaborar ideas propias y de expresarlas, aun cuando no haya una fuente específica que citar. Una cita bibliográfica tiene sentido si efectivamente se leyó el texto y si es pertinente para el argumento que se usa. El trabajo con la bibliografía forma parte del proceso permanente de revisión que acompaña a la elaboración del documento recepcional, y de ninguna manera se trata de una tarea final que se realiza una vez redactado el documento, en el que la estudiante simplemente explora qué textos abordan el tema y los incluye en el apartado de bibliografía (SEP, 1999).

Esta extensa cita permite dar cuenta de la visión que persiste en torno a la elaboración del documento recepcional y al uso de la teoría en él, se dice que debe evitarse:

- Exceso de citas.
- Hacer aparecer estas citas como la parte central del análisis teórico.
- Buscar y usar la teoría para dar un sustento a lo que ya se hizo previamente en la práctica. Esto lleva a realizar esta tarea solamente al final del proceso.

Y sí se debe propiciar:

- Usar citas de manera pertinente como refuerzo a las explicaciones del fenómeno.
- Realizar revisión documental y análisis teórico durante todo el recorrido del documento recepcional para apoyar constantemente el análisis de la práctica.

Se acepta en estas orientaciones, de manera vaga que:

*Durante la elaboración de este documento, una condición indispensable es **saber sobre el tema**; sólo así será posible plantearse propósitos claros, es decir, saber qué se quiere estudiar de ese tema y para qué; a qué fuentes es necesario recurrir, hasta dónde es factible llegar en el análisis y qué tipo de información es necesario recopilar (SEP, 1999).*

Para lo anterior se sugieren realizar lo siguiente:

- Revisar, en el conjunto de programas y materiales de apoyo para el estudio con los que se trabajó en semestres anteriores, aquellos que tienen relación con el problema o tema que se va a analizar en el documento.
- Seleccionar los textos que sean efectivamente útiles, necesarios y pertinentes en relación con el tema a analizar. La bibliografía sugerida en los programas de estudio y en la guía del Seminario de Análisis del Trabajo Docente es un referente para la búsqueda de textos sobre temas diversos.

Se puede decir que, aunque de manera escueta y ambigua, las orientaciones académicas para la elaboración del documento recepcional, asumen que se debe desarrollar un sustento teórico que evite los vicios señalados y promueva los aspectos positivos, a fin de lograr un análisis profundo que permita la explicación de los fenómenos en cuestión; para ello, se propone retomar los documentos que se han revisado en el proceso de formación y aquellos otros que sean adecuados para lograr estos fines, y es que ¿como se puede intervenir en un problema sin antes diagnosticarlo como es debido? En esto la teoría resulta de suma importancia, por lo que a continuación se describe la manera en que consideramos debe hacerse esta revisión y análisis teórico para la elaboración del documento recepcional.

Lo que dice la teoría de la docencia reflexiva. Punto de partida

La reflexión de la práctica docente es una modalidad de formación que rescata las propuestas de diversos estudiosos de este fenómeno, tales como Dewey, Schön, Stenhouse, Elliot y otros más que con sus debidas diferencias, plantean que la docencia no es una actividad que se pue-

da planificar rígidamente ni someter a prescripciones absolutas, pues como afirma Chehaybar (1996):

(...) el profesor no puede ser un simple técnico que aplica las estrategias y rutinas aprendidas en los años de su formación académica, debe necesariamente convertirse en un investigador en el aula, en el ámbito natural donde se desarrolla la práctica (pág. 146).

En efecto, el papel del docente es muy complejo, pues difícilmente se encuentran dos situaciones similares en el aula y el profesor puede reaccionar de diversas maneras ante ellas, generando prácticas siempre diferentes. Sin embargo se reconoce que la actuación del docente se ha caracterizado por ser atórica, practicista y notablemente individualista, lo cual hace muy complicado el análisis de su propia práctica. Al respecto Morán (1994), afirma que el docente ha obviado en sus tareas el uso de las teorías, su adopción y manejo en la práctica, donde ésta se convierte en un sustituto de aquélla.

Por su parte, Torres (en Jackson, 1990), plantea que de hecho a los profesores les parece que la teoría es una especie de jerga lingüística con la que poco quieren tener contacto y que de hecho les parece una amenaza, lo cual retomando a Elliot afirma Torres se debe a tres razones: En primer lugar, el profesorado vivencia la teoría como amenaza, porque consideran que ésta la produce un grupo de personas extrañas que se presentan como expertas, con plena legitimidad para generar un conocimiento válido sobre sus prácticas educativas; esta reticencia se acrecienta cuando tal pericia se hace visible a través de toda una compleja batería de artefactos, técnicas y procedimientos con la que recogen muestras en las aulas quienes se dedican a la investigación. La teoría, si además se mistifica y oscurece con una terminología complicada o difícil, puede sentirse ajena a las realidades concretas y, por tanto, alejada de las preocupaciones y problemas cotidianos sentidos por el profesor.

En segundo lugar, este sentimiento de amenaza frente a la teoría pretende incrementarse si la información y el conocimiento obtenido se proclaman bajo la forma de generalizaciones acerca de las prácticas del profesorado. Esto se percibe como un intento de infravalorar su experiencia individual concreta del día a día, de restarle capacidad para participar en la definición y construcción de una cultura profesional pedagógica.

En tercer lugar, estas sensaciones de temor se agrandan además cuando los investigadores emplean modelos teóricos de cómo debe ser la práctica, derivados de algún ideal de sociedad o de ser humano individual, pero que luego no funcionan en la realidad concreta de cada centro escolar porque se piensa que tales especialistas ignoran los condicionamientos y las contingencias que operan en cada contexto particular.

Desde esta lógica se plantea que el análisis y la crítica de la propia práctica son indispensables en este proceso y que esto no se logra sólo con la reproducción de teorías y aplicación de técnicas, sino indagando las problemáticas cotidianas de cada docente. Gilles Ferry ha catalogado a este procedimiento como orientado al análisis, donde:

(...) saber analizar es estar dispuesto a determinar los aprendizajes que se deben realizar en tal o cual momento. No es exactamente aprender a aprender, es aprender a decidir qué es lo que conviene enseñar (1990, pág. 77).

El profesor debe reunir información sobre las dimensiones que afectan su entorno educativo y ser capaz de analizarla y organizarla de acuerdo con su importancia; desglosarla y actuar en consecuencia. Para ello, no sólo se debe emplear el conocimiento experiencial o de sentido común, pues muchas veces éste revela la apariencia de los fenómenos, en este sentido, debe también usar la teoría para trascender el nivel de las apariencias y llegar al de las esencias; sólo así se podrá tener una comprensión más cabal del fenómeno a fin de poder intervenir en él de manera más fundamentada. En este sentido la *praxis*, entendida como la teoría para la comprensión y transformación de la práctica, adquiere relevancia y significado en el quehacer del docente.

Lo que es un marco y sustento teórico y para qué sirve

Al revisar la literatura acerca del uso de la teoría, encontramos definiciones distintas. Además se emplean palabras como "teoría", "orientación teórica", "marco teórico de referencia", "esquema teórico" o "modelo", que se usan ocasionalmente como sinónimos y otras veces con leves matices diferenciales. A continuación presentamos algunos usos del término teoría.

- Conjunto de ideas no comprobables que tiene una persona con respecto a algo.
- Otros creen que la teoría representa ideas simples para las cuales no han sido ideados procedimientos empíricos relevantes para medirlas.
- Esquema conceptual. En este sentido la teoría se considera como un conjunto de conceptos relacionados que representan la naturaleza de una realidad.
- Como el pensamiento de algún autor; aquí se identifica la teoría con textos de autores clásicos.
- Conjunto de constructos (conceptos), definiciones y proposiciones relacionadas entre sí, que presentan un punto de vista sistemático del fenómeno, especificando relaciones entre variables, con el objeto de explicar y predecir fenómenos.
- Otros investigadores conceptualizan la teoría como explicación final, dentro de este significado, la teoría consiste en un conjunto de proposiciones relacionadas sistemáticamente que especifican relaciones causales entre variables.

Aquí consideramos a la teoría más afín con las dos últimas acepciones, como un conjunto sistémico (una totalidad coherente entre sí) y sistemático (ordenado) de proposiciones que permiten darle explicación y comprensión a un fenómeno; dicha teoría emplea cierto tipo de conceptos que se interrelacionan en ella y, evidentemente, está sustentada en investigaciones que dan soporte a lo que en ella se afirma.

La reflexión de la práctica docente no es propiamente una investigación rigurosamente diseñada y realizada, por lo cual existe un debate en cuanto al uso de la teoría se refiere, encontramos dos modalidades en cuanto a esto:

- Una, que denominaremos empirista, basada en las ideas de Dewey, Schön y Perrenoud, en la que se enfatiza la labor reflexiva sobre la investigativa propiamente, en ella se señala que no es necesario usar la teoría de manera intensa para realizar dicha reflexión.
- La tendencia investigativa que proponen Stenhouse, Kemmis, Zeichner y otros, parte de la idea de que el docente debe ser un investigador *de, desde y para* su práctica, por lo cual enfatizan el empleo de la *praxis*, es decir la teoría para explicar y transformar la práctica.

En esta última, la teoría nos permite explicar y comprender el porqué, el cómo y bajo qué condiciones ocurren los problemas de aprendizaje desde diferentes ópticas, que pueden ser entre otras:

- La psicológica, que se encarga de explicar los procesos cognitivos que intervienen en el aprendizaje, así como del desarrollo humano, además de la intervención en los problemas de personalidad o comportamiento; así, las teorías psicológicas de la educación y del aprendizaje se constituyen en herramientas importantes para entender y dirigir la enseñanza.
- La pedagógica, se centra con mayor énfasis en los procesos de enseñanza y su impacto en el aprendizaje determinantes en el proceso escolarizado. El aprendizaje en este caso se visualiza como un resultado de la enseñanza y los elementos que intervienen en ella. Las teorías pedagógicas proponen maneras de llevarla a cabo, de usar estrategias y actividades, recursos, relaciones docente-alumno, mecanismos de evaluación y otros elementos que intervienen en el proceso didáctico y que, de acuerdo con la corriente que se trate, serán distintas; así la pedagogía radical o crítica, es diferente a la institucional y ésta a la tecnocrática.
- La sociológica, porque cada persona es un ser social, que proviene de grupos distintos, pertenece a clases sociales distintas, viven en países con culturas diferentes; éstos y otros elementos socioeconómicos y por supuesto culturales son considerados en las teorías sociológicas de la educación que proporcionan una visión más amplia de la realidad escolar, que al no centrarse exclusivamente en las figuras del docente y el alumno, trasciende los enfoques psicopedagógicos.

En ese sentido las teorías nos sirven para entender las razones y factores que intervienen en los fenómenos educativos, de esa manera damos orden a nuestro pensamiento, encontramos lógica y coherencia en nuestras reflexiones, sistematizamos la realidad, que se nos aparece originalmente como dispersa, desordenada y caótica. Así, una teoría debe ser capaz de describir y explicar el fenómeno al que hace referencia para poder comprenderlo.

De ahí que describir implica definir el fenómeno, sus características y componentes, así como las condiciones en que se presenta y las

distintas maneras en que puede manifestarse. La explicación significa incrementar el entendimiento de las causas del fenómeno. Mientras que comprender tiene que ver con ponernos en el lugar del otro (u otros) y conocer las intenciones de sus actos.

La teoría nos permite describir, explicar y con ello ingresar a la comprensión de la educación como un acto humano intencionado, cargado de significados y sentidos factibles de ser develados a través de evidencias de lo real. Por ejemplo, cuando nos percatamos de que algunos alumnos son indiferentes y otros son rebeldes ante la clase, las teorías sociológicas de la resistencia de Giroux y McLaren nos son útiles para la comprensión inicial del fenómeno, así como algunas descripciones de la vida posmoderna de Lipovetsky y otros. Ambas posibilidades nos brindan elementos de comprensión de las acciones en cuestión, lo cual puede ser de utilidad para elaborar un diagnóstico de ese problema tomando en cuenta a los actores involucrados, sus acciones y discursos, para posteriormente elaborar intervenciones que devengan de un análisis teórico/empírico de la realidad, y no sólo surjan de ocurrencias e improvisaciones sin mayor fundamento que las creencias personales.

Un marco teórico, nos remite a la teoría que encuadrará la investigación docente así como a la reflexión. Los elementos en los que se fundamenta un trabajo de esta naturaleza se relacionan más con la idea de un sustento teórico que con un marco —que es más rígido y propio de una investigación clásica—, pues implica la indagación bibliográfica de cuando menos tres tipos de información en dos momentos distintos:

Primer momento. La elaboración del sustento teórico descriptivo-explicativo del fenómeno. En éste se busca, procesa y redacta información que considere:

- Teorías que describan y expliquen el fenómeno. En ellas podemos encontrar usualmente antecedentes y explicaciones del objeto, que a partir de conceptos previamente elaborados nos permiten acotar el entendimiento del mismo. Por ejemplo, los conceptos derivados de las teorías sociológicas y las psicológicas pueden ser de utilidad. Algunos autores refieren que este apartado se denomina marco histórico.
- Investigaciones actuales y si es posible, reportes sobre intervenciones en el objeto en cuestión. Existe una gran cantidad de experien-

cias de investigación nacional e internacional que se han elaborado sobre algo similar y nos pueden prestar ayuda para comprender la situación actual del fenómeno; además hay experiencias que ya implican propuestas llevadas a la práctica que nos señalan caminos y ayudan a identificar nuestras orientaciones al respecto.

Segundo momento. Proceso de intervención educativa. En éste, se precisa conocer:

- Teorías que prescriban el proceso de intervención. Las teorías pedagógicas y psicológicas del aprendizaje ayudan a encontrar caminos, recomendaciones y/o tendencias educativas a seguir para el proceso de intervención. El constructivismo y la pedagogía radical, por señalar algunas de éstas, son ejemplo de ello que conviene conocer para sustentar el trabajo.

Cómo se hace un marco teórico e histórico

Para elaborar un marco teórico e histórico se pueden seguir los siguientes pasos, a condición de que no se considere como una receta a seguir al pie de la letra y éste sea funcional para el análisis de la práctica.

a) Búsqueda de información documental

Como su nombre lo indica, estas técnicas emplean como base los documentos, hoy en día podemos hablar de varios tipos de ellos:

- Por la forma de presentar sus hallazgos:
 - Impresos. Tales como los libros, revistas, diarios o hasta folletos.
 - Electrónicos. Como las páginas *web*, documentales en audio y/o video, enciclopedias o libros en discos compactos y todas aquellas que impliquen el uso de un decodificador de señales electrónicas para acceder a cierta información.
- Por la procedencia y manejo de la información en:
 - Fuentes primarias de información.
 - Fuentes secundarias.

Ampliando la descripción de esta última clasificación, tenemos que las fuentes primarias, son los documentos que registran o corroboran el

conocimiento inmediato de la investigación. Incluyen libros, revistas, informes técnicos y tesis.

- *Libros.* Se llama libro a aquella publicación que tiene más de 49 páginas, y folleto a la que tiene entre cinco y 48 páginas. Según el tipo de usuarios los libros se clasifican en:
 - *De tipo general.* Expuestos en forma elemental.
 - *De texto.* Para el estudio de alguna disciplina.
 - *Especializados.* Para profesionales o investigadores. De estos últimos son los que se deben emplear preferentemente en el proceso de la investigación, pues abordan de manera central y desde una especialidad científica, los temas a trabajar.
 - *Revistas.* Son documentos de información reciente, por lo general deben emplearse para la investigación-reflexión las publicaciones especializadas y no las de simple difusión que manejan contenidos con poca veracidad.
 - *Informes técnicos.* Incluyen las memorias de conferencias, los informes de congresos, reuniones y otros. Son importantes debido a que la información generalmente versa sobre asuntos de actualidad que afectan a una comunidad particular o son de interés grupal. En éstos se pueden encontrar información sobre investigaciones e intervenciones educativas.
 - *Diarios y periódicos.* Son fuente de información primordial para dar cuenta de hechos ocurridos en espacio y tiempo que prioritariamente ocurren en el presente.
 - *Tesis.* Es un documento de tipo académico, que exige una afirmación original acerca de un tema de estudio particular. Se espera una aportación y conocimientos nuevos, presentados como un sistema sólido de pruebas y conclusiones. En la tesis se describe el procedimiento empleado en la investigación, hallazgos y conclusiones. En nuestro país, dada la escasa publicación de las investigaciones realizadas, la tesis es una importante fuente de información actualizada y sistematizada en torno al problema de investigación, por lo cual se recomienda su consulta.

En México, existen pocas bibliotecas especializadas, éstas se encuentran predominantemente en las Instituciones de Educación Superior, tales como las universidades o las Normales. Es recomendable, al ha-

cer una investigación, acudir a ellas para consultar cualquier tipo de este material primario de información, comenzando por las tesis más actuales que se refieran a nuestro tema. Es importante hacer uso de los ficheros manuales o electrónicos de cada institución, según sus características propias. La UNAM en su página electrónica www.dgbiblio.unam.mx ofrece consulta por internet sobre tesis, libros, revistas, etc. En las instalaciones de ciudad universitaria cuenta con la biblioteca y hemeroteca nacionales, en cada una de sus facultades y escuelas también hay recintos con un amplio acervo disponible. Lo mismo el IPN, la UAM, UPN y las diversas universidades y otras instituciones de educación superior con esos servicios en el interior del país.

Con relación a las fuentes secundarias, éstas se refieren a documentos que retoman de las primarias la información necesaria para conformarse, incluyen las enciclopedias, los anuarios, manuales, almanaques, las bibliografías y los índices, entre otros.

Para buscar información referente a temáticas educativas, es pertinente acudir a las fuentes primarias y sólo a las secundarias como auxilio para confirmar o contrastar información, conceptuar o encontrarla de manera simple. Para ello, existen bancos de información que facilitan la búsqueda por temas, autores, títulos, etc. todo vía electrónica; incluso se pueden encontrar algunos documentos completos en línea. Estos bancos usualmente recuperan artículos de revistas, tesis o libros que son arbitrados, es decir, valorados por expertos quienes deciden su publicación porque tienen un alto nivel de consistencia teórico metodológica, por lo cual es recomendable acudir a ellos. Algunos de estos bancos que ofrecen artículos de revistas, a los que se puede acceder desde sus direcciones electrónicas son:

- Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE).
- Red Mexicana de Información y Documentación en Educación (REDMEX).

