



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 092, AJUSCO

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO
LÍNEA: TEORÍA E INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

LOS SABERES DOCENTES DE SECUNDARIA

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN DESARROLLO EDUCATIVO

P R E S E N T A:

EVELIN MARIEL CORZO TREJO

ASESORA: DRA. ROSA VIRGINIA AGUILAR GARCÍA

ESTA TESIS FUE REALIZADA CON EL APOYO DEL RECONOCIMIENTO
BECA-COMISIÓN QUE OTORGA LA AUTORIDAD EDUCATIVA FEDERAL EN
LA CIUDAD DE MÉXICO

CIUDAD DE MÉXICO, JUNIO 2024



DESIGNACIÓN DE JURADO AUTORIZACIÓN DE ASIGNACIÓN DE FECHA DE EXAMEN

La comisión de titulación tiene el agrado de comunicarle que ha sido designado miembro del Jurado del Examen Profesional de la pasante **CORZO TREJO EVELIN MARIEL** con matrícula **220927070**, quien presenta el Trabajo Recepcional en la modalidad de **TESIS** bajo el título: **"LOS SABERES DOCENTES DE SECUNDARIA"**. Para obtener el Título de la **MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO**

Jurado	Nombre
Presidente	DRA. ALICIA RIVERA MORALES
Secretario	DRA. ROSA VIRGINIA AGUILAR GARCIA
Vocal	DR. ARMANDO RUIZ BADILLO
Suplente 1	DR. HECTOR HERNANDO FERNANDEZ RINCON
Suplente 2	DRA. GABRIELA SANCHEZ HERNANDEZ

Con fundamento al acuerdo tomado de los sínodos y de la pasante, se determina la fecha de examen para:

el jueves 04 de julio de 2024 a las 1:00 pm
EXAMEN EN LÍNEA

Atentamente

"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

JUAN MARIO RAMOS MORALES

PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN DE LA MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

Cadena Original:

||118|2024-06-21 15:16:24|092|220927070|CORZO TREJO EVELIN MARIEL|D|MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO|3|F|2|13|LOS SABERES DOCENTES DE SECUNDARIA|DRA.|ALICIA RIVERA MORALES|DRA.|ROSA VIRGINIA AGUILAR GARCIA|DR.|ARMANDO RUIZ BADILLO|DR.|HECTOR HERNANDO FERNANDEZ RINCON|DRA.|GABRIELA SANCHEZ HERNANDEZ|2024-07-04|13:00|1304|0|Juh35mmsgQ|

Firma Electrónica:

p7CgCOXo9jxuLUk8TCppeX+U9jy5zum51J8EQMLz0R6muEzdML6U7mcsVac8MvyDsgfvSsw7G0piDIBtLVbaezgNbvdIet2rARZH1w2I9IaExGY8QbCHHuj+BB0GYhRYIDHTT+wQhy91WVpdnlthzIH49DncPOU5hWQk3ztQEEp8RwV0aZJlg1obDiFMuahRTz30DERQXR4ZVKpYAvl6chLL2yIjdS67DzOYIE18R1tGK0oxwy8EDxBLZe2vEFZvovo5Vy+0JjzwRVvtr65URwEcYXwZV9Mmp89BZzQUIIMYXGledRXMJZGWxcQEK Oz4pRZVmmz8UWAor/dNcRxs8D1za4Dw4G75U01teBF/H3xzhES33xJWV8kSR0Oz26UPyTG87aLJY2PtEq+LUMotLDJ47DPhN/9KNO2tFumSdRy95MX/tW/e3GQZTY7cqVaYZ2wRjXtE1sCTpSbKkHfL.AJZQY AoM8 G2.ommGqsNj O0EbeuTaNOrqdrTPX2R,eWWD47ymtI9kiDHQO2TG WoK3icrgI1pcQSigWbRZQox+mpAngs4swhXiv8uygVl0tGfLn3/zenV6Mu80gNtqe3tEU5ExL8jQPxtyqAeBLYgx+8SLjyENw9kjaBBaaUZL3A/GFJ2ISIFTeCrt9SPu3NWuyxSF9bDXFtWPg=

Fecha Sello:

2024-06-21 15:16:24



"El presente acto administrativo ha sido firmado mediante el uso de la firma electrónica avanzada del funcionario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de la resolución, de conformidad con los artículos 38, párrafos primero, fracción V, tercero, cuarto, quinto y sexto, y 17 D, tercero y décimo párrafos del Código Fiscal de la Federación. De conformidad con lo establecido en los artículos 17-I y 38, quinto y sexto párrafos del Código Fiscal de la Federación."