Cabe aclarar que no toda la información educativa está sistematizada en esos bancos, existe abundante información que por ser demasiado reciente no ha sido concentrada en ellos, o bien la institución en que se desarrolló la investigación no está incorporada a dichos bancos o no dispone de los recursos materiales y humanos para ello, por lo que

se encuentran en documentos que se cristalizan en tesis, tesinas, documentos recepcionales (en las Normales), informes (en instituciones gubernamentales o no gubernamentales, como SEP, UNICEF, UNESCO, INEE, CENEVAL, etc.) entre otros. Conviene saber que se puede acceder a algunas de ellas vía electrónica por medio de su página Web y desde ahí hacer búsquedas de esos documentos.

b) Procesamiento de la información documental

Podemos sistematizar los pasos a seguir de la siguiente manera:

- Selección de las lecturas que son pertinentes al objeto, procediendo a buscarlas entre:
 - Las que se han desarrollado durante el proceso escolarizado, que tengan pertinencia para entender el objeto.
 - Las tesis o documentos recepcionales desarrollados en la misma institución u otras similares pertinentes.
 - Libros o capítulos de libros adecuados al problema.
 - Artículos de revistas.
- Con respecto a la información que se puede obtener de direcciones electrónicas, hay que hacer una búsqueda de las temáticas que se encuentran asociadas con nuestra preocupación. Usualmente se nos ofrece en ellas, además de los datos generales, un resumen de la obra a partir del cual nosotros podemos decidir si obtener y leer el texto completo, o dejarlo pasar, seleccionando sólo los adecuados al objeto. Para ello, podríamos armar un compendio de todas esas posibles lecturas.
- Lectura analítica y señalamiento de ideas básicas. Una vez que se han seleccionado los artículos, tesis y libros que se van a consultar, hay que proceder a su lectura detallada y analítica, subrayando o señalando con algunas marcas la información que se nos haga relevante para la explicación-comprensión del objeto en cuestión, fijándonos en cuáles temas se abordan en estos textos.
- Elaboración de un esquema de trabajo. Éste es un índice tentativo del sustento teórico a realizar; se fundamenta en lo que ya se haya leído y debe poseer coherencia interna.

Hay que enfatizar que el marco teórico y conceptual, no es más que la fundamentación del problema, para su realización se requiere manejar dos niveles de información:

- El primer nivel se refiere a las teorías o conceptos generales que explican el problema.
- El segundo debe manejar información empírica secundaria o indirecta que refuerce la explicación de las teorías generales.

Para continuar el desarrollo del sustento teórico, después de que se tiene un esquema, se puede proceder a seleccionar en cada texto la información a considerar; para ello se usan las fichas de trabajo. Hay que aclarar que las fichas de trabajo no son el marco teórico, sólo son la herramienta con la que lo construiremos; el objetivo de éstas es ordenar, clasificar y registrar información teórica sobre el objeto de estudio. Podemos decir que la ficha de trabajo tiene relevancia especial en la tarea de investigación, pues es el fruto de la reflexión, el análisis, la síntesis y la crítica. Por lo general se presentan en tarjetas de 21 x 13 cm., o bien, pueden generarse directamente en la computadora archivos con los temas y subtemas del esquema de trabajo, en donde se anote la información relevante de cada texto. Las fichas deben contener usualmente los siguientes datos:

- Ficha bibliográfica en el ángulo superior izquierdo. Sólo en la primera ficha se anotarán todos los datos, a partir de la segunda del mismo autor se escribe el apellido paterno, el inicio del título de la obra (seguido de tres puntos suspensivos) y los números de las páginas consultadas.
- En el ángulo superior derecho se incluyen datos para organizar los ficheros de acuerdo al esquema de trabajo ya elaborado. Entre los más comunes están números y letras; el número corresponde al tema investigado, la letra, al subtema.
- Tema, en mayúsculas y al centro de la tarjeta.
- Texto o datos; las anotaciones sobre el tema se escriben en el cuerpo de la tarjeta, dejando los márgenes respectivos. Si se transcribe en forma textual, se debe entrecomillar. Si se anotan observaciones de quien escribe, se utilizan paréntesis o corchetes. Cuando en la cita textual se saltan frases que corresponden al texto, se utilizan puntos suspensivos y se continúan las anotaciones.

Ahora bien, existen cuando menos tres tipos de fichas de trabajo:

- De cita textual, que implica anotar uno o varios párrafos tal y como aparecen en el texto consultado, éstos deben estar entrecomillados y al final se anota entre paréntesis la(s) página(s) de donde se obtuvo la información.
- De resumen, se anota en las fichas una síntesis, sin citas textuales.
- Híbridas o combinadas, éstas son las más recomendables, se puede hacer un resumen de ciertos aspectos del texto que parezcan poco fundamentales, y combinarlo con citas que sean básicas para dar crédito al autor; obviamente, las citas van entrecomilladas y con la página al final de cada una de ellas entre paréntesis.

Después de tener las fichas completas, se procede a redactar el marco teórico y conceptual, para ello se recomienda:

- Clasificar las fichas por capítulos; y las de cada capítulo, por temas, subtemas e incisos, separando cada grupo de ellas.
- Una vez que se han clasificado y separado, se debe analizar si se tiene información suficiente para cada apartado, si no es así, hay que completarla.
- Proceder a darles un orden lógico de exposición a cada una de ellas. Puede ser que se tenga información repetida, entonces hay que decidir cuál usar; y ante todo en qué orden se utilizará, de tal manera que el lector se vea beneficiado con esa lógica.
- Cada apartado debe iniciar con una pequeña introducción acerca de lo que se va a desarrollar en él.
- Vaciar los datos contenidos en las fichas, una por una (siempre y cuando estén bien hechas), tratando de establecer conexiones entre ellas con frases claras, y cuidando que no quede desarticulada la información.
- Cuidar que cada apartado tenga coherencia con los que le anteceden y los que le siguen, de tal manera que no parezca que se habla de cosas distintas y no existe conexión entre ellos; para lograr esa conexión, se debe elaborar una introducción donde se haga mención del apartado anterior y una conclusión al final de cada apartado para dar continuidad al siguiente.

- Para que el marco teórico y conceptual tenga validez, se hace uso de citas textuales de los autores revisados. No hay un número exacto o aproximado de cuántas citas deben usarse, pero se recomienda que cuando menos aparezca una cita de cada autor consultado en el texto; es recomendable que haya una cita cada página y media aproximadamente, pues anotar más daría la impresión de un plagio, en cambio poner menos, daría la impresión de un ensayo o de una copia sin dar crédito a los autores; se debe recordar que estas citas ya están escritas en las fichas de trabajo y por tanto sólo deben vaciarse correctamente.

c) Sistemas de citado

En la presentación del marco teórico, puesto que el lector no sabe de dónde proviene la información citada y no se anotan las referencias que aparecen en cada ficha, se ha acordado internacionalmente usar sistemas de citado que agilicen la lectura. Debemos decir también que los objetivos de estas notas son varios:

- Citar referencias bibliográficas o fuentes de información.
- Ampliar explicaciones.
- Aclarar o corregir.
- Sugerir al lector nuevas posibilidades de búsqueda.

Los sistemas de citado más usuales en la literatura educativa son:

- El de la APA (Asociación Psicológica Americana), que es parecido al sistema Harvard, procede a mencionar dentro del mismo desarrollo del marco teórico y conceptual al autor con su primer apellido, el año de la obra y la página, todo entre paréntesis. De esta manera el lector, al leer el apellido paterno, busca en la sección de bibliografía éste y lo relaciona con el año y título de la obra para eventualmente consultarlo. Por ejemplo: (Loyo, 2003. p. 121). Esto es usado tanto si se trata de referencias biblio y hemerográficas, como de cualquier otro tipo.
- El sistema tradicional de citado es a pie de página. Para redactar las notas de pie de página se siguen estos lineamientos básicos:
 - Numeración. Se coloca un numeral arábigo sin signos de puntuación, medio renglón arriba del que se está escribiendo y después del punto donde termina la oración.

- Colocación. La primera vez que aparece una nota de pie de página, se escribe completa.
- Referencias posteriores. Cuando en un documento ya se ha hecho la nota de pie de página completa, las referencias posteriores se hacen utilizando abreviaturas (locuciones latinas). Entre ellas están:
 - *Ibid.* Significa "en el mismo lugar". Se utiliza para hacer notar que se trata del mismo documento consultado; se usa cuando no se intercalan notas de otros documentos
 - *Loc. cit.*, del latín *locus citado*, que significa lugar citado. Se usa para señalar que se trata de referencias del mismo documento y página.
 - *Op. cit.* Significa "obra citada". Se usa para hacer referencia a un trabajo citado con anterioridad.
 - Notas de contenido y referencias. Se utilizan para ampliar la información, hacer referencia a otras partes de las obras consultadas, y enviar al lector a otras partes del trabajo. Se emplean los siguientes términos y abreviaturas: *Infra*, que significa "abajo"; *supra*: "arriba"; *apud*: "citado por", "apoyado en"; *vid*: "véase"; *sic*: "así" (exactamente como se cita); *et al.*: "y otros".

d) Fuentes de consulta

Al final de cualquier trabajo se solicita anotar las fuentes que hemos consultado, trátase de libros, revistas, tesis u otras. Esto debe consignarse de una manera específica según sean las exigencias de los asesores. Aquí proponemos algunas formas para hacerlo de acuerdo con los lineamientos existentes en la literatura educativa.

- Ficha bibliográfica. Lo bibliográfico se refiere primordialmente a libros de diverso tipo. En ella se considera el siguiente orden de los datos a consignar:
 - Nombre del autor, comenzando por apellidos paterno, materno y nombre, el apellido paterno se escribe en mayúsculas, por ejemplo: ROJAS Soriano, Raúl. Cuando la obra está escrita por varios autores, se cita al primero y se agrega *et al.*; cuando se trata de una antología de lecturas o compilación de artículos de diversos autores, se anota el nombre del compilador y se agrega entre

paréntesis la abreviatura (*Comp.*). En el caso de diccionarios o enciclopedias que no tienen un autor, se anota la abreviatura *s.a.* que significa sin autor.

- Título del libro, subrayado o en cursivas.
- Serie o colección, entre paréntesis, así como volumen.
- Si se trata de una obra traducida, el nombre del traductor.
- Número de edición. Si es primera edición, se omite el dato.
- País en el que fue impreso.
- Editorial.
- Año de publicación. (En otros sistemas de fichado, este dato se anota, entre paréntesis, después del autor)
- Número total de páginas del libro.

Algunos ejemplos son:

- * TORRES Santomé, Jurjo (1991). *El Currículum Oculto*. Madrid, Morata. 235 pp.
- * GIROUX, Henry, et al. (1996) *Sociedad, Cultura y Educación*. Madrid, Instituto Paulo Freire, Miño y Dávila Editores. 187 pp.
- Ficha hemerográfica. Se usa para registrar los artículos de periódico o revistas, contiene los siguientes datos:
 - Nombre del autor del artículo con las mismas reglas que en la bibliográfica.
 - Título del artículo (entre comillas).
 - Nombre de la publicación, revista, diario, etc. Y lema del mismo (subrayado o en cursivas).
 - Año, volumen y número de la publicación.
 - Lugar de edición y fecha de la publicación (entre paréntesis).
 - Páginas donde se encuentra el artículo (por ejemplo: pp.1220; cuando las páginas se saltean se anota una coma en lugar de guión, por ejemplo p.19, 27).

Ejemplos de ello son:

- * REIMERS Arias, Fernando (1999) "El estudio de las oportunidades educativas de los pobres en América Latina". *Revista Latinoa-*

americana de Estudios Educativos. Vol. 29, Núm. 1, México (Ene-Mar, 1999), p. 17-68.

* TEDESCO, Juan Carlos (1996) "La educación y los nuevos desafíos de la formación del ciudadano". *Nueva sociedad*. Núm. 146, Caracas (Noviembre-Diciembre, 1996), pp. 74-89.

- Ficha electrónica. Ésta proviene de páginas *web* o de otros materiales electrónicos, se procede de la misma manera que en las anteriores:
 - Nombre del autor, si existe; o director del documental o programa en caso de audios y/o videos.
 - Título del artículo o documental (entre comillas).
 - Lugar y fecha de elaboración; en caso de documental, la empresa editora y difusora del mismo.
 - En el documental, el tiempo de duración.
 - En el caso de páginas *web*, la dirección electrónica completa de donde se obtuvo la información.

Fecha de recuperación o de consulta del material.

Ejemplo de lo anterior es:

- LOZANO Andrade, José Inés (2005) "Los significados de los alumnos hacia la escuela secundaria". *Revista Iberoamericana de Educación*. Septiembre de 2005. 12 pp. www.campus-oei.org/revista/deloslectores/1051lozano.p Recuperado el 30 de Enero de 2007.

El Diagnóstico

En educación, los diagnósticos se han constituido en una herramienta fundamental para conocer, distinguir y diferenciar a profundidad los temas educativos sobre los que se desea incidir. Se puede decir que si lo que se quiere es conocer el estado que guarda cada uno de los aspectos que componen la práctica docente, se requiere afinar y determinar la finalidad del diagnóstico.

En la práctica docente se recurre al diagnóstico con fines de exploración, de primer acercamiento y conocimiento, se le usa para indagar de primera mano, por ejemplo, cuál es el "nivel" de aprendizaje de los alumnos. Esto sirve como referente en la toma de decisiones para la intervención.

En términos generales hablamos aquí de diagnóstico pedagógico. En el contexto de la elaboración del documento recepcional entendemos que éste es un proceso distinto, pero conectado ineludiblemente a la evaluación o la intervención, por lo que tendríamos que distinguir en primera instancia para qué sirve y cómo se ha conceptualizado. Mari (2001) y Buisán y Marín (2001) consideran al diagnóstico pedagógico como un proceso de indagación científica, apoyado en una base epistemológica, cuyo objeto lo constituye la totalidad de los sujetos (individuos o grupos) o entidades (instituciones, organizaciones, programas, contextos familiar, socioambiental, etc.), considerados desde su complejidad y abarcando la globalidad de su situación, incluye necesi-

riamente en su proceso metodológico una intervención educativa de tipo perfectiva (pág. 201).

Es común que cuando los estudiantes normalistas se insertan en las escuelas de práctica durante el séptimo y octavo semestre, se les solicite que inicialmente realicen un diagnóstico, no con fines preventivos o de tipo perfectivo, sino de exploración y conocimiento inicial; en éste, los estudiantes indagan acerca de las características del grupo, su situación socioeconómica, hábitos de trabajo y estudio, conocimientos previos con los que inician el ciclo escolar, etc. Si tomamos en consideración las diferencias de acuerdo con el nivel educativo y el tipo de especialidad para la cual se forman, entonces entenderemos que dichos diagnósticos habrán de servir para explorar al grupo con el que se habrá de trabajar.

En este sentido, el diagnóstico pedagógico trata de describir, clasificar, predecir, y en su caso explicar, el comportamiento de un individuo dentro del marco escolar. Incluye un conjunto de actividades de medición y evaluación de un sujeto (o grupo de sujetos) o de una institución, con el fin de dar una orientación o realizar una intervención que mejore las condiciones en las que se encuentra el grupo.

Como se puede apreciar, la finalidad del diagnóstico está asociada al conocimiento científico de las situaciones pedagógicas. En tanto se trata de describir, clasificar, predecir, indagar en la totalidad y en la particularidad; podemos sostener que su realización permitirá evidenciar inicialmente los "problemas" de la práctica. A partir de ahí podemos prevenir, potenciar y perfeccionar aquellos aspectos que requieren atención inmediata o mediata.

No existe una cantidad determinada de diagnósticos a realizar, esto depende del interés y la finalidad que se tenga. Por ejemplo, hay quien los realiza cuando comienza el ciclo escolar, sobre todo cuando no se conoce con profundidad el grupo con el que se va a trabajar. También hay quien los utiliza cuando quiere incidir o transformar algunos problemas que aparecen en la práctica y se quieren mejorar durante el año escolar.

Si entendemos que el diagnóstico habrá de servir como una herramienta que ofrece información precisa respecto a la práctica y ésta puede servirnos de insumo para la toma de decisiones y para incidir y/o transformar aquellos aspectos problemáticos de la docencia, en-

tonces es preciso entender que éste se compone de varias etapas, entre las que se encuentran: recogida de la información, análisis, valoración de la información (como fiable/válida) para la toma de decisiones y la intervención mediante la adecuada adaptación curricular.

La función del diagnóstico en el documento recepcional

El proceso de elaboración de la investigación-intervención de la práctica educativa y por tanto del documento recepcional, implica la realización de un diagnóstico que sea capaz de demostrar con evidencias empíricas variadas la existencia del problema detectado inicialmente, que a la vez proporcione elementos descriptivos y explicativos del mismo para su mejor comprensión. Eso es un diagnóstico, una exploración concienzuda del fenómeno para dar cuenta de sus manifestaciones y factores que le influyen. Ello implica el desarrollo de un proceso indagatorio, así como de conocimientos y habilidades, pues se presupone que el estudiante normalista, en su proceso de formación, desarrollará la siguiente competencia:

(...) disposición y capacidades propicias para la investigación científica: curiosidad, capacidad de observación, método para plantear preguntas y para poner a prueba respuestas, y reflexión crítica. Aplica esas capacidades para mejorar los resultados de su labor educativa (SEP, 1997).

A decir de las orientaciones académicas para la elaboración del documento recepcional, el profesor en formación debe acudir de manera sistemática a las fuentes originales donde se desarrollan los sucesos, a través de diferentes recursos metodológicos de los cuales, aunque se mencionan varios, se priorizan la observación participante o no participante y la entrevista como técnicas que le permitirán darse cuenta de los acontecimientos y de los posibles factores que faciliten su entendimiento.

Para realizar un trabajo organizado y estar en posibilidad de analizar la información, es indispensable tener ideas precisas acerca del tipo de información que se requiere obtener (en el aula, en la escuela y en otros espacios, si es el caso), para qué va a servir y cómo se va a recopilar... La recopilación de la información depende de los aspectos centrales que el estudiante haya decidido analizar; por ello, conviene que, con base en las preguntas que formulen, definan qué información es necesaria para responderlas y qué medios e instrumentos conviene utilizar en la recolección de información que sea útil, per-

tinente y suficiente para describir, explicar el hecho o los procesos estudiados y demostrar las conclusiones obtenidas (SEP, 1997).

La elaboración de un diagnóstico permitirá dar cuenta de cuáles necesidades se requieren satisfacer en el contexto en cuestión, sin caer en la trampa epistemológica de querer explicar y resolver cualquier problema sin antes habernos acercado a su estudio. No podemos plantear la cura antes de saber cuál es la enfermedad y por qué se da ésta. Cada realidad es distinta y los fenómenos reciben en cada contexto una significación diferente en cada uno de ellos. Por tanto los factores, aunque similares, tienen cargas distintas en cada caso, de ahí la relevancia de conocer a fondo cómo funciona cada uno de ellos en la realidad.

El hecho educativo se caracteriza por la multiplicidad de sucesos y de variables que intervienen en él de manera simultánea; por esta razón, resulta imposible captar y procesar todo cuanto sucede en el desarrollo de la actividad docente (SEP, 1997).

Cómo presentar los resultados de un diagnóstico

Sin pretender ser determinantes, reduccionistas o querer dar una especie de receta, consideramos que es pertinente que se tomen en cuenta los siguientes apartados y recomendaciones para la presentación final de un diagnóstico:

Apartados:

- Nota metodológica. Donde se explique al lector el procedimiento que se siguió para realizar el diagnóstico. En particular se debe explicar y justificar el método, las técnicas de recolección y análisis de la información, la población seleccionada y las problemáticas percibidas en el proceso.
- El contexto de la indagación. Este apartado forma parte del diagnóstico porque implica ya un proceso de indagación documental y de campo, además de que, puesto que cada realidad es distinta, se debe dar a conocer al lector el entorno en que se está desarrollando el proceso de investigación-intervención, pues muchos de los elementos que se mencionen tienen que ver con el problema seleccionado. Se recomienda que se destaquen sólo aquellos que tengan que ver con este objeto y para ello, se considera que deben tratarse los siguientes aspectos:

- La comunidad en que se encuentra la escuela, pero únicamente tratando los aspectos que tengan que ver con el problema (tal vez la situación socioeconómica de los pobladores, sus niveles de escolaridad, fuentes de trabajo y ocupaciones, centros y formas de entretenimiento entre otros aspectos).
- La infraestructura escolar si es que es relevante para el objeto.
- Los actores escolares y elementos que repercuten en el objeto: la formación y antigüedad o experiencia de los directivos y docentes, estado civil, género u otros aspectos relevantes. Los alumnos y alumnas que tiene la escuela: procedencia, actitudes, resultados escolares, etc.
- El ambiente escolar, las interacciones entre los actores: maestros, directivos, padres, alumnos, personal de apoyo. Estas relaciones juegan un papel importante en la realización de las prácticas escolares. Se deben tratar de describir y analizar en su repercusión con el objeto en cuestión.
- Los resultados y su análisis. Que reflejan los problemas encontrados y los factores que repercuten en ellos. Se puede usar un análisis cuantitativo, cualitativo o mixto.
- Un listado de necesidades detectadas. Como resultado de todo lo anterior, se recomienda realizar este pequeño, pero sustancial apartado, que permitirá la articulación coherente del diagnóstico con el programa de intervención.

Recomendaciones:

- Durante todo el trayecto del diagnóstico, debe procurarse no emitir juicios valorativos desligados de las evidencias obtenidas.
- Las interpretaciones que se hagan deben sostenerse en lo dicho o hecho por los actores indagados.
- Si se afirma algo es porque hay muchas evidencias que lo demuestran y no unos pocos casos, se debe procurar generalizar (buscar las tendencias mayoritarias) en la particularidad (dentro de ese contexto, con los pocos casos analizados).
- Procurar articular las interpretaciones realizadas con la teoría utilizada en el apartado correspondiente, de otra manera no tiene ningún caso haber elaborado el sustento teórico.

- Ante todo se debe tratar de encontrar en el diagnóstico las problemáticas a trabajar. Esto deberá cristalizarse de manera concreta y clara en el listado final de necesidades.

Esta percepción del proceso para la elaboración del diagnóstico requiere forzosamente un conocimiento de elementos básicos sobre investigación social aplicada a la educación, mismos que a continuación se referirán.

El diagnóstico y la investigación social

Es común escuchar a los estudiantes y asesores normalistas decir que van o deben aplicar tal o cual instrumento para realizar el diagnóstico de la situación. La mayoría de las veces estos instrumentos (palabra empleada con frecuencia por estos actores sin distinguir muchas veces ésta de las técnicas de recopilación) son elaborados con poco cuidado, se planean en forma espontánea, con gran carga de subjetividad donde lo que permea es lo tendencioso de los reactivos. En ocasiones se trata de un "instrumento a la carta", idóneo para encontrar lo que se quería de antemano demostrar. Lo anterior, tiene múltiples implicaciones, y ha denotado la carencia de esa competencia que el perfil de egreso de las Normales plantea, pues implica el saber investigar su contexto y su práctica.

De lo anterior se infiere la necesidad de que el futuro docente conozca y emplee en su práctica y en el documento recepcional este tipo de saberes, habilidades y destrezas, con ello no se pretende pensar que se están formando investigadores educativos, lo cual ha sido una de las críticas a los planes de estudio anteriores, sino de promover de manera fundamentada el profesionalismo de los normalistas para cubrir las necesidades que el análisis de la práctica y la elaboración de este documento requieren.

De ahí que conocer el origen de la investigación social-educativa sea básico. El origen de este tipo de investigación, se encuentra como en la mayoría de los avances científicos en la historia de Occidente. Hay que admitir que en lo fundamental los países que no pertenecemos a ese selecto grupo hemos importado diversas mercancías, entre ellas modas y tecnologías, pero ante todo, hemos adoptado un pensamiento y una racionalidad que se cristalizan en una forma de conocimiento legítima-

da, así como en conceptos y métodos; en la mayoría de las ocasiones de manera acrítica, lo que puede entenderse cuando interponemos la historia de dominio y explotación de la que hemos sido objeto desde hace muchos siglos.

En el siglo XVI, cuando la modernidad comienza en Europa con el surgimiento de la Ilustración, se había iniciado la conquista en América, África y Asia. No es entonces gratuito que esta forma de pensamiento se expandiera como la forma "correcta". Hay que recordar que la "promesa incumplida" por la modernidad fue que la ciencia resolvería todos los problemas de la humanidad: hambre, enfermedades, discriminación, etc. A cambio nos trajo otros problemas nuevos. La modernidad propone que la ciencia debe ser la nueva forma de entender y dominar al mundo. El positivismo se convierte en la doctrina que guía esta pretensión, desde donde se entroniza al método científico experimental, a la cuantificación, la generalización de los conocimientos, la búsqueda de leyes naturales, absolutas y universales, la objetividad del saber como la misión principal de la ciencia.

Para que la ciencia se convirtiera en la racionalidad legítima debió derrotar a la religión, hecho que logró con la creación de la institución escolar como principal centro capacitador e ideologizador de los nuevos sistemas sociales: el capitalismo y el socialismo. En la escuela se fomentaban no sólo los valores adecuados para estos sistemas, sino el conocimiento que les era conveniente y su metodología: el método científico experimental. Sin embargo, tanto la modernidad como la ciencia positivista (derivada de Francia y solidificada por los ingleses, también llamada clasicismo), fueron cuestionados por los alemanes en un movimiento denominado romanticismo, porque abogaban por el rescate de la subjetividad en el análisis de humano; por la comprensión y no la explicación controladora; por los procesos y no los resultados; por métodos de investigación adecuados a esta búsqueda que serían opuestos al método científico experimental. Incluso estaban en desacuerdo con la modernidad y sus modelos económicos como el capitalismo, pues pretendidamente se basaban en la ciencia (Gouldner, 1979).

Así, surgen en Alemania las ciencias del espíritu o humanas, con algunas corrientes de estudio que han sido revaloradas más recientemente como son la fenomenología y la hermenéutica. Puntos de vista opuestos al método cuantitativo positivista. Podemos resumir las caracterís-

ticas de estas dos posturas en el siguiente cuadro, no sin antes recordar que estamos hablando de investigación en el ámbito educativo.

Tabla 2. Características de los enfoques cuantitativo y cualitativo

| ENFOQUE CUANTITATIVO | ENFOQUE CUALITATIVO |
|--|--|
| Búsqueda y creencia en la objetividad de la investigación. | Búsqueda y creencia en la comprensión de los fenómenos educativos: para comprenderlos se necesita trabajar con las perspectivas subjetivas, con las creencias de los agentes implicados en los hechos. |
| El único procedimiento que puede proporcionar objetividad y rigor es el método hipotético deductivo o método científico. | Existe un conjunto heterogéneo de métodos que tienen como objetivo comprender los fenómenos educativos tratando de interpretar las opiniones de los agentes implicados en estos procesos. |
| El método científico es muy restrictivo y universalmente válido. | Hay libertad en la utilización de distintos métodos cualitativos, siempre que se utilicen con conocimiento y rigor. |
| Énfasis casi exclusivo en los productos o resultados de la investigación. | No interesan exclusivamente los productos observables y cuantificables de la investigación, interesan fundamentalmente los procesos: lo que ocurre en los contextos físicos, sociales, psicológicos y filosóficos que rodean al hecho. |
| El método experimental requiere un estricto control de las variables que intervienen para asegurarnos que lo que ocurre se ha producido como consecuencia de la causa estudiada. Esto exige simular en el aula las condiciones de laboratorio. | La investigación cualitativa se produce en situaciones naturales en las que el observador es un agente implicado en el problema educativo concreto que se estudia. |
| Lo subjetivo, lo anecdótico y lo particular es despreciado puesto que lo que se buscan son leyes universalmente válidas. | El interés se centra en la solución de un problema concreto, que ocurre en una situación determinada, con personas que tienen su particular manera de interpretar el mundo. |
| Se pretende validar conocimientos con carácter universal. | Lo fundamental es analizar la acción educativa concreta que se pone en marcha en cada momento y espacio. |

En suma, se puede decir que desde el paradigma cuantitativo la investigación puede ser entendida como objetiva, neutral y predictiva, de manera tal que se centra en la búsqueda de las causas que explican los fenómenos a fin de actuar sobre éstas.

Desde una perspectiva cualitativa, por el contrario, la investigación se centra en reconocer lo que está sucediendo y comprender qué significado tiene para las diferentes personas, en este caso se indagan ante todo los procesos de la vida cotidiana en que están sumergidos los actores y los significados o sentidos que atribuyen a ella.

Muchos autores se han dado a la tarea de describir las características de ambos enfoques, intentando casi siempre oponerlos unos a otros, así se mencionan rasgos predominantes que uno tiene y el otro no, la explicación vs. la comprensión, la generalidad vs. la particularidad, el uso de la comprobación vs. la validación, etc. El debate ha sido llevado al extremo de presentar ambos como irreconciliables.

Para Dávila (en Delgado, 1998), el debate entre el paradigma cuantitativo y cualitativo no es más que uno de los tantos que ocurren en las ciencias sociales; en función de ello el autor se propone realizar un análisis de la naturaleza de tal situación, enfatizando los principales problemas de asumir la defensa de uno u otro paradigma.

En efecto, los números deben interpretarse por medio del lenguaje y éste es en realidad polémico y subjetivo, lo cual deja de lado toda posibilidad de neutralidad y objetividad pretendida en el enfoque cuantitativo, pero también devela la debilidad del cualitativo, pues su esencia es la subjetividad.

De todas maneras, ambos enfoques (el cuantitativo por seguir siendo hegemónico, pero cuestionado; y el cualitativo por aparecer como emergente en la actualidad, pero con rasgos muy cuestionables, incluyendo la manera de procesar la información que cada vez es más parecida a los procedimientos del método cuantitativo) muestran en la realidad de la investigación graves deficiencias, en cuanto a niveles de adecuación, pertinencia, validez y relevancia. Por ello, el autor propone que debe existir entre ambos, una complementariedad que se basa más que en sus fortalezas, en sus debilidades o deficiencias, ya que si los fenómenos sociales son multidimensionales, el investigador de manera crítica y vigilante, debe elegir o seleccionar los métodos y técnicas más

adecuados para cada una de ellos. En este mismo sentido, se afirma que en tanto la realidad es multidimensional, hay necesidad de conocerla de diversas maneras; es decir hay un pluralismo cognitivo, que plantea la necesidad de un pluralismo metodológico.

Es preciso insistir en el debate acerca de los paradigmas cualitativos y cuantitativos. En un primer momento, la aparición de los modelos cualitativos en educación se presentaba en contraposición a los modelos cuantitativos experimentales tradicionales. En la actualidad en el ámbito de las ciencias sociales en general y de las ciencias de la educación en particular, parece que se llega a un consenso: ningún método tiene la exclusividad a la hora de intentar explicar o profundizar en el conocimiento de los fenómenos; es más, presentar los paradigmas como incompatibles constituye un error. Creemos que son muy acertadas las ideas de autores como Reichardt y Filstead (en Casanova, 1999), cuando intentan centrar la polémica y buscar una solución, considerando que:

- Los atributos de un paradigma no se hallan ligados ni a los métodos cualitativos ni a los cuantitativos.
- Los paradigmas no constituyen el determinante único de la selección de los métodos.
- La elección del método dependerá, en parte, de las exigencias de la situación que se pretende analizar.
- La eficacia, validez y utilidad de una investigación o de una evaluación serán mayores en la medida que hayamos logrado diseñar un proceso que se ajuste a las situaciones que comprende, de las cuales unas serán de índole cuantitativa y otras cualitativas o, la mayoría de las veces, mixtas.
- Los investigadores han de sentirse libres para cambiar de paradigma cuando lo consideren oportuno.
- Lo inapropiado es situar a cualquiera de los dos métodos en posición inferior.
- La investigación puede verse fortalecida cuando en un diseño se hallan integrados los dos paradigmas.

Ahora bien, la elección de una determinada técnica, o mejor, de un conjunto de ellas estará en función de los objetivos y de las circunstancias que rodeen a la investigación. Algunos indicadores para elegirla son: los

propósitos, la amplitud deseada, los recursos disponibles, el tiempo, los informantes, el tipo de informe que se quiere entregar, las posibilidades de aplicación de técnicas e instrumentos según sea el contexto, entre otros aspectos.

La elección de una técnica o la combinación de varias determinará no sólo el proceso y la metodología (cualitativa, cuantitativa, mixta), sino también su validez y fiabilidad, por no hablar de científicidad u objetividad. Es responsabilidad del investigador o del equipo seleccionar las técnicas más apropiadas para cada caso. De una elección correcta dependerá en alto grado el éxito de la misma.

La elección de las técnicas y elaboración de los instrumentos

La selección de las técnicas dependerá del problema a abordar y del tipo de información que se requiera, en el entendido que hay diferencias importantes en torno a cómo y desde dónde recuperamos información de la práctica, queremos ejemplificar las dos posturas que hasta ahora hemos distinguido: la cuantitativa y cualitativa, la intención es mostrar los "límites" de cada una de ellas. Cuando se opta por búsqueda de información cuantitativa, la selección, instrumentación y análisis tienen el siguiente proceso:

- Se procede a revisar dentro del sustento teórico las posibles explicaciones al fenómeno, identificando las variables que afectan al mismo.
- En función de lo anterior y tomando en cuenta nuestro conocimiento del contexto escolar, se plantea una hipótesis general que preferentemente tenga una identificación clara de dos variables en correlación con respecto al fenómeno a conocer.
- Esta hipótesis puede dividirse en varias secundarias con las mismas características.
- Cada hipótesis debe operacionalizarse, es decir hacerse operable en la realidad.

Por ejemplo, supongamos que queremos conocer las causas de la reprobación en matemáticas dentro de la escuela secundaria. Al hacer la revisión documental encontramos diversos factores que intervienen en ella, tales como: las estrategias de enseñanza, el turno escolar, el tipo

de escuela, el capital cultural heredado de los estudiantes, el significado o actitud que los alumnos tienen ante la asignatura, la autoestima de los alumnos, entre otros. A través de nuestro conocimiento del docente, de la asignatura, sus alumnos y en general el contexto en que se desarrolla, hemos decidido profundizar en torno a la actitud hacia las matemáticas como factor condicionante en su reprobación. Sabemos que la actitud es una tendencia o disposición más o menos favorable hacia un objeto, así que planteamos como hipótesis general la siguiente:

Las actitudes de los alumnos de secundaria hacia las matemáticas, son condicionantes de aprobación o reprobación de las mismas.