*Para mis hijos,
Ulrik Efraín y Ulises Einar;
fuentes de esperanza, milagro y fortaleza.*

*Para mis padres,
Efraín Corzo Pérez y María Eva Trejo Montoya,
ejemplos de docentes de vida y profesión.*

Agradecimientos

A mis pilares desde pequeña: mis padres. Ver su esfuerzo y dedicación día con día ejerciendo la docencia ha sido fundamental para valorar la profesión y querer desarrollarla ahora de la mejor manera; pero saber que junto a ese esmero siempre ha habido espacio para el amor hacia sus hijos, me hace agradecerles aún más todo gesto que han sabido darme en múltiples formas y que hoy me permiten culminar esta etapa de la manera en que lo hago: feliz, tranquila y motivada. Mil gracias.

A Ulises, mi compañero intelectual y equipo de vida. Gracias por las palabras de aliento en esos momentos de fragilidad académica, las charlas de reflexión filosófica-pedagógica en cada momento del día, y tu ayuda expresada en tiempos, sugerencias y apapachos. Sin ello, el camino hubiese sido difícil, solitario y poco gratificante.

A los docentes de secundaria que participaron en el estudio, compañeros de trabajo. Agradezco su disposición y honestidad para compartir sus saberes y brindarme de su tiempo, pero, sobre todo, su confianza en mí para hacer esta investigación.

A Gonzalo, Jennifer y Xavy, Con su amistad, risas y compañerismo, la maestría no sólo fue una etapa formativa más. Gracias por brindarme nuevas maneras de ver y vivir la Pedagogía.

A la Dra. Rosa Virginia Aguilar García, por el apoyo académico y personal brindado desde el primer día. Sus sugerencias, observaciones y aportes me han nutrido profesionalmente, mientras que su consideración a mis tiempos y condiciones como madre me han motivado a seguir desenvolviéndome en equilibrio en todos los ámbitos de mi vida.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO 1. FIGURA Y FORMACIÓN DEL PROFESOR DE SECUNDARIA.....	17
1.1. La figura docente desde los planes y programas de educación secundaria	18
1.1.1 Plan 1993.....	18
1.1.2 Plan 2006.....	20
1.1.3 Plan 2011	21
1.1.4 Plan 2017.....	23
1.1.5 Plan 2022.....	25
1.1.6 Planes de estudio y saberes docentes	30
1.2 La formación del docente de secundaria	31
1.2.1 Perfiles y formación inicial.....	32
1.2.2 La inserción a la docencia: los primeros años	35
1.2.2.1 La identidad profesional	37
1.2.3 La formación continua.....	39
1.2.3.1 Enfoques de formación continua	40
1.2.3.2 La formación continua en el modelo educativo actual	43
CAPÍTULO 2. DEL ENFOQUE TEÓRICO-METODOLÓGICO	48
2.1. Los saberes docentes como punto de partida y referencia	48
2.1.1. Saber	48
2.1.2. Saberes docentes.....	51
2.1.3 Una tipología de saberes docentes para acercarse a su estudio en los profesores de secundaria.....	58
2.2 Abordaje metodológico sobre los saberes docentes de los profesores de secundaria	63
2.2.1. Una perspectiva hermenéutica y su instrumento	63
2.2.1.1. La construcción de la entrevista	65
2.2.2. Referente empírico y aplicación de entrevistas.....	67
2.2.3. Del proceso de sistematización	71
2.2.4 Del proceso de interpretación.....	74

CAPÍTULO 3. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	79
3.1 Contexto institucional del referente de estudio	79
3.2 Saberes docentes en secundaria.....	83
3.2.1 Saberes personales	85
Saberes del yo para mí.....	85
Saberes del yo para otros	89
Reflexiones sobre la categoría de saberes personales	90
3.2.2 Saberes de la formación no profesional	90
Saberes a retomar.....	91
Saberes a reconfigurar	93
Reflexiones sobre los saberes procedentes de la formación no profesional.....	96
3.2.3 Saberes procedentes de la formación profesional.....	96
Saberes de lo disciplinar	97
Saberes de lo pedagógico	101
Reflexiones en torno a la categoría saberes procedentes de la formación profesional	108
3.2.4 Saberes experienciales	109
Saberes experienciales a partir de los materiales de trabajo.....	110
Saberes experienciales surgidos del trabajo con los alumnos.....	116
Saberes experienciales por la interacción con otros docentes	128
Saberes experienciales procedentes de cursos o formación continua.....	133
Reflexiones sobre la categoría “Saberes procedentes de la experiencia en el trabajo”	135
CAPÍTULO 4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	137
Caminar en la docencia desde la narrativa y la reflexión sobre la práctica	138
4. 1 Presentación.....	138
4.2. Planteamiento del problema de intervención	139
4.3. Justificación	149
4.4 Enfoque teórico-metodológico	152
4.5. Estrategia general de intervención	157
4.5. Objetivos y metas del proyecto de intervención	158
4.7. Destinatarios.....	159