A partir de ahí, podemos realizar la siguiente tabla:

Tabla 3. Ejemplo de análisis cuantitativo

| HIPÓTESIS PARTICULAR | VARIABLES | INDICADORES | TÉCNICA, INSTRUMENTO Y POBLACIÓN A APLICAR |
|---|--|---|--|
| Si los alumnos tienen actitudes favorables a las matemáticas entonces habrá mayor aprobación. | Variable Independiente (VI): Actitudes favorables a las matemáticas. Variable dependiente (VD): Aprobación. | VI: Atención a la clase. Participación en clase. Cumplimiento de tareas. Gusto por la asignatura. VD: Aprobación. | <ul style="list-style-type: none"> • Observación no participante (elaborar guía de observación basada en indicadores y aplicarla en clase a todos los alumnos de la asignatura). • Escala de actitudes (aplicar a todos los alumnos). |
| Si los alumnos tienen actitudes desfavorables a las matemáticas entonces habrá mayor reprobación. | Variable Independiente (VI): Actitudes desfavorables a las matemáticas. Variable dependiente (VD): Reprobación. | VI: Desatención a la clase. Pasividad en clase Incumplimiento de tareas. Disgusto por la asignatura. VD: Reprobación. | <ul style="list-style-type: none"> • Observación no participante (elaborar guía de observación basada en indicadores y aplicarla en clase a todos los alumnos de la asignatura). • Escala de actitudes (aplicar a todos los alumnos). • Revisión de expedientes o boleta de calificaciones. |

Como podemos ver, el análisis cuantitativo resulta, en muchas ocasiones, reduccionista y simple, particularmente cuando se avoca a responder y comprobar la hipótesis previa adecuando sus métodos y técnicas a la verificación del problema, por tanto, no aporta muchos elementos para el análisis cabal y aún menos para la intervención educativa. Por ello, se recomienda realizar un análisis donde se relacionen no sólo dos, sino más variables, o mejor aún, combinarlo con un procedimiento cualitativo que resulta más abierto, complejo y holístico. Un diagnóstico cualitativo de hecho no parte de ninguna premisa o hipótesis, por lo tanto no se emplean en este tipo de estudio las variables. Se parte del deseo de conocer y comprender un fenómeno general y todas las implicaciones que vayan emergiendo del mismo. Si el tema es el del ejemplo anterior (la reprobación en Matemáticas), no se concentra la investigación en un factor previamente discriminado por el autor, sino por aquellos factores que vayan emergiendo en el proceso del estudio mismo. Y que de acuerdo a cada contexto serán diferentes, pues se parte de la idea de que la realidad es diversa, compleja, incierta y dialéctica entre otras características. En ese caso el procedimiento es distinto, en términos generales implicaría:

- Revisar la teoría que se ha indagado en el apartado sobre el sustento teórico, esto proporcionará conceptos y explicaciones que permitirán acercarnos de manera fundamentada a la realidad que se investiga. No se puede realizar un instrumento y aplicarlo desde nuestra subjetividad, pues existen ya definiciones previas y conceptos idóneos para su aproximación.
- De esta manera se puede construir un cuadro que articule el problema seleccionado con el sustento teórico y con el diagnóstico de manera coherente y no arbitraria. Para posteriormente aplicar los instrumentos, primero de manera provisional para probarlos, y después para su aplicación definitiva.
- Una vez que se han aplicado los instrumentos, se procede a vaciar la información obtenida, generalmente en forma de discursos (a través de testimonios o de observaciones), considerando los siguientes pasos:
 - Se leen completamente los testimonios y/o las observaciones realizadas.

- Se buscan “temas emergentes” que son respuestas (de las entrevistas) o comportamientos recurrentes en los actores que se pueden ir sintetizando en frases que las describan. Se subrayan tales comportamientos o respuestas en la información procesada.
- Se elabora un cuadro donde se ubiquen los testimonios empíricos, las categorías, reflexiones y preguntas que surgen de la información recabada. También se resaltan las categorías sociales que inicialmente se identifiquen, las categorías teóricas y conceptos que sirven para analizar e interpretar la información, como se sugiere en la siguiente tabla:

Tabla 4. Ejemplo de sistematización de información cualitativa

Escuela: _____ Turno: _____
 Fecha de realización: _____
 Propósito de la observación/entrevista, etc.: _____
 Realizó: _____

| TRASCRIPTIÓN | REFLEXIONES, PREGUNTAS, CATEGORÍAS SOCIALES |
|--|--|
| <p>Lo que se observó, recuperó de entrevistas o incluso de los diarios aparece aquí tal y como sucedió.</p> <p style="text-align: center;">Dato empírico</p> | <p>En este espacio se le pregunta o interroga al discurso, a lo observado, se reflexiona y se comienzan a identificar las primeras categorías sociales.</p> <p style="text-align: center;">Categorías sociales y del autor</p> |
| <p>Categorías teóricas</p> | |
| <p>Autores y conceptos que inicialmente pueden ayudar a analizar e interpretar la información.</p> | |

- Se hace un listado de esas frases descriptivas y se procede a buscar afinidades, reiteraciones que se agrupan para hacer una con-

densación o reducción de las mismas. A eso se le denomina categorías sociales, pues son constructos que los actores realizan en cada contexto específico.

- De la lista final se hace una depuración para resaltar las categorías sociales que se relacionan con el tema de estudio.
- Se da nombre a cada una de los constructos elaborados, utilizando metáforas, analogías, conceptos o las propias categorías sociales.

A partir de aquí se puede hacer una exposición de las categorías, con sus respectivas evidencias, intentando en todo momento realizar una interpretación de lo que los actores dicen o hacen; es decir, explicar por qué se dice lo que se dice y se hace lo que se hace.

En este proceso, se buscan los significados y sentidos de los actores involucrados y para ello se recurre a la historia personal o profesional; a la situación laboral, familiar, de género, estado civil; el contexto regional e institucional y sus características y otros elementos que nos permitan comprenderlos en sus acciones o pensamientos. Es pertinente recurrir a la teoría ya trabajada para hacer interpretaciones que se fundamenten en estos recursos y explicaciones.

Ahora bien, supongamos el mismo problema que hemos mencionado antes. En este caso no se limita la búsqueda a un sólo factor—como en el ejemplo anterior— pues de lo que se trata es de conocer la mayor cantidad de elementos que tengan que ver con el fenómeno, así como la manera en que influyen en el contexto específico. Si en la literatura hemos hallado que las prácticas docentes y el capital cultural, entre otros, son elementos importantes para entender el objeto y esto resulta sustancial dentro del contexto donde se realizará el trabajo, entonces podemos tomarlas como categorías conceptuales iniciales para indagar en lo sucesivo. También con la literatura revisada podemos desglosar las categorías en sus dimensiones empíricas y derivar los temas a trabajar de manera más concreta con los informantes, de ahí se desprenden las técnicas e instrumentos a emplear y la población a la que se aplicarán cada una de ellos. Este es el ejemplo:

Tabla 5. Ejemplo de análisis cualitativo

| CATEGORÍA TEÓRICA | DIMENSIONES EMPÍRICAS | TEMAS | TÉCNICAS E INSTRUMENTOS |
|-------------------|---|--|--|
| Capital cultural | Niveles de escolaridad. Lectura: tipos y hábitos. Recreación y tiempo libre. Experiencias culturales. | Escolaridad de padre y madre. Hábitos de lectura y escritura en los padres. Tipos de lectura realizadas en la familia. Actividades realizadas en el tiempo libre. Tipos de programas televisivos favoritos. Tipos de experiencias culturales tenidas (museos, conciertos, teatro, cine). | Cuestionarios y/o entrevistas . |
| Práctica docente | Formación Docente. Técnicas y estrategias de enseñanza. Relación maestro-alumno. Procedimientos de evaluación. Medios y recursos empleados en la enseñanza. Actividades y tareas de aprendizaje. Contenidos y objetivos de aprendizaje. | Historia profesional de los docentes. Experiencias de formación docente escolarizada. Tipo de técnicas de enseñanza. Tipo de estrategias de aprendizaje. Tipo de tareas programadas. Tipo de recursos y medios empleados en el aula. Mecanismos y formas de evaluación del aprendizaje. Uso de la evaluación para el control de los alumnos. Objetivos que pretende con la labor educativa en la asignatura en cuestión. Formas de motivación en el aula. Tipo de relación entre maestro-alumno. | Observación no participante. Entrevistas. |

Programa para la intervención educativa

Cuando hablamos de elaborar un programa estamos refiriéndonos también a la planificación educativa. En efecto, como muchos otros aspectos de la educación, la planificación es un proceso que recientemente se ha incorporado a este ámbito. Es con la administración científica de las empresas, particularmente a principios del siglo XX con Taylor y más adelante con Fayol, que el círculo planificación-ejecución-control se aplicó a la educación con sus adaptaciones.

Se dice que Taylor al observar la actividad de los obreros en una fábrica, descubrió que desperdiciaban mucho tiempo en infinidad de movimientos, lo cual repercutía en una productividad escasa, así que organizó la producción de tal manera que cada uno realizara un cierto tipo de movimiento en un determinado tiempo, reduciendo los descansos al mínimo. A esto se denominó "control científico de tiempos y movimientos". Al extrapolarse al ámbito educativo el planteamiento de Taylor impacta en el diseño de planes y programas de estudio para la educación. Se formaliza a través del currículo oficial de manera particular. Finalmente, qué es un currículo, sino la manera de organizar los tiempos, movimientos, tareas y logros a realizar por los alumnos, todo esto bajo la justificación científica y psicopedagógica que legitima constantemente su pertinencia.

Al promover esta forma de trabajo se comenzaron a realizar "planes" de producción, plasmados en "programas" de acuerdo con las ne-

cesidades de los empresarios y del mercado, adaptando la producción a las posibilidades de compra. Así, se planteaban objetivos y metas a lograr, se señalaban responsables y se proveía de los recursos materiales y humanos necesarios. Estos planes se “ejecutaban” en ciertos tiempos para dar pauta a un posterior proceso denominado “control”, en donde se verificaba el nivel de logro de objetivos y metas en tiempo y forma; esto último, es lo que se ha llamado **evaluación** en el ámbito que nos ocupa.

¿Qué es un plan, un proyecto y un programa?

En términos generales un proyecto, un plan y un programa son similares en cuanto a su forma y su destino. Todos pretenden llegar a algo, es decir, tienen un propósito. Planifican los recursos humanos y materiales a usar, las actividades a realizar, los tiempos que se requerirán para ellas e incluso la forma de evaluar el impacto. Sin embargo, hay distinciones mínimas que considerar.

Un plan es previo a un proyecto o un programa, pues obviamente implica un proceso de planificación en el que corresponde asegurar la adecuada orientación de las acciones, establecer los objetivos y determinar la forma en que se han de utilizar los recursos.

Un proyecto y un programa educativos se entienden como una propuesta integral para dirigir un proceso de intervención en una situación escolar concreta. La diferencia es que el proyecto implica una mirada del futuro deseable, una manera de anticipar lo que se quiere realizar y de pensar cómo y con qué lograrlos. Un programa, a su vez, es la parte operativa del proyecto.

Puesto que la investigación de la práctica requiere de una programación detallada de las actividades a realizar, recursos, tiempos y otros elementos que más adelante se detallan, es necesario profundizar en la definición de programa. Al respecto se ha dicho que en sentido general, un programa es un plan o sistema bajo el cual una acción está dirigida hacia la consecución de una meta Aubrey (en Molina, 2007).

Desde un enfoque similar, Riart (en Molina, 2007), entiende que programa “es una *planificación y ejecución en determinados periodos de unos*

contenidos, encaminados a lograr unos objetivos establecidos a partir de las necesidades de las personas, grupos o instituciones inmersas en un contexto espacio temporal determinado”.

En el ámbito de la enseñanza, Morrill (en Molina, 2007), expresa que el programa *“es una experiencia de aprendizaje planificada, estructurada, y diseñada para satisfacer las necesidades de los estudiantes”.*

Con una visión sistémica, Repetto y otros (en Molina, 2007), entienden por programa el diseño teóricamente fundamentado que pretende lograr unos determinados objetivos dentro del contexto de una institución educativa.

A partir de estas definiciones podemos concluir que el programa implica:

- Un fundamento teórico desde el cual se sustenta.
- Un conjunto de intencionalidades y propósitos educativos, que nos remiten no sólo a los logros de aprendizaje a realizar, sino a la concepción de hombre y sociedad implícita en ello.
- Una serie de actividades planificadas y ordenadas.
- Planificación de recursos a emplear.
- Cronograma de actividades.
- Procesos e instrumentos evaluatorios.

¿Por qué un programa en educación?

La educación es un acto de perfeccionamiento dice Fullat, de lo que sea, pero ineluctablemente se trata siempre de perfeccionar algo. Cuando hablamos de la escuela, hablamos de educación formal: una educación que siempre es programada y con intenciones predefinidas. Es por ello que al currículo se le ha definido como un conjunto de intencionalidades plasmadas en planes y programas de estudio.

En este proceso educativo, la actividad del docente está siempre presente de forma intencional. Ciertamente puede haber educación con, sin y a pesar de un maestro; podríamos agregar que con, sin y a pesar de la enseñanza programada. Sin embargo, debemos reconocer que

esta última es la función que tradicionalmente se le ha asignado al docente, aunque en tiempos recientes se ha dicho que su labor ya no es sólo la de enseñar, sino más bien la de organizar experiencias de aprendizaje para los alumnos, lo cual lo convierte de enseñante a facilitador. En todo caso, lo que se revela es que en la educación formal, siempre hay intencionalidad. Esto nos remite a intereses antro-po-filosóficos y sociológicos, es decir a conceptos implícitos y explícitos de hombre y sociedad a lograr, que en primera instancia son expresados por el currículo formal, y en segundo lugar por el docente, resultado de una combinación de los planteamientos curriculares y de su formación personal y profesional.

Cabe decir que esto casi siempre está velado para el mismo docente, pues no ha sido formado para identificar y hacer consciente la concepción de hombre y sociedad que es impuesta a través del currículo y que en ocasiones ha sido elaborada para posibilitar la reproducción social. El docente en sus prácticas esconde —por lo general inconscientemente— esas concepciones ideológicas, en donde el currículo oculto actúa implacablemente.

De hecho, planificar y programar son herramientas que se han creado para cristalizar las intencionalidades curriculares porque no hay educación formal sin planificación. También pueden ser herramientas que el docente emplea para lograr los propósitos institucionales y personales, los que, sin duda, retomarán las necesidades e intencionalidades específicas de los alumnos en el contexto histórico espacial en que se encuentre realizando el acto educativo. Así, un programa educativo del docente es un medio para el logro del fin educativo, pero nunca es un fin en sí mismo, como suele confundirse en los espacios de formación docente, donde la planificación se convierte en el fondo y en la forma a la vez. Se revisan meticulosamente, se replantean tareas, actividades, materiales, pero no las intencionalidades educativas, por tanto, poco son recuperados los conceptos de hombre y sociedad que están implícitas en ello.

El programa es la herramienta para el desarrollo de la práctica que a su vez permitirá el logro del fin, pero éste debe ser flexible y en estrecha relación con la realidad. No hay realidad predecible o mecánicamente establecida, ésta es azarosa e incierta, en ella no hay posibili-

dades de previsión exacta. El plan y programa deben ser acordes a esta nueva perspectiva de realidad. A pesar de eso no puede dejar de tener una estructura básica de la cual partir, no puede ser anárquico y dejarse a la memoria o, peor aún, a las ocurrencias e improvisación que tanto daño han hecho a la educación formal. Hay que escribirlo y ser lo más congruente posible en ello.

¿Qué es la intervención?

La labor docente es necesariamente interventora; sin embargo, puede haber intervenciones que oscilan entre la más simple improvisación y la más detallada programación. Sabemos que es imposible dejar la improvisación de lado, pues la vida áulica requiere de acciones docentes que sean adecuadas a las necesidades del momento; lo que deseamos enfatizar es que debe existir una programación básica donde se plasmen sus intenciones y propósitos.

Ahora bien, toda intervención es una acción organizada por un conjunto de personas para generar cambios en una situación que plantea problemáticas no resueltas. La labor educativa siempre está llena de estas situaciones que requieren de un proceso de investigación-intervención de las prácticas

Resulta difícil realizar una sola conceptualización del proceso de intervención, pues en ello están implícitos los fines con los que se quiere realizar esto. Desde un interés positivista-conductual-tecnocrático, significa que ciertas personas (consideradas como expertas) por medio de un programa, se proponen hacer algo para dirigir los procesos educativos de las personas y con ello, los tiempos, movimientos y productos a lograr. El interés principal radica entonces en controlar los procesos y productos para así vigilar a las personas. Esto se logra al programar los aprendizajes que han sido pre determinados por los expertos, quienes a través de recursos y actividades desarrollarán el programa de intervención. Todo ello apoyado por la tecnología educativa que ha sido nutrida con los hallazgos de la psicología y las teorías del aprendizaje, para que pueda quedar "demostrado científicamente".

La postura crítica, proveniente de los postulados de la escuela de Frankfurt, tiene otra connotación de la intervención. En ésta se pone el énfasis en la potenciación y la emancipación; lo primero, para que el participante se autocuestione en lo que como alumno-docente está haciendo y aprendiendo-enseñando y cómo lo están haciendo para concientizar la acción y hacerla responsablemente, a fin de lograr la emancipación, que implica no dejarse determinar por fuerzas externas a ellos como el currículo o la institución escolar y sus normas. Negociar el currículo, sus planes y actividades se convierte en una acción permanente. La intervención del docente para, el logro de la crítica, ocurre en dos sentidos: cuestionando lo ya mencionado por otros y en segundo término, proponiendo alternativas de mejora, para fomentar la equidad, la justicia y la democracia al interior del grupo; de tal manera que la concepción de hombre y sociedad en este tipo de programa se vuelven radicales. Lo que está latente en ésta, es el desvelamiento del dominio de que somos objeto en toda manera y situación por parte de las clases dominantes y sus discursos, y como consecuencia la búsqueda de una educación emancipadora.

¿Qué es la intervención educativa y docente?

La intervención en la escuela es un proceso de perfeccionamiento constante de lo que actualmente se denominan competencias conceptuales, actitudinales y procedimentales. En ese sentido, todo acto organizado con ese fin será una intervención educativa, la cual no necesariamente se dirigirá a los alumnos, sino a padres y madres, docentes, directivos y cualquier actor que esté involucrado en la institución escolar.

Sin embargo para efectos de distinción entre la intervención educativa y la docente, algunos actores específicos en la escuela —el orientador educativo, un coordinador académico, un subdirector o el director— pueden organizar intervenciones que se caracterizan por ser dirigidas a mejorar los procesos educativos en general, apoyando el currículo de manera directa, tangencial o transversalmente. Estos programas de intervención son usualmente dirigidos a los diferentes actores educativos: “La escuela para padres”, los talleres y cursos de “formación docente”, las capacitaciones administrativas, los programas de sexualidad,

los programas para la "formación de valores", etc., tienen ese carácter abierto y amplio hacia los propósitos meta-curriculares; esto es, que van más allá del currículo formal y lo complementan en su consecución. Podemos decir, para fines metodológicos, que la intervención educativa adquiere un carácter pedagógico en este tipo de programas. Una intervención como ésta debe basarse en un diagnóstico amplio donde se analicen las diferentes problemáticas que en el ámbito institucional se están padeciendo. El proyecto escolar, la mayoría de las veces, se convierte en un importante atisbo a esas realidades, pero usualmente hay muchas más que pasan desapercibidas, que no se quieren ver o que son desdeñadas y es donde se puede intervenir con mayor originalidad.

Esto no quiere decir que un docente no pueda llevar a cabo estos programas, sin embargo la labor natural de él está en el aula, en el proceso didáctico, entendido como el proceso de enseñanza y aprendizaje; es una intervención de didáctica. Aunque debemos de ser flexibles al especificar que la acción docente no se constriñe al salón, va más allá, trasciende el espacio áulico en la medida en que toca la educación de los padres, de los directivos, de los pares; todo ello a través de las actividades y tareas que se planifican. También trasciende en el uso de otros espacios, como laboratorios escolares, salas de teatro, multimedia, etc. Sin embargo sigue siendo didáctica y primordialmente con fines curriculares formales. La pretensión fundamental es lograr los aprendizajes planteados en los planes y programas escolares. Una intervención docente debe entonces dirigirse al análisis de las prácticas que el maestro realiza en cuanto a los propósitos de aprendizaje, la organización y secuencia de los contenidos, las actividades de aprendizaje programadas, las estrategias de enseñanza, los recursos o medios empleados, la evaluación en su proceso y productos, la interacción y motivación del maestro al alumno y el ambiente áulico generado, entre otras cosas.

¿Qué elementos debe considerar el programa de intervención?

Un programa de intervención de cualquier género, debe responder las siguientes cuestiones:

- *¿Quién desarrolla el programa?* Existen programas que son derivados de políticas públicas o de necesidades de empresas privadas. En ese

caso, el **autor** del mismo es una entidad o institución con representación jurídica propia. En la escuela estamos hablando de una situación distinta, pues es alguno o varios de los actores quienes lo realizan de acuerdo con sus propios intereses, o en ocasiones por lineamientos derivados de necesidades institucionales e incluso por deseos de los directivos. Así, puede haber programas elaborados por el departamento de orientación educativa, trabajo social, o más específicamente, del docente para su trabajo cotidiano. Es importante resaltar que aunque el autor del programa sea uno o varios individuos, la comunidad de alumnos es la que usualmente debe ser la beneficiada por el mismo y, en ese sentido, éstos forman parte activa. Pensar a los alumnos como seres pasivos y receptores resulta un error típico de la educación tradicional, por ello es importante que se promuevan mecanismos diversos de participación de todos los actores en la configuración y ejecución de los programas, pues así se garantizará mayor involucramiento en su desarrollo global.

- *¿Qué queremos hacer?* Esta pregunta hace referencia a los **objetivos** del programa. Es fundamental que quede claro qué pretendemos conseguir con nuestra intervención, debe haber un objetivo general que especifique los logros fundamentales a alcanzar y se recomienda que se desglose en objetivos específicos, éstos deben ser coherentes entre sí. En todo caso, los objetivos deben ser pertinentes de acuerdo con las necesidades encontradas en el diagnóstico; deben ser viables, es decir, posibles de conseguir en las condiciones de la escuela en la que se vaya a desarrollar el programa, tomando en cuenta su realidad material, las condiciones de la gestión escolar; la disposición de los actores participantes, pues hay que considerar que los padres, madres y directivos pueden intervenir para su consecución u obstaculización, así como el financiamiento que se requiere para su desarrollo. Puesto que se ha admitido que la educación siempre es integral y que un saber que es incorporado en el ámbito cognoscitivo lleva a otro, los objetivos deben ser planteados tomando en consideración: los contenidos conceptuales o cognoscitivos; actitudinales o psicoafectivos y el procedimental o de las destrezas. Se puede recomendar el uso de los siguientes verbos para plantear los objetivos:

Tabla 6. Verbos que se pueden utilizar al elaborar objetivos según el ámbito de aprendizajes a lograr

| ÁMBITO CONCEPTUAL-COGNOSCITIVO | ÁMBITO ACTITUDINAL-PSICOAFECTIVO | ÁMBITO PROCEDIMENTAL-DESTREZAS |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Conocer - Comprender - Aplicar - Analizar - Sintetizar - Evaluar | <ul style="list-style-type: none"> - Ser receptivo - Responder - Valorar - Organizar - Sensibilizar. - Concientizar. | <ul style="list-style-type: none"> - Percibir - Disponerse - Responder - Adaptar - Crear - Desarrollar - Formar |

- *¿Por qué queremos hacerlo?* Es de gran importancia mostrar todas las evidencias que justifican la intervención, así, tendremos que ofrecer información tanto de tipo cuantitativo como cualitativo. Estamos hablando aquí de una **justificación** que hace referencia a cómo viven la situación las personas a las que vamos a dirigir el programa, para ello se cuenta con los datos y testimonios obtenidos del diagnóstico, donde se ha hecho un análisis más detallado de éstos. Lo que se pide aquí es rescatar lo esencial para poder justificar la pertinencia del programa, de manera tal que se haga una justificación cualitativa que reconsidere estos elementos.
- *¿Para qué queremos hacerlo?* En la **justificación** también se debe plantear: ¿cuáles van a ser las situaciones que se van a ver mejoradas con el programa escolar?, contemplando para ello la visión que se tiene de la propia comunidad y que emerge del diagnóstico. Una misma situación tiene un abordaje diferente y busca un resultado distinto si el *para qué*, lo desarrollan sólo los llamados "especialistas" sin considerar al resto, o si en su elaboración participa también la propia comunidad. Algo usual en las instituciones escolares es que se dé la llamada violencia simbólica y la arbitrariedad cultural, que implican una serie de imposiciones desde las esferas con más poder hacia a las oprimidas, quienes no tienen más que aceptar las decisiones, trátese de programas de estudio o disposiciones normativas. De lo que se trata con esta modalidad de investigación-intervención es de hacer más horizontal la toma de decisiones pues ello garantiza

mayor compromiso y efectividad en las acciones, además de fomentar una vida más democrática y equitativa en la institución escolar.

- *¿Hasta dónde queremos llegar?* Es lo que se han denominado **metas** o cuantificación de los resultados. Las metas son derivadas de los objetivos específicos y deben ser un desglose en términos más operativos y empíricos de la realidad a alcanzar. Éstas tienen que ser creíbles y posibles, han de estar muy relacionadas con el apartado de los recursos con los que contamos y las actividades a realizar. La cuantificación no necesariamente es numérica (en porcentajes a lograr), también puede ser nominal o categorial (totalmente, mucho, regular, poco, nada; excelente, muy bueno, regular, insuficiente, etc.). Plantear metas permitirá operacionalizar la evaluación de los resultados.
- *¿Dónde se va a hacer?* Esto es lo que se ha denominado en investigación como el referente empírico, la comunidad de referencia o el **ámbito de actuación**. En este caso estamos hablando de una institución escolar, pero en ella hay diferentes espacios en los que se puede intervenir; desde un grupo en específico (el tercero "A" por ejemplo), al área de orientación educativa o la administración escolar, o bien en las reuniones del consejo escolar, entre otros. El diagnóstico previamente elaborado permite ubicar la localización espacial de los problemas, por ello, se sabe con anticipación en donde se requiere de la intervención. Asimismo, en el diagnóstico la propia comunidad puede priorizar un sector determinado que conviene tomar en cuenta. También es importante señalar el espacio físico (o espacios) con el que se va a contar para desarrollar el proyecto.
- *¿Cómo se va a hacer?* **Metodología de la intervención**. En el proceso de programación deben especificarse detalladamente los procedimientos a realizar para el logro de los propósitos. Puede que sea necesario adaptar la metodología en función a las distintas acciones que se programen, que han de estar siempre muy relacionadas con los objetivos. Así, si se pretende que la comunidad participe, no se puede imponer una metodología directiva, sino participativa y horizontal. A mediano o largo plazo quizá nos encontremos con resultados no previstos y hasta con alguna sorpresa. De cómo se desarrolle el programa, es decir, del propio proceso, dependerá en gran medida el éxito o fracaso del mismo, pues la metodología es

una parte fundamental para entender el desenlace de un programa de intervención. En ésta se debe cuidar la coherencia con los demás elementos del programa, la horizontalidad en la toma de decisiones, la flexibilidad para realizar ajustes en el trayecto y la pertinencia de las decisiones cuidando que sean viables.

- *¿Cuándo se va a desarrollar?* Ésta es la calendarización de las acciones, también llamado **cronograma**. Conviene en él detallar lo máximo posible cuándo se desarrollarán las acciones, aun teniendo en cuenta que en procesos en los que está implicada la comunidad escolar en general, éstas serán variables dependiendo de sus ritmos propios, y no sólo de la disponibilidad de recursos. En las escuelas suele suceder que por razones externas como concursos, festividades, reuniones y hasta por decisiones autoritarias de los directivos o incluso de compañeros docentes, se tengan que hacer ajustes frecuentes a las actividades programadas. Se debe en ese caso, contar con un cronograma flexible y posible de realizar, en el cual existan tiempos libres para usar en caso necesario.
- *¿A quiénes va dirigido?* El programa puede dirigirse a un grupo en específico, a un grupo de estudiantes *ad hoc* (como los estudiantes de segundo grado con más problemas de comprensión lectora o aquellos alumnos de historia de los diferentes grupos que son más aventajados) e incluso a los docentes y autoridades escolares, o bien a una combinación de varios de estos actores, incluyendo a los padres y madres de familia. Es importante en ese sentido que se señale con claridad la **población destinataria** del programa, aun cuando en ocasiones se pretenda que sea la comunidad en su conjunto, siempre habrá una población específica con la cual se pretende trabajar.
- *¿Quiénes lo van a hacer?* Éste es el apartado que hace referencia a los **responsables**, éstos son: el general (que es usualmente quien estará a cargo de la ejecución y supervisión del proceso en su integridad, en este caso, el estudiante o practicante) y aquellos que van a desarrollar cada actividad, que en algunos casos pueden ser profesionales expertos para desarrollar ciertas acciones, en la mayoría de las ocasiones y actividades programadas es el mismo practicante quien se hace cargo. Es importante hacer sentir a la comunidad que participa en este proceso; esto se puede lograr involucrando a algunos miembros de la misma en su ejecución y por tanto fomen-

tando que sean responsables de acciones específicas que vayan de acuerdo con su perfil profesional, o laboral. Lo anterior permitirá que haya mayor aceptación al trabajo y a las diferentes actividades a desarrollar.

- *¿Con qué se va a hacer?* Este apartado no se refiere sólo al financiamiento que se requiere para poner en marcha el programa, el cual, en este caso, corre a cargo del practicante, a reserva de que logre que la institución escolar le proporcione algunos **recursos** materiales que en todo caso serán con los que ya dispone. También este apartado de refiere a los recursos humanos, técnicos y materiales, aunque sean mínimos, que es importante enumerar y darles la importancia que merecen. Es importante hacer un inventario de los recursos con los que la institución y el mismo investigador-interventor cuentan y realizar una programación adecuada a esas posibilidades.

Las preguntas abordadas recogen de una manera muy elemental los datos que ha de contener un programa de intervención educativa, se sugiere que sean desarrolladas de una forma equilibrada. Por ejemplo, aunque se considere muy importante justificar la necesidad de la acción, ésta no puede ocupar medio proyecto a expensas de que otros apartados se queden muy poco desarrollados; en cualquier caso no conviene que esto sea excesivamente voluminoso, pero tampoco demasiado esquemático. En cuanto a la extensión, se recomienda que sea como máximo de unas 25 páginas, cuidando especialmente los aspectos referidos a la claridad de su presentación y su coherencia interna.

Partes del programa

Recomendamos que el programa de intervención cuente con los siguientes apartados:

- 1) Nombre del programa. Debe ser claro y preciso, en él debe quedar asentado el propósito a lograr, así como los potenciales beneficiarios del mismo.
- 2) Justificación. Como ya se mencionó, aquí deben responderse las preguntas de por qué y para qué se va a realizar este programa, ha-

ciendo uso de los elementos básicos del diagnóstico y señalando las intenciones a lograr en la población a la que se beneficiará.

- 3) **Fundamentación socio-psicopedagógica.** La educación es un acto social, por ello, muchas ciencias contribuyen en su comprensión. Como se dijo en el apartado del sustento teórico, existen teorías que explican y otras que prescriben la acción. Las sociológicas especialmente se dedican a la explicación-interpretación de los fenómenos, para ello emplean diferentes categorías conceptuales que conviene considerar en este apartado a manera de interpretar el objeto identificado, para posteriormente, desde las teorías del aprendizaje (derivadas de la psicología educativa), encontrar y describir en esencia cuál de ellas será la guía para la realización del programa y a continuación determinar la teoría pedagógica que será el sustento del mismo. Las teorías que sustenten el programa deben ser afines, pues aquella idea de que cualquier teoría combinada con otras mientras den resultado en la práctica son buenas, corresponde a un actuar poco comprometido con la congruencia científica del quehacer docente, y se corre el riesgo de caer en el relativismo donde "todo se vale".
- 4) **Objetivo general.** Lo cual ya quedó explicado en páginas anteriores, enfatizando en este momento que éstos deben ser congruentes con la fundamentación teórica.
- 5) **Población beneficiaria.** Determinar las personas o grupos a quien va dirigido el programa.
- 6) **Carta descriptiva.** En ésta se desglosan los elementos operativos del programa, se recomienda hacerla en un cuadro que contenga los siguientes elementos básicos (aunque no necesariamente son los únicos).

Tabla 7. Ejemplo de programa desglosado a manera de carta descriptiva.

| ACTIVIDADES | OBJETIVO ESPECÍFICO | RECURSOS MATERIALES | RESPONSABLES | TIEMPOS | EVALUACIÓN |
|-------------|---------------------|---------------------|--------------|---------|------------|
| | | | | | |

Un programa es una visión general del cambio a lograr y consta de diversas actividades, pero no está del todo completo, pues cuando se trata de sesiones de enseñanza, éstas deben desglosarse aún más en secuencias didácticas.

Así, si la primera actividad trata de sesiones informativas sobre la importancia de la comprensión lectora en el proceso de aprendizaje, y la segunda incluye sesiones sobre cómo hacer lecturas comprensivas, en particular las segundas pueden dividirse en varias sesiones con distintas actividades de aprendizaje y estrategias de enseñanza, así como considerar sus recursos y mecanismos de evaluación. Por lo anterior es que cada una de ellas implica la realización de su planificación didáctica o plan de clase, mismo que se agregará al programa general.

Por último, el programa debe anticipar los mecanismos de evaluación a seguir para poder hacer esto de manera procesual y no terminal. De esto hablaremos en el siguiente capítulo.

Evaluación del programa

Como se dijo en el capítulo anterior, la evaluación es otro de los fenómenos que se derivan de las necesidades de la modernidad, y sus afanes de control científico sobre los productos, más que de los procesos. En el capitalismo y el socialismo se cristaliza por medio de la administración de empresas, la cual, para garantizar la producción con ciertos niveles de cantidad y calidad, inventa los procesos de control. En educación ésta se traduce como evaluación. De inicio, el concepto como tal, se asocia siempre al control de las personas, lo que es denotativo del interés latente en este proceso por la persona que realiza la acción.

Por esa situación es que hoy en día la evaluación está en boga: todo se quiere evaluar. Se ha escrito mucho al respecto y se han ampliado las posibilidades para evaluar casi cualquier fenómeno: la productividad, la lucha contra el narcotráfico, la calidad de las armas, la comprensión lectora, la desintegración familiar, el *rating* de un programa, una campaña política y por supuesto un programa de intervención educativa. Sin embargo, el concepto se ha empleado de manera polisémica, según sea el momento y el espacio histórico. Así en los setentas, cuando surge el concepto como tal, tenía por ejemplo, una connotación en el ámbito administrativo y otro en el psicológico, los cuales al correr el tiempo, han cobrado otros significados.

Cabe decir que este concepto toma relevancia a partir de la planificación económica que los países socialistas comenzaron a llevar a cabo en la década de los veintes, pues la política económica ha requerido del uso de la evaluación para conocer la efectividad de sus acciones y programas. Y es con lo que se denomina desarrollismo, en la década de los sesenta que se pone en boga el concepto y su uso. Desde los ochenta hasta la actualidad, con el neoliberalismo, es imprescindible para conocer la eficacia, la efectividad y la eficiencia, conceptos que se han asociado a la evaluación como los indicadores de la calidad de las acciones de casi cualquier ámbito. Así, el Estado, en un momento determinado se convierte en el evaluador de todo; o bien, concesiona las posibilidades de hacerlo a organismos privados, tal es el caso en México del Ceneval y otros más que han adoptado esta práctica como algo usual y hasta natural.

Haciendo un poco de historia, las primeras referencias que se tienen respecto a la evaluación están en el imperio chino, dos mil años antes de Cristo, donde se usaban exámenes para seleccionar a los posibles funcionarios que se incorporarían al ejercicio del gobierno. Más adelante, el examen como tal, aparece en el medioevo europeo al interior de las órdenes religiosas, las cuales los empleaban para comprobar el rendimiento de los alumnos y seleccionarlos para determinar si los candidatos sabían lo suficiente con el fin de continuar su aprendizaje, pero el examen en este momento nunca fue empleado para aprobarlo o reprobarlo, sino sólo para promoverlo o retenerlo en su formación un tiempo más. Tampoco se usaba para certificar o calificar, que son funciones actuales. Hoy en día, el examen se emplea para definir el lugar del alumno en un proceso selectivo, sea en el ámbito escolar o laboral. Como se puede ver en las primeras experiencias el examen servía para propiciar el aprendizaje y no para la acreditación escolar.

A finales del siglo XIX surge la psicología científica, la cual estaba impregnada de la filosofía positivista y con esto, de dos aspectos característicos de él: la creencia en el monismo metodológico donde el método experimental se considera el único válido y; la cuantificación de los resultados de la investigación para garantizar la "neutralidad" del análisis.

Con esto, se dan una serie de teorías psicológicas que se fundamentan en el dato empírico y que tiene pretensiones de generalización

como si fueran leyes naturales invariables y absolutas que no se pueden modificar. Así, surge el test psicológico a fin de contar con instrumentos “confiables” para conocer los diferentes niveles que los humanos tienen con respecto a diferentes aspectos de la vida: la autoestima, la inteligencia, la habilidad social o la antisocialidad, la competencia matemática, etc. La teoría y aplicación de test invaden al mundo e incluso en determinadas circunstancias se ha empleado para legitimar “científicamente” las desigualdades. Se ha demostrado a través de tests que los negros (a principios del siglo XX) no servían para el trabajo intelectual, que los mexicanos eran inferiores intelectualmente (se sigue demostrando eso con los exámenes que aplican frecuentemente a escala internacional y donde nos comparan con otros países con otros niveles de desarrollo), que las familias de clase baja eran desintegradas y con tendencias a la violencia en comparación con las de clase media y alta; en fin, una serie de “demostraciones científicas” de situaciones que en su origen son sociales, pero que se hacen ver como naturales. Así el test en la escuela se transforma en examen “objetivo”, por tanto, “científico”. De esta manera se puede comprobar que hay personas con más y menores habilidades y que esto es natural e inevitable y no una circunstancia básicamente social. Se puede comprobar que “no todos pueden tener éxito en la escuela” pues nacen con diferentes aptitudes que son medidas con “objetividad” y que por tanto, socialmente hablando, tienen diferentes posibilidades de éxito social y económico. Creando con esto una verdadera legitimación científica de la desigualdad.

La evaluación entonces pasa de ser un control de la producción a un control social por medio de la comprobación que permite el uso del test psicológico. Todo ello, gracias a los procesos evaluatorios que la escuela desarrolla. A partir de lo anterior, la evaluación ha adquirido diferentes significados en el entorno escolar:

- Como control del alumno. Se usa para penalizarlo, corregirlo, castigarlo, evidenciarlo, amenazarlo, etc. En suma como dice Foucault, como mecanismo panóptico y disciplinario.
- Como medición y calificación. La evaluación actual implica esto, pero no exclusivamente. La mayoría de los docentes piensa que se evalúa para medir los aprendizajes de los alumnos y a partir de ello, se crean errores y vicios evaluatorios, como son:
 - El docente es el único posibilitado para evaluar al alumno.

- La evaluación sirve para aprobar o reprobar a los alumnos.
- Siempre debe ser medible lo evaluado y sumatorio, en tanto repercute en una calificación final.
- Se debe priorizar el examen como mecanismo "objetivo" y evidenciable del saber del alumno.
- Lo único a evaluar son los aprendizajes.
- Se considera que la evaluación es lo prioritario. A decir de Hargreaves (2000), "la evaluación es la cola del perro que mueve al currículum"; o dicho de otra manera por Casanova (1999), en la educación lo que tiene importancia es lo que se va a evaluar, esto tanto para docentes como para alumnos, resultando una perversión del proceso educativo en tanto que el docente enseña lo que va a evaluar y el alumno estudia y hace lo que se le va a evaluar, pero el aprendizaje, en sí mismo, deja de tener la relevancia que debiera tener para darle lugar a la evaluación.

Estos usos y prácticas de la evaluación, han dado como consecuencia una tergiversación de su función original, pero también de las nuevas modalidades que reconocen en este proceso un mecanismo de mejora y no sancionador, punitivo y controlador. La evaluación es un proceso que ha sido empleado inadecuadamente tanto teórica como prácticamente; hace falta contextualizarla en la educación para evitar sus connotaciones económicas, laborales, psicológicas y administrativas que la vician y le hacen perder su sentido formativo.

Conceptos y funciones de la evaluación

Se ha debatido en torno a cómo debiera entenderse este fenómeno y se han formulado definiciones que corresponden a posiciones epistemológicas distintas. Para los positivistas es el proceso por el cual se comprueba y mide el logro de los objetivos o resultados. Para ello se emplean instrumentos cuantitativos siempre al final del proceso a evaluar; actualmente la visión es distinta y se ha reconocido que la evaluación implica una serie de funciones que superan lo anterior. Evaluar es asignar un valor a algo, juzgar.

De entre las muchas definiciones que existen de evaluación, vamos a resaltar dos, la que formula Teenbrink:

Evaluación es el proceso de obtención de información y de su uso para formular juicios que a su vez se utilizarán para tomar decisiones (1981, pág. 19).

Y la de Casanova, que es más explícita y amplia:

Evaluación es la obtención de información rigurosa y sistemática para contar con datos válidos y fiables acerca de una situación con objeto de formar y emitir un juicio de valor con respecto a ella. Estas valoraciones permitirán tomar las decisiones consecuentes en orden a corregir o mejorar la situación evaluada (1999, pág. 31).

En ambos conceptos se enfatizan una serie de características de los procesos evaluatorios que tienen que ver con la toma de decisiones educativas, lo cual se hace sobre la base de unos juicios, y éstos a su vez, se emiten sobre la base de una información. La interdependencia de estos tres aspectos (decisiones, juicios, información) define esencialmente la evaluación. Esta forma de entender la evaluación implica tres tareas fundamentales:

- *Recoger información sobre las situaciones a evaluar.* Una pretensión fundamental de la evaluación es conseguir información pertinente para conocer la eficacia de la acción. Y la eficacia de la acción depende de un cúmulo de componentes de variada naturaleza: las actividades planificadas, su forma de realización, las gestiones realizadas, la relación con los actores por parte del programador o el docente, los recursos empleados, los tiempos asignados, destinados, etc.
- *Realizar juicios de valor apoyados en los datos obtenidos y en las metas previamente seleccionadas.* La recogida de información, la obtención de datos de calidad extraídos de la realidad, permitirá efectuar una evaluación de la situación y del proceso que facilitará al profesor o al programador de las actividades la comprensión de lo que sucede en el entorno donde se realiza la intervención.
- *Orientar y reconducir la acción y los procesos para la toma de decisiones.* De esa evaluación no sólo surgirá una atinada y precisa comprensión sino una intervención más efectiva. Por eso la evaluación es una fuente de mejora de la práctica: reconduciendo el hecho educativo, proponiendo alternativas a las deficiencias encontradas, adaptando los procesos educativos a las necesidades de los actores involucrados en el programa de intervención.

Tipos de evaluación

La evaluación tiene diferentes modalidades según sea el criterio que usemos.

- Según el tiempo en que se realice.
 - Es inicial o diagnóstica cuando se emplea para conocer el estado en que se encuentra una situación, institución, fenómeno o el alumno mismo antes del inicio de un proceso educativo o de intervención. Eso permite avanzar con conocimiento de la situación.
 - Es formativa o procesual cuando se desarrolla durante el proceso educativo o de intervención. De hecho un programa de intervención debe considerar ambas formas de evaluación, ya que ésta, en específico, permite recabar información para tomar decisiones en el camino y hacer los ajustes pertinentes.
 - La sumativa o final, que se da cuando el proceso ha culminado y se pretenden recabar datos o información respecto a su impacto con relación a los objetivos planteados al inicio del programa.
- Según su finalidad y función
 - Función formativa: la evaluación se utiliza preferentemente como estrategia de mejora y para ajustar sobre la marcha, los procesos educativos de cara a conseguir las metas u objetivos previstos. Es la más apropiada para la evaluación de procesos, aunque también es formativa la evaluación de productos educativos, siempre que sus resultados se empleen para la mejora de los mismos. Suele identificarse con la evaluación continua.
 - Función sumativa: suele aplicarse más en la evaluación de productos, es decir, de procesos terminados, con realizaciones precisas y valorables. Con ésta, no se pretende modificar, ajustar o mejorar el objeto de la evaluación, sino simplemente determinar su valía, en función del empleo que se desea hacer del mismo.
- Según su extensión
 - Evaluación global: pretende abarcar todos los componentes o dimensiones del alumno, del centro educativo, del programa, etc. Se considera el objeto de la evaluación de un modo holístico, como una totalidad interactuante, en la que cualquier modificación en uno de sus componentes o dimensiones tiene consecuencias en el

resto. Con este tipo de evaluación, la comprensión de la realidad evaluada aumenta.

- Evaluación parcial: pretende el estudio o valoración de determinados componentes o dimensiones de un centro, de un programa educativo, del rendimiento de un alumno, etc.
- Según la metodología empleada:
 - Es cuantitativa cuando se centra en el uso de técnicas e instrumentos que pretenden dar cuenta estadísticamente de los logros alcanzados. Usualmente se emplea en la evaluación final, aunque no se desdeña en otros momentos.
 - Es cualitativa cuando da cuenta de procesos más que de productos, para lo cual emplea técnicas e instrumentos que recogen prácticas o discursos de los actores involucrados. Es más empleada para la evaluación formativa o procesual, aunque nuevamente, no se excluye de las otras modalidades. Sobre éstas, abundaremos más adelante.
- Según el objeto a evaluar:
 - Evaluación de aprendizajes. Es el significado más típico del concepto, pretende valorar los niveles de dominio de los aprendizajes realizados por los alumnos en cualquier proceso educativo. Pueden ser conceptuales, actitudinales y procedimentales y para cada cual se requieren instrumentos distintos.
 - Evaluación de docentes. Ésta es cada vez más empleada para darle seguimiento a la práctica docente. Pretendidamente se usa para mejorar los procesos educativos, pero en realidad se ha orientado más a la penalización o, en el mejor de los casos, a la certificación docente.
 - Evaluación institucional. Se orienta al análisis de las funciones esenciales de cada institución según sea el nivel. Es usualmente detallada y abarca diversos aspectos que van desde la gestión escolar, hasta las prácticas docentes.
 - Evaluación de programas. Que es la que nos concierne primordialmente. Se caracteriza por enfocarse a una realidad específica del centro escolar, aunque para realizarse debe tomar en cuenta a diversos actores y situaciones que están involucrados en el fenómeno.

Metodologías de la evaluación para recopilar información

La evaluación, tal y como se señaló con anterioridad, no es un problema exclusivamente técnico en el cual se deban escoger los instrumentos con los que se podrá recoger información a fin de verificar el logro de objetivos. No es un proceso neutral, toda acción educativa es políticamente interesada y orientada, ésta no es la excepción, a eso nos referimos cuando hablamos de evaluación cualitativa y cuantitativa: una pretende ciertos intereses que se oponen a la otra. Para iniciar este apartado, conviene señalar sus diferencias y características, no sin antes hacer una pequeña nota que nos refiera al origen de este debate.

La evaluación, en tanto proceso sistemático de recogida de información, es muy similar a la investigación. De hecho ocupa técnicas de recogida y análisis similares. Algunos autores hablan de una investigación evaluativa, dando a entender con esto la concordancia entre ambos procesos.

Podríamos decir que todo lo que se trató sobre las comparaciones de los paradigmas cuantitativo y cualitativo en investigación es válido para la evaluación, pero con los siguientes agregados:

Tabla 8. Diferencias entre evaluación cuantitativa y cualitativa

| EVALUACIÓN CUANTITATIVA | EVALUACIÓN CUALITATIVA |
|---|---|
| <p>La evaluación cuantitativa se preocupa por el grado en que se han alcanzado los objetivos previamente establecidos al comienzo de un programa.</p> | <p>La evaluación cualitativa se preocupa por analizar los procesos educativos para que los propios agentes introduzcan los cambios oportunos para conseguir los objetivos propuestos.</p> |
| <p>Para comprobar la eficacia de un método se deben mantener constantes todas las condiciones educativas aunque cambien las circunstancias.</p> | <p>No se pretende comprobar la eficacia de los métodos manteniendo las condiciones constantes sino que se pretende reorientar y adaptar a los cambios el método que se está utilizando, de forma que el método inicial puede que no sea el mismo al final del programa.</p> |

Además debemos resaltar la insuficiencia de ambos paradigmas para dar cuenta de manera cabal de las necesidades investigativo-evaluativas y, por tanto, de emplear, como se mencionó en el capítulo del diagnóstico, los mecanismos metodológicos necesarios para dar cuenta de las condiciones y propósitos planteados, en este caso, en el programa de intervención.

La evaluación del programa de intervención

La evaluación de programas educativos, supone un conjunto de destrezas y habilidades orientadas a determinar si los servicios prestados son necesarios, si se utilizan, si son suficientes, si se dan en los términos planificados, si ayudan dentro de un costo razonable, o si incluso, provocan efectos no deseados.

En un programa de intervención educativa como el que nos ocupa, se pueden emplear diferentes modalidades de evaluación, siempre y cuando sean coherentes con lo que se busca evaluar, con la teoría que sustenta el programa y con las actividades realizadas en él. La evaluación de los procesos, de carácter cualitativo, puede ser una mejor herramienta en la mayoría de los casos, aunque en ciertas situaciones puede emplearse la cuantitativa.

Un programa de intervención puede centrarse, si es didáctico, en los aprendizajes, pero si es más general, puede ser más enfocado a las actitudes o a las destrezas y habilidades. Dependiendo de lo que se esté propiciando de manera prioritaria en el programa, es como se deben elegir las técnicas e instrumentos a emplear, no sin antes aclarar, como ya se mencionó, que de cualquier manera las tres esferas se interrelacionan y que si acaso debemos, en nuestras decisiones, emplear más instrumentos para obtener mayor información de una de ellas, que de las demás, pero que no debemos dejarlas de lado. En el siguiente cuadro podemos apreciar esas tres esferas y las técnicas que más usualmente se emplean para su evaluación.

Tabla 9. Técnicas de investigación-evaluación según la esfera a evaluar

| | ESFERA CONCEPTUAL | ESFERA ACTITUDINAL | ESFERA PROCEDIMENTAL |
|----------|--|---|--|
| TÉCNICAS | Test. Observación. Entrevista estructurada. Escalas y listas de cotejo. | Observación de las actitudes. Escalas de actitudes. Entrevista no estructurada. | Cuestionario. Observación de la práctica. |

Ahora bien, una estrategia útil para asegurar un diseño de evaluación que pueda ser operativo y eficaz es construir una matriz de recogida de datos. La matriz está organizada alrededor de preguntas de evaluación; junto a cada pregunta hay columnas explicando qué información se requiere para contestarla, de qué fuentes se puede obtener, quién puede establecer los procedimientos para recabar los datos, y quién es el responsable de hacerlo. La matriz puede asimismo incluir tanto las tentativas en cuanto a la temporalización de la recogida de datos, como las estrategias de análisis. Esta matriz es útil para realizar una valoración general del programa, pero para cada actividad se requiere algo más específico. Lo que a continuación se anota es un ejemplo de esta matriz, por lo cual, sólo se llena la primera fila; el resto de la información debe ser completada por el coordinador del programa en función del mismo.

Tabla 10. Cuestiones que guían la evaluación general de un programa educativo

| ¿QUÉ NECESITO CONOCER? | ¿QUÉ DATOS RESPONDERÁN A ESTA CUESTIÓN? | ¿DE QUÉ FUENTES DEBEN OBTENERSE LOS DATOS? | ¿QUÉ TÉCNICAS E INSTRUMENTOS SE REQUIEREN PARA CONOCER ESTA INFORMACIÓN? |
|--|--|---|--|
| ¿Se está realizando el programa tal y como se concibió? | Entrevista a los participantes del programa. Análisis del programa. | Participantes en la ejecución del programa. | Entrevista estructurada. Encuesta. |
| ¿Qué cambios se han realizado sobre el proyecto original? | | | |
| ¿Está aportando la institución educativa el nivel de apoyo adecuado? | | | |
| ¿Qué logros y obstáculos se han encontrado en la realización del programa? | | | |
| ¿Con qué ánimo y espíritu se ha afrontado la puesta en marcha del programa? | | | |
| ¿Es bien recibido el programa por el personal de los centros? | | | |
| ¿Se han aplicado los instrumentos y recabado la información adecuada de los actores involucrados tal y como se requería? | | | |
| ¿Qué influencia está teniendo el programa sobre los actores? | | | |

Para la elaboración del diseño de evaluación de cada actividad, se sugiere tener una matriz. Se trata en ella de señalar las técnicas, instrumentos, tiempo e informantes que deben considerarse. Se ejemplifica en el siguiente cuadro:

Tabla 11. Matriz operativa para evaluar el programa educativo

| ACTIVIDAD | OBJETIVO | TÉCNICAS DE EVALUACIÓN | INSTRUMENTOS | INFORMANTES |
|--|--|---|--|---|
| 1. Conferencia a docentes sobre "La importancia de la estigmatización del alumno en la exclusión escolar". | Sensibilizar y concienciar a los docentes en torno a la necesidad de evitar la discriminación por género, etnia o clase social hacia los alumnos en el aula, pues ello contribuye a la inequidad social. | Observación no participante durante la conferencia. Entrevista no estructurada. Escala de actitudes Likert. | Guía de observación. Guía de entrevista. Escala de actitudes Likert. | Conferencia. Docentes que denotaron interés (2) e indiferencia (2) a la conferencia. Totalidad de los docentes participantes en la conferencia. |
| 2. Elaboración de revista con alumnos sobre... | | | | |

Con esta última matriz podemos planificar y concentrar la información necesaria a fin de ser congruentes en todo momento con el diseño del programa y de la evaluación.

Una vez hecha esta matriz se proceden a realizar los instrumentos, a fin de aplicarlos para cada situación y con cada actor en particular. Es el momento de la recolección de la información. Si los instrumentos son inadecuados, la información recogida será inadecuada y no se podrá hacer una evaluación coherente, por ello debemos enfatizar la importancia de las sugerencias que hasta el momento se han hecho.

Técnicas de análisis de la información

Cuando ya se tiene la información recopilada, se procede a su análisis. En esto hay tres posibilidades evidentes:

- Un análisis cuantitativo.
 - Los datos que son obtenidos con técnicas cuantitativas, se agrupan en una tabla para obtener sus frecuencias y de ahí los porcentajes correspondientes a cada una de ellas.
 - Los que provienen de técnicas cualitativas, que usualmente son muy abiertos en la información que recogen, se proceden a cerrar en opciones que se derivan de las respuestas o comportamientos más recurrentes y a extraer de cada opción sus frecuencias y porcentajes en tablas.
 - Se pueden graficar los resultados más significativos para evaluar cada propósito o cada actividad.
 - Se hace una breve interpretación de cada gráfica según sea el propósito del que pretende dar cuenta, haciendo particular énfasis en el logro o no de éstos.
 - Se procede a realizar una valoración general del cumplimiento del objetivo principal del programa en función de los gráficos expuestos.
- Un análisis cualitativo.
 - En función de las actividades realizadas, se organiza la información recopilada a través de un cuadro similar al usado para sistematizar las categorías sociales (ver diagnóstico), pero en este caso, actividad por actividad.
 - Se realiza una descripción de las actividades realizadas intentando interpretar las reacciones de los participantes en las mismas. Para ello deben emplearse testimonios, observaciones y datos que reflejen la tendencia mayoritaria de los actores, sin dejar de lado las manifestaciones de las minorías para su contraste.
 - Se intenta un análisis del cumplimiento de los propósitos en función de lo anterior y de los resultados obtenidos a través de las entrevistas u otros instrumentos aplicados para verificar su logro.

- En este sentido se pueden plantear la solución a preguntas, tales como: ¿se logró lo que se pretendía?, ¿por qué?; ¿qué aspectos del contexto permiten interpretar el logro alcanzado?; ¿qué elementos teóricos me explican lo logrado?; ¿fue mi intervención la adecuada para lograr mis propósitos?, ¿por qué?; ¿qué faltaría hacer para mejorar lo hecho?
- Para finalizar habría que valorar la pertinencia:
 - Del programa y su gestión.
 - Su desarrollo y ejecución.
 - Los logros obtenidos.
- Un análisis mixto.
 - Deben combinarse ambos procedimientos y evidencias para dar cuenta de los propósitos de cada actividad.

Presentación del informe

Un informe de evaluación debe ser **válido** porque la investigación es certera, no está sesgada ni se presta a interpretaciones diversas; **pertinente** porque es la información adecuada para evaluar el programa, es decir se evalúa lo que se debe evaluar; **intersubjetivo** porque ha negociado con los diferentes actores involucrados la realización e interpretación del mismo; **holístico** porque debe dar cuenta de todos los elementos que han contribuido en la elaboración y ejecución del programa; **fundamentado** porque muestra datos y testimonios que evidencian sus logros y fallas; **honesto** porque reconoce y analiza las razones de éstas; y debe ser producto de la **praxis** porque en la valoración de la práctica, realiza una interpretación desde la teoría empleada, sustentando de esta manera las explicaciones e interpretaciones realizadas.

En el informe deben incluirse básicamente los siguientes aspectos:

- Una **descripción general del programa**, rescatando sus propósitos y sus intenciones finales.
- Una **nota metodológica** donde se explique por qué y cómo se realizó la evaluación misma. En esta sección se sugiere incluir un

cuadro que muestre –tal y como se señaló– la matriz operativa para evaluar el programa educativo.

- Una **descripción de cada actividad**, que puede seguir un orden cronológico o temático. Es temático cuando hay diferentes subprogramas con sus propósitos, cada uno de ellos con diferentes actividades en momentos y tiempos distintos; en ese caso, se haría una descripción de cada uno de esos subprogramas y de sus actividades. Sin embargo, lo usual es el orden cronológico, pero el investigador debe buscar la manera más adecuada de presentar su informe pensando siempre en que el lector quede satisfecho y convencido de su documento. Cuando decimos descripción nos referimos a dar cuenta de cómo se desarrolló la actividad, pero también a **dar cuenta de las reacciones y actitudes** de los actores involucrados durante las mismas, lo cual ayuda a entender el **proceso realizado**.
- En cada descripción de la actividad se deben **incorporar las evidencias** que avalan el logro o no del propósito y de los procesos vividos, sean cuantitativas o cualitativas. Las evidencias deben dar cuenta del proceso y su realización.
- Se recomienda en este momento ir realizando una **interpretación** del logro de los propósitos y el proceso, considerando para ello:
 - El **contexto escolar social** considerando el ámbito comunal, regional, nacional e incluso mundial. Hay fenómenos mundiales como la globalización y la postmodernidad que afectan sobremedida lo que ocurre en la escuela.
 - La **teoría que se ha empleado**. En este punto la sociología es una de las disciplinas que ofrecen alternativas para comprender las problemáticas que ocurren y que permiten entender los logros y fallas del programa, ello no descarta a otras como la antropología, la historia, la filosofía y la propia pedagogía, cada una de ellas genera conceptos o teorías que explican y apoyan la comprensión de los fenómenos socio-educativos.
- Después de este procedimiento, debe realizarse una **valoración general** del programa, tomando en consideración la información que hasta ese momento se ha trabajado y enfocándose en tratar de responder básicamente las siguientes cuestiones:
 - ¿Qué resultados se obtuvieron con el programa?

- ¿Se lograron los propósitos inicialmente planteados? ¿Por qué?
- ¿Se realizaron las actividades necesarias? ¿Por qué?
- ¿Se emplearon los recursos adecuados? ¿Por qué?
- ¿Se programaron adecuadamente los tiempos asignados a las actividades? ¿Por qué?
- ¿La institución y actores escolares donde se realizó el programa apoyaron u obstaculizaron al mismo? ¿Quiénes? ¿Por qué?
- ¿La planificación del programa fue la adecuada para las necesidades detectadas?
- ¿La institución formadora aportó los apoyos y elementos teórico-metodológicos-experienciales para la elaboración y ejecución del programa? ¿Por qué?
- ¿Qué hizo falta en la formación inicial?
- ¿Qué se puede mejorar al programa? ¿Por qué?

A partir de lo anterior se puede decir que cuando estamos realizando la evaluación del programa hemos de considerar responder de manera puntual a cada una de las preguntas, objetivos y actividades que desarrollamos. Quizá éste es uno de los puntos centrales que nos llevaría a mostrar sistemáticamente los resultados del programa de intervención, así como el alcance, los límites y las contradicciones internas de la propuesta. Por otro lado permitiría valorar si dentro de la propuesta hubo coherencia y consistencia entre los objetivos de las diferentes asignaturas de los planes y programas de estudio, el diagnóstico o diagnósticos realizados, el diseño de la propuesta, las actividades específicas que se derivaron de ella, así como los resultados parciales y finales de nuestra intervención.

Para muchos de los docentes formadores y estudiantes en este punto está la esencia del documento recepcional, particularmente cuando se vincula a la línea temática de experiencias docentes, así que parcialmente estamos convencidos en que una buena propuesta permitirá reflexionar, analizar e interpretar de manera más profunda la práctica docente. Estos puntos son los que nos permiten sostener que es necesario desarrollar en estudiantes y formadores de docentes un pensamiento y disposición para convertirse en analistas e investigadores de su propia práctica.

Colofón

(Nota para los Asesores)

A lo largo de este texto hemos planteado un conjunto de aspectos a considerar al momento de elaborar el documento recepcional. En la medida en que recurrimos a la teoría, a los métodos, a las técnicas, a los instrumentos de acopio de información, a los diagnósticos, al diseño de propuestas de intervención y a las estrategias específicas para sistematizar y evaluar los resultados que obtenemos durante la práctica docente, nos percatamos, o tendríamos que hacerlo, de que cada uno de estos aspectos es insuficiente si no existe un acompañamiento por parte del Asesor. En algunas investigaciones previas (Mercado, 2007, 2008) se ha puesto de relevancia el trabajo que realizan los formadores de docentes, particularmente los que se encuentran como responsables en séptimo y octavo semestre. Estos acercamientos previos nos han permitido documentar algunas contradicciones, dilemas y retos importantes en esta última etapa de la formación inicial, tanto para los asesores como para los estudiantes. Los hallazgos previos hoy nos brindan la posibilidad de hacer algunas recomendaciones que pueden ser útiles para la asesoría.

En primer lugar vale la pena precisar que, a pesar de que en los planes y programas de estudio, y de manera particular en las propuestas de organización y desarrollo de cada institución, la figura del asesor está sugerida para docentes que hayan tenido o tengan experiencias relacionadas al eje de acercamiento a la práctica, además del “conocimiento” del nivel educativo para el que están formando, una sólida

preparación profesional, entre otra tantas cosas más, lo que se ha encontrado es que no necesariamente los formadores de docentes de séptimo y octavo semestre tienen las características que se les solicitan; amén de las excepciones, quienes se ocupan de estos semestres enfrentan retos importantes durante la asesoría. Una profesora señalaba que “nadie puede dar lo que no tiene”, ello significa que es difícil pedirle al estudiante que sistematice, analice, reflexione, intervenga con fundamentos teórico-metodológicos y didácticos sólidos en su práctica y además documente sistemáticamente su experiencia, si no se sabe cómo acompañarlo en ese proceso. Algunos formadores, actuando con honestidad, señalan a sus estudiantes que “van a trabajar y aprender juntos”; este señalamiento en muchas ocasiones desanima a los futuros profesores, pues esperan el acompañamiento de un experto. Sin lugar a dudas éste es un punto crucial en la relación asesor-estudiante normalista, de ahí que la experiencia previa tanto en la docencia como en la investigación, la capacidad de diálogo, apertura y dirección pueden convertirse en herramientas importantes para el acompañamiento.

Con base en lo que hemos documentado a través de la investigación, estamos cada vez más convencidos de que más que asesorar, los docentes formadores realizan una tutoría didáctica, metodológica, teórica y técnica derivada de su experiencia, su formación y su trayectoria en la docencia. En este sentido, creemos que la tutoría finca una relación subjetiva y de involucramiento entre el formador y el futuro docente. De ahí que la concepción que nos parece se ajusta a este proceso es la que sostiene Yurén; ella señala que la tutoría:

No es la simple etiqueta que se le otorga a los docentes que participan en el proceso de formación inicial, por tanto no es la figura tradicional del centro de saber que posee todas las respuestas, cuya función es la de transmitir el conocimiento. Contrario a esto, el tutor comparte con el estudiante una vía de relación con la realidad e incluye al sujeto en esa vía —que es una forma de praxis— como en una cadena de filiación. Desde esta perspectiva el docente se le llama “tutor”, no porque ejerza la tutela del desvalido, sino sostiene la función de referente destituable.

El tutor sostiene la función de referencia porque se constituye en el punto a partir del cual el educando puede construir un saber y enlazarse con él, es el lugar a donde se remite al estudiante y a partir del cual puede redescubrir, inventar, crear y recrear. Acompaña al estudiante en el proceso de recuperar y reconstruir su práctica, su saber, su experiencia; avanza o retrocede con él. Es

a veces fiel a la balanza, a veces cómplice de la transgresión del estudiante, de sus rupturas con los dogmas o cuasi-dogmas, de sus desobediencias con respecto a normas metodológicas o supuestos inamovibles, a veces es dirección que pone por delante saberes ya construidos que abren el apetito del saber y a veces retaguardia que protege vigilante el encuentro del estudiante con lo nuevo, con lo inédito (Yurén, 1999, págs. 57-58).

Resulta de suma importancia considerar que el trabajo del asesor —tutor diríamos ahora— ha de convertirse en un acompañamiento sistemático que ponga en el centro al estudiante y la práctica docente que éste realiza. Como lo vimos en el capítulo uno, hacer de la experiencia docente un objeto de reflexión, análisis e investigación implica saber preguntarle a la vivencia para ir haciendo extraño lo que nos es común y familiar. Ahí, el tutor tiene la posibilidad de confrontar al estudiante con su propia experiencia: de la misma manera podría potenciar la información que éste ha recuperado de la práctica.

Uno de los primeros retos que enfrenta el tutor es enfrentar al futuro maestro con su docencia. Para éstos, la docencia es una actividad que brinda experiencia práctica, en muchas ocasiones suelen mirarse como sinónimos: docencia es igual a práctica y ésta es igual a experiencia. Si asumimos eso como una afirmación parcial, tenemos que hacer que esa docencia pueda ser reflexionada, analizada e interpretada, para ello el tutor tendría que acompañar al estudiante para desarrollar su habilidad para seleccionar, jerarquizar y discriminar la información que le provee. Utilizar dimensiones para el análisis puede ser una buena vía, así el futuro maestro tendrá que ubicar su experiencia en la docencia en los aspectos didácticos, sociales, valorales, institucionales, curriculares, de evaluación, etc., en otras palabras, descubriría que su docencia está compuesta por dimensiones y niveles que, aunque distinguibles en su particularidad, mantienen una articulación con el todo.

El segundo reto está en potenciar la información, que, en el transcurso de su formación en la Escuela Normal, el estudiante ha almacenado, pocas veces se recurre a este aspecto, sin embargo resulta de vital importancia que el futuro profesor reconozca, compare y contraste sus experiencias previas con las que vive en los últimos dos semestres. La comparación y contrastación de prácticas permitirá hacer una valoración y análisis más consistente; de la misma forma conducirá a reconocer que en la docencia se viven cosas análogas o similares, ya

sea por parte de los profesores titulares de las escuelas de educación básica, de ellos mismos o de otros docentes que observaron.

Como lo hemos planteado con antelación, cada reto contiene sus propias controversias y contradicciones, los dos primeros ponen de frente a los tutores con sus limitaciones; si la docencia requiere reflexionar, preguntar y analizar lo sucedido, entonces el desarrollo de un juicio crítico y no prescriptivo se vuelve un requisito. Para los formadores, dejar de prescribir y valorar la práctica en función de lo que es bueno o malo, correcto o incorrecto se convierte en una prueba a superar, particularmente porque no se resiste la tentación de señalar al estudiante lo que faltó, lo que equivocó, lo que tendría que hacer. Ello nos habla de que privilegiamos la práctica por ella misma. El formador está acostumbrado a que la docencia del estudiante se apegue a sus criterios, a sus expectativas y posibles resultados; sin embargo, poco reparamos en considerar que más que una buena práctica, lo que se requiere es saber qué es lo que la sostiene, cómo es que opera, qué aspectos o partes la componen, cómo se relacionan en ella los diferentes actores, etc.

Dar cuenta de qué es lo que sostiene nuestra práctica, o mejor dicho, acompañar al futuro profesor para que tenga en cuenta que detrás de cada una de sus acciones se encuentran conceptos, teorías, métodos, diseños pedagógicos, etc., es otro de los retos que el tutor tiene que enfrentar. Regularmente hemos considerado que entre la teoría y la práctica hay una brecha casi irreparable, que la primera sólo corresponde al mundo de las ideas, de los conceptos, de los constructos que poco o nada se asemejan a la realidad, mientras que la segunda nos aproxima a la vida o a los hechos tal y como acontecen, por esa razón, los futuros maestros y una buena parte de los formadores, recalca esta distinción. Así tal y como se expone en el capítulo dos de este texto, tendremos que aprender a hacer un uso crítico de la teoría. Saber usar conceptos, ponerlos en contexto, recurrir a ellos para hacer lecturas de la realidad que se vive en las escuelas de práctica es, y de hecho se constituye, en un punto nodal dentro del acompañamiento. Por esa razón, el tutor tiene que enseñar a rastrear información, a contrastar las ideas de los autores, a analizar realidades tomando como base lo que conoce y lo que puede indagar de la teoría.

De esta manera, y en eso coincidimos con el programa de orientaciones para la elaboración del documento recepcional, más que pensar en la teoría y los conceptos como marcos teóricos acartonados, lo que tendríamos que hacer es recurrir a los conceptos para argumentar, confrontar, analizar, explicar y comprender nuestras acciones en el aula.

Como parte del trabajo de tutoría y acompañamiento, el formador también tiene que desarrollar la capacidad de percepción del medio donde se inscribe la práctica, en otras palabras, tiene el reto de aprender y enseñar a leer los contextos sociales, culturales, económicos, ideológicos, valorales, etc., en donde ocurren las prácticas docentes. Ello permite recuperar a la institución, a los diferentes actores (padres, personal docente, alumnos, entre otros) y las formas en que esos contextos sobredeterminan las acciones docentes.

Ha sido común que cuando se trata de implementar una propuesta de intervención y cuando se le pide al estudiante que exponga en el documento recepcional las características de la escuela, los estudiantes se enfocan a situar geográficamente a la institución, la ubican en planos, hablan de la flora y la fauna del municipio al que pertenece la escuela, señalan la población, el número de salones, profesores que atienden y muchas cosas más; sin embargo pocos son los que dan cuenta del contexto en donde está inserta la escuela y la práctica, por lo que pasan de esa descripción general a señalar la propuesta de intervención. De muchas formas esto nos habla de la necesidad de aprender a leer contextos, de saber con fidelidad con quién estamos trabajando, en qué condiciones, con qué tipo de expectativas de logro vamos a partir, con qué insumos y apoyos. Los diagnósticos tienen esa virtud, nos permiten tener un panorama inicial de cómo es que encontramos a la realidad y qué es lo que podemos hacer para intervenir con cierto nivel de eficacia. Es cierto que el diagnóstico no es el contexto, pues éste es mucho más amplio, sin embargo el diagnóstico puede convertirse en una herramienta útil para comenzar a contextualizar la práctica y las propuestas de intervención. Así, el formador tiene el reto de conducir al alumno en la elaboración de buenos diagnósticos, y más aún tendrá que acompañar en la lectura analítica de los datos que éste reporte.

De acuerdo con lo que hemos planteado, al asesor-tutor, le corresponde un tipo de acompañamiento que reclama de él una serie de habilidades intelectuales, teóricas, metodológicas, técnicas, didácticas y

de investigación, junto con ellas la capacidad para conducir, dialogar, criticar, valorar, debatir, analizar, describir y producir conocimiento. Sin duda más que pensar que esto es una misión imposible, lo que sugerimos es que el formador de docentes haga constantemente el ejercicio de reflexión de su propia práctica, después de todo, la investigación nos ha revelado que cuando el formador analiza su propia práctica, comienza a entender la importancia del acompañamiento con su estudiante.

Bibliografía

- Ayuste, Ana et. al. (1998). *Planteamientos de la pedagogía crítica*. Barcelona, Gráo.
- Bachelard, Gastón (1998). *La formación del espíritu científico*. México, Siglo XXI.
- Bertely, María (2001). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México, Paidós.
- Best, J.W. (1982). *Cómo investigar en educación*. Madrid, Morata.
- Bisquerra, Rafael (1989). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona, CEAC.
- Braunstein, Néstor (1989). *Cómo se constituye una ciencia*. México, Siglo XXI.
- Buendía, Leonor et. al. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. México, Paidós.
- Buisán Serradell, Carmen y Ma. de los Ángeles Marín (2001). *Cómo realizar un Diagnóstico Pedagógico*. México, Alfa Omega.
- Cabrera Pérez, Lidia y Miriam González Alfonso (2005). "La intervención educativa y social: elaboración de proyectos" [en línea] <www.redcanariarural.org/materiales/Eje%201/1.6/Lidia%20Cabrera.pdf> [consulta: 23-08-08]
- Carr, W. y S. Kemmis (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. España, Laertes.
- Casanova, Antonia (1999). *La evaluación educativa*. México, SEP.

- Chehaybar y Kuri, Edith y Ofelia Eusse Zuluaga (1993). *Formación del docente universitario: memorias*. México, UNAM-CISE.
- Chehaybar y Kuri, Edith et. al. (1995). *Políticas y acciones de la Formación Docente en México*. México, UNAM-CESU.
- Chehaybar y Kuri, Edith et. al. (1996). *La Formación Docente: Perspectivas Teóricas y Metodológicas*. México, UNAM-CESU.
- Chehaybar y Kuri, Edith (Coord.) (1999). *Hacia el futuro de la formación docente en educación superior*. México, UNAM-Plaza y Valdés.
- Contreras Domingo, José (1991). *Enseñanza, Currículo y Profesorado*. Madrid, Akal.
- _____ (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid, Morata.
- Coulon, Alain (1996). *Etnometodología y educación*. México, Paidós.
- De la Garza Vizcaya, Eduardo (2004). "La evaluación educativa", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (México) vol. IX, Núm. 23, pp. 807-816.
- Delgado, Juan Manuel. (1998) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid, Síntesis.
- Díaz Barriga, Ángel et. al. (1984). "La evaluación: análisis de una noción", en *Revista Mexicana de Sociología* (México) Núm. 2, marzo.
- Dicker, Gabriela y Flavia Terigi (1997). *La Formación de Maestros y Profesores: Hoja de Rutas*. México, Paidós.
- Elliot, John (2000). *El campo educativo desde la Investigación-acción*. Madrid, Morata.
- Erickson, Frederick (1998). "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza", en Merlin C. Wittrock. *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona, Paidós.
- Fernández Pérez, Miguel (1998). *La profesionalización del docente. Perfeccionamiento, investigación en el aula y análisis de la práctica*. México, Siglo XXI.
- Ferry, Gilles (1990). *El trayecto de la formación docente*. México, UNAM-Paidós.
- Fierro, Cecilia, Bertha, Fortoul y Lesvia Rosas (1999). *Transformando la práctica docente*. México, Paidós.

- Freire, Paulo (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México, Siglo XXI.
- Fullat, Octavi (1988). *Filosofías de la educación*. Barcelona, CEAC.
- Geertz, Clifford (1988). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa.
- Gouldner, Alvin (1979). *La sociología actual: renovación y crítica*. Madrid; Alianza editorial.
- Grundy, S. (1994). *Teoría o praxis del currículo*. Madrid, Morata
- Hargreaves, Andy (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Morata, Madrid.
- Hargreaves, Andy et. al. (2000). *Una educación para el cambio*. España, Octaedro.
- Hammersly, M. y P. Atkinson (1994). *Etnografía*. Barcelona, Paidós.
- Jackson, Phillip (1990). *La vida en las aulas*. Madrid, Morata.
- Jorquera Ahumada, María Loreto (2003) "La Evaluación de Programas Educativos". [En línea] <<http://www.utemvirtual.cl/nodoeducativo/wpcontent/uploads/2006/09/loreto.pdf> .>
- Kemmis, Stephen y Robin Mctaggart (1992). *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona, Laertes.
- Kemmis, Stephen (1988). *El Currículum: Más allá de la Teoría de la reproducción*. Madrid, Morata.
- Liston, D.P. y K. M. Zeichner (1993). *Formación del Profesorado y Condiciones Sociales de la Escolarización*. Madrid, Morata.
- Lozano Andrade, José Inés (2006). *Normalistas vs. Universitarios o técnicos vs. Rudos. La formación y práctica del docente de escuelas secundarias desde sus representaciones sociales*. México, Plaza y Valdés.
- Mardones J. N. y N. Ursúa (1999). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. México, Edit. Coyoacán.
- McLaren, Peter (1995). *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. México, Siglo XXI.
- Mari Mollá, Ricard (2001). *Diagnóstico Pedagógico. Un modelo para la intervención psicopedagógica*. Barcelona, Ariel.
- Mercado, Eduardo (2008). *Producción de conocimiento en el campo educativo a partir de la elaboración del documento recepcional en la Escuela*

Normal: Un análisis de las prácticas y procesos de asesoría. Proyecto de Investigación ISCEEM. Mimeo.

_____ (2007). *Ser maestro. Prácticas, procesos y rituales en la escuela normal.* México, Plaza y Valdés.

_____ (2007). "Formar para la docencia. Un acercamiento al trabajo de asesores y tutores en la escuela normal", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (México) Núm. 33.

Molina Contreras, Denyz Luz (2007). "Lineamientos para la configuración de un programa de intervención en orientación educativa", en *Ciências & Cognição*. Vol. 12, pp. 4050 [En línea] <<http://www.cienciasecognicao.org>>

Morán Oviedo, Porfirio (1994). "La Didáctica, formación de profesores y vínculo docencia-investigación", en *Acta Sociológica* (México) núm. 11, Mayo-Agosto, pp. 127-137.

Pineda, Ignacio (1998). *Las prácticas pedagógicas en la formación inicial del magisterio.* México, ISCEEM-SMSEM.

Pourtois, J.P. y Desmet, H. (1995). *Epistemología e instrumentación en ciencias humanas.* Barcelona, Herder.

Rosales, Carlos (1996). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza.* Madrid, Nárcea.

Sánchez Puentes, R. (2004). *Enseñar a Investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas.* México, Porrúa-CESU.

SEP (1997). *Plan de estudios Licenciatura en educación primaria.* México: SEP.

_____ (1999). *Plan de estudios Licenciatura en educación preescolar.* México: SEP.

Tarrés, María Luisa (2004). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social.* México, FLACSO-Porrúa.

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* México, Paidós.

Teenbrick, Terry (1981). *Evaluación: guía práctica para profesores.* Madrid, Nárcea.

Torres Santomé, Jurjo (1991). *El Currículum Oculto.* Madrid, Morata.

Yurén, Teresa (1999). *La formación, horizonte del quehacer académico.* México: UPN.

Anexo

Ejemplo de articulación entre el programa de intervención y el currículum formal en la práctica docente

Muchas veces el docente en formación establece una separación entre las necesidades del currículo formal, las actividades propias de la vida cotidiana y el programa de intervención que pretende realizar. Se piensa que éste se debe elaborar aparte de los procesos de enseñanza aprendizaje que son establecidos en los planes y programas de estudio y que se cristalizan en las planificaciones de estos docentes. Hay casos, por ejemplo, en los cuales se proyecta y realiza una escuela para padres, un taller de educación ambiental, una jornada de valores, o un taller sobre autoestima, que usualmente se descontextualizan del tratamiento de los contenidos curriculares. Nada más inadecuado que esto.

En realidad debe haber una articulación entre ambos procesos, ya que esta articulación propiciará un aprendizaje más significativo de cualquier contenido. El ejemplo que aquí se menciona es el de una docente en formación de la especialidad en inglés para la escuela secundaria, quien empleó para el desarrollo de su programa de intervención, temáticas transversales (temáticas a considerarse en las diferentes asignaturas para el logro de competencias que se refieran a la convivencia, cuidados del medio ambiente, etc.) para el cumplimiento de los propósitos de aprendizaje señalados de manera formal en su programa.

La preocupación temática abordada por la compañera fue respecto a por qué las estudiantes (se trataba de una escuela para mujeres) no

realizaban las tareas extraclase de inglés que se les asignaban por parte del profesor titular. Al analizar teóricamente el problema de las tareas, se percata que éstas son todas las actividades de aprendizaje que deben realizarse por parte de los estudiantes, independientemente de que sean intra o extra clase. También aprende que éstas deben ser significativas para los estudiantes, de tal manera que al sentirse motivados por ellas, sean realizadas adecuadamente y contribuyan al aprendizaje significativo, para lo cual descubre en la literatura revisada, que hay una serie de recomendaciones al respecto. Tras la búsqueda y rastreo de información, la estudiante se percata que a partir de temas transversales, como la educación ambiental o valoral, puede interesar a los alumnos y hacer una articulación con los contenidos curriculares formales.

La realización de su diagnóstico comprueba lo anterior y encuentra que el docente titular muchas veces deja tareas para complementar la información que no alcanzó a revisar en clase y frecuentemente éstas resultan ser ocurrencias que se basan en tradiciones de uso común en la escuela secundaria en torno al tipo de tareas: copiar lecciones, crear enunciados, hacer ejercicios aburridos y leer documentos que no tienen significado para los estudiantes.

En función de lo anterior, la docente en formación, elabora un programa de intervención al que denomina "El currículo transversal en la enseñanza del inglés y su contribución para la realización de tareas significativas en alumnas de primer grado de secundaria". Podemos ver en este programa cómo se toman los contenidos del currículo formal, pero se les da un tratamiento a partir de temas transversales que se relacionan básicamente con valores sociales. El plan general de este programa (que fue desglosado con mayor detalle para cada sesión trabajada) fue el siguiente:

| PROGRAMA: EL CURRÍCULUM TRANSVERSAL EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS Y SU CONTRIBUCIÓN PARA LA REALIZACIÓN DE TAREAS SIGNIFICATIVAS PARA LAS ALUMNAS DE PRIMERO DE SECUNDARIA | |
|---|--|
| PRIMERA PARTE | |
| ASIGNATURA: Inglés UNIDAD: I. Primer grado TEMA: <i>Introduction of oneself and other people</i> ESTRUCTURAS LINGÜÍSTICAS: <i>What's his/her name?</i> <i>Where is he/she from?</i> <i>His/her name is/he's/she's from...</i> PROPOSITO(S) DISCIPLINARIO(S): Reconocer el uso del presente simple en tercera persona singular. PROPOSITO (S) FORMATIVO(S): Reflexionar y conocer sobre la vida y obra de William Shakespeare con antecedentes en la era Elizabetiana, su importancia, sus obras y la puesta en escena de una de ellas como motivación hacia la lengua, así como aprender de una convivencia armoniosa para lograr un objetivo común. | |
| SESIONES | ACTIVIDAD |
| SESIÓN 1 | <p>Las alumnas formarán el nombre de William Shakespeare con cada letra de su nombre.</p> <p>El maestro indagará información de las alumnas acerca de Shakespeare y las transportará a su tiempo, incluyendo información de la Reina Isabel I para mayor referencia.</p> |
| SESIÓN 2 | <p>Las alumnas reflexionarán sobre los tiempos Elizabetianos y la importancia de la reina (Elizabeth I) para mayor atracción del tema.</p> <p>Las alumnas reflexionarán sobre la importancia de la vida y obra de Shakespeare.</p> |
| SESIÓN 3 | <p>Las alumnas buscarán cognados en la Biografía de la reina Elizabeth I para mayor información.</p> <p>Se mostrará una parte de la película sobre la reina Elizabeth I para mayor soporte de información.</p> <p>Las alumnas mencionarán algunas de las frases célebres de la reina como atracción hacia el tema.</p> |
| SESIÓN 4 | <p>El maestro actuará la información de Shakespeare y la Reina Elizabeth I en tiempo presente.</p> |
| SESIÓN 5 | <p>Se mostrará en pizarrón electrónico la biografía de Shakespeare con imágenes.</p> <p>Las alumnas actuarán parte de la biografía.</p> <p>Las alumnas ordenarán la biografía.</p> |

| | |
|-----------------------------|--|
| <p>SESIÓN 6</p> | <p>La maestra elicitará (incitar, inducir) preguntas sobre Shakespeare. La maestra proporcionará la biografía de Shakespeare. Las alumnas contestarán las preguntas del ejercicio sobre William Shakespeare.</p> |
| <p>SESIÓN 7</p> | <p>El maestro indagará entre las alumnas, los nombres de las obras más importantes de Shakespeare. Las alumnas comentarán acerca de las obras utilizando cognados para un mejor entendimiento. Las alumnas realizarán un mapa mental sobre lo ya aprendido de William Shakespeare y sus obras.</p> |
| <p>SESIÓN 8</p> | <p>Se introducirá la obra escogida por las alumnas (Romeo y Julieta). Las alumnas comentarán lo que saben sobre la obra y cómo se desarrolla la tragedia.</p> |
| <p>SESIONES 9 y 10</p> | <p>Se presentará la película Romeo y Julieta. Las alumnas comentarán acerca de cómo imaginan que era la vida de una adolescente en esos tiempos y cómo es ahora.</p> |
| <p>SESIÓN 11</p> | <p>Las alumnas revisarán el guión y los personajes.</p> |
| <p>SESIONES 12, 13 y 14</p> | <p>Las alumnas aportarán elementos para presentar la obra en el auditorio. Las alumnas se organizarán para los distintos papeles (autor, director, actores y actrices, extras, iluminación, escenografía, maquillaje, vestuario, decorado, etc.).</p> |
| <p>SESIONES 15 A 25</p> | <p>Las alumnas presentarán la obra como motivación y proyecto final en el auditorio de la institución.</p> |

Programa segunda parte:

| PROGRAMA: EL CURRÍCULUM TRANSVERSAL EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS Y SU CONTRIBUCIÓN PARA LA REALIZACIÓN DE TAREAS SIGNIFICATIVAS PARA LAS ALUMNAS DE PRIMERO DE SECUNDARIA | |
|--|---|
| SEGUNDA PARTE | |
| ASIGNATURA: Inglés UNIDAD: 4. Primer grado TEMA: <i>Daily life</i> ESTRUCTURAS LINGÜÍSTICAS: <i>The pandas eat bamboo... they're from China</i> <i>What do they eat? Where do they live?</i> PROPOSITO(S) DISCIPLINARIO(S): Reconocer el uso del presente simple para describir animales y su estilo de vida. Desarrollar estrategias de comprensión de lectura: identificar cognados. Uso de elementos gráficos para identificar el tema de un texto. Lectura "rápida" para obtener información específica. PROPOSITO(S) FORMATIVO(S): Reflexionar y conocer sobre la vida de los animales salvajes: lo que podemos hacer para ayudar a preservar la vida salvaje, así como los lugares que necesitan para sobrevivir y dar a cada persona la oportunidad de adquirir conocimientos, valores, actitudes y compromisos para que pueda proteger y mejorar su medio ambiente. | |
| SESIONES | ACTIVIDAD |
| SESIÓN 1 | Las alumnas descifrarán el nombre del animal correspondiente. El maestro elicitara información acerca de los animales salvajes, su vida y sus características, así como su preservación. |
| SESIÓN 2 | Las alumnas reflexionarán sobre la importancia de la vida salvaje para el planeta. Las alumnas relacionarán la importancia de la vida salvaje para el planeta y la vida humana. |
| SESIÓN 3 | Las alumnas realizarán una sopa de letras con los nombres de los animales. Las alumnas reflexionarán sobre la vida animal a través del video "Ashes and Snow". |
| SESIONES 4 y 5 | Las alumnas relacionarán los animales con respecto a su hábitat y su dieta. Las alumnas escribirán oraciones sobre el ejercicio anterior (ej. del libro). |
| SESIÓN 6 | Las alumnas reflexionarán y responderán preguntas sobre dónde viven y qué comen los animales. Las alumnas reflexionarán sobre el uso del tiempo presente. |

| | |
|------------------|--|
| SESIÓN 7 | Las alumnas reconocerán el vocabulario sobre el tema "Wild animals". |
| SESIONES 8 y 9 | Las alumnas realizarán la comprensión de la lectura There are two ways to conserve wildlife. |
| SESIONES 10 a 12 | Las alumnas visitarán la página de internet "The San Diego Zoo" y buscarán información sobre los animales que más les interesen. Las alumnas realizarán cuatro tarjetas con sus animales favoritos y los que elijan de la página del zoológico. Las alumnas realizarán un diagrama con dos animales que les interese comparar. |
| SESIÓN 13 | Las alumna leerán y reflexionarán la lectura What you can do to help wildlife and wild places. |
| SESIÓN 14 | Las alumnas realizarán un proyecto (periódico mural) para la mejora y conservación del medio ambiente y de los animales. |

En este ejemplo, incompleto pues se tenían más actividades programadas, pero denotativo, se aprecia cómo los temas derivados de la transversalidad son empleados para realizar tareas significativas que a la vez son las herramientas esenciales para desarrollar los contenidos del programa de inglés de primer grado correspondientes a los tiempos en los cuales se implementa el programa en cuestión. Es decir no se violentan los tiempos, ni los contenidos, el programa se adapta a esas necesidades. Cabe aclarar que la aplicación de éste fue reconocida por la comunidad escolar en general por su alto grado de logro en cuanto a los aprendizajes desarrollados y con respecto al involucramiento de las alumnas en estas tareas.

Hay que reiterar entonces que la intervención del docente no debe verse, ni instrumentarse, como una actividad más que se le añade a las múltiples actividades del docente, sino como una actividad que dará a su práctica cotidiana y a los propósitos de aprendizaje un *plus* de atractivo y posiblemente de eficacia para el logro de los mismos. La articulación es una labor artesanal que es producto de las decisiones del docente en formación que en constante negociación con el titular de la asignatura o grupo, repercutirá en el aprendizaje de todos los actores involucrados en este proceso.

Cómo investigar la práctica docente. Orientaciones para elaborar el documento recepcional. Se terminó de imprimir en el mes de enero de 2011 en los talleres Impresos y Maquilas Sta. Bárbara con un tiraje de 1000 ejemplares, más sobrantes para reposición

En el contexto de la formación inicial en las escuelas normales, la práctica docente se ha convertido en uno de los ejes centrales de toda la propuesta curricular. “La práctica” como comúnmente la identifican maestros formadores y estudiantes ha de convertirse en un objeto de estudio que pueda ser analizado, reflexionado e interpretado de manera profunda; para ello se requieren herramientas teóricas y metodológicas que permitan distanciarse de ella. ¿Cuáles son las problemáticas más comunes que enfrentan los maestros al reflexionar, analizar e investigar su propia práctica docente?, ¿qué tipo de retos le plantea al formador y el estudiante en la escuela Normal? Este texto responde a estas preguntas, muestra algunos ejemplos y ofrece orientaciones para acompañar el proceso de elaboración del documento recepcional. Con base en una labor de investigación y la experiencia de trabajo con estudiantes en la escuela Normal, los autores construyen algunas alternativas para hacer “extraño” algo que suele resultar tan familiar: la práctica docente.



GOBIERNO DEL
ESTADO DE MÉXICO