4.7. Programa del Taller “Una docencia desde la reflexión y la narrativa”	160
I. Introducción.....	160
II. Metodología de trabajo.....	160
III. Módulos y contenidos.....	164
IV. Bibliografía básica.....	169
V. Evaluación del taller.....	170
4.9 Proyección Pedagógica Dinámica	173
4.10 Secuencias didácticas flexibles.....	178
4.11 Recursos	189
4.12 Seguimiento del proyecto de intervención.....	190
4.13 Evaluación del proyecto de intervención	192
4.14 Cronograma de Trabajo.....	194
REFLEXIONES FINALES	196
BIBLIOGRAFÍA	204

ÍNDICE DE ELEMENTOS GRÁFICOS QUE APARECEN EN EL TRABAJO

Tabla No. 1 – Síntesis del Marco de referencia de saberes y conocimientos de MEJOREDU.....	28
Esquema No. 1 – Saberes docentes desde Tardif y Mercado.....	57
Tabla No. 2 – Tipología de saberes docentes según Tardif.....	59
Tabla No. 3 – Ejes de análisis para la elaboración de las preguntas que conformarían la entrevista	65
Tabla No. 4 – Organización de los docentes de la institución de estudio según años de servicio en el plantel y formación profesional.....	68
Cuadro No. 1 – Caracterización de los docentes participantes en el estudio.....	69
Esquema No. 2 – Primer intento de categorización de la información obtenida.....	72
Cuadro No. 2 – Tablas empleadas para la sistematización de la información	73
Imagen No. 1 – Categorías, subcategorías y tendencias encontradas en la investigación.....	78
Cuadro No. 3 – Resultados de la investigación: categorías, subcategorías y tendencias.....	84
Tabla No. 5 – Problemáticas, necesidades y oportunidades de intervención.....	147
Esquema No. 2 – Dimensiones de la reflexión sobre la práctica.....	153
Esquema No. 3 – Proceso de reflexión sobre la práctica.....	154
Cuadro No. 4 – Estrategias generales de intervención.....	157
Cuadro No. 5 – Descripción de las acciones para el seguimiento del proyecto.....	191

ANEXOS

Anexo 1. Los conocimientos de los docentes: autores y sus tipologías

Anexo 2. Algunas investigaciones en torno a los saberes docentes

Anexo 3. Guion de entrevista piloto

Anexo 4. Guion de entrevista final

Anexo 5. Registro de profesores que trabajan en la institución elegida para el estudio

Anexo 6. Saberes docentes según años de servicio y formación profesional

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo corresponde al estudio cualitativo realizado en torno a los saberes docentes que poseen y construyen los profesores de secundaria. A partir de la noción y tipología de saberes docentes de Tardif (2004) —así como de algunos planteamientos manejados por Mercado Maldonado (2002) —, de una metodología interpretativa y de un acercamiento por medio de entrevistas semiestructuradas a maestros de una escuela secundaria general pública (del turno vespertino) ubicada en el sur de la Ciudad de México, se buscó identificar y comprender sus saberes, no sólo para dar cuenta de estos, sino también para construir un diagnóstico que permitiese, posteriormente, diseñar una propuesta de intervención dirigida a atender las necesidades de formación detectadas en la investigación.

El interés por el objeto de estudio y los propósitos planteados para su abordaje, partieron de la experiencia personal que se ha tenido en el campo de la docencia y del trabajo desarrollado en el plantel referido. En ese sentido se reconoció que, si bien los profesores recibimos apoyos formativos (cursos, talleres y programas de tutoría) que buscan ayudarnos a enfrentar las dificultades diarias de nuestra labor —al ser ésta una tarea en constante cambio dada las condiciones sociales, temporales, económicas y personales que nos rodean—, dichos esfuerzos terminan por incidir en un plano discursivo, conceptual, más que práctico. Así, pese a que lo vivido en espacios formales me ha permitido ejercer mi docencia —adquirí conocimientos sobre la materia que imparto, los planes y programas de estudio, las formas e instrumentos de evaluación existentes, la logística de una clase— reconozco que otros saberes han sido necesarios para resolver situaciones de mi día a día como profesora:

Cuando he resuelto una situación concreta de aprendizaje con mis alumnos (adecuado un tema a sus necesidades, diseñado el abordaje de un contenido para otras generaciones, reflexionado sobre mi práctica para transformarla y mejorarla) las buenas prácticas de enseñanza de algunos maestros (incluidos mis padres u otros con los que tuve la fortuna de cruzarme por alguna escuela o película) han

venido a mi memoria; al igual que aquellas experiencias surgidas del ensayo, error e improvisación a través de mi vida académica, personal y profesional.

Lo anterior expuesto, me llevó a la reflexión en torno a qué saberes poseen los docentes desde su esfera de vida particular, su formación y hasta su práctica profesional. Esta interrogante guio mi búsqueda sobre la situación de los profesores en la actualidad, en específico, la formación que reciben tanto antes como después de su ingreso a la Secretaría de Educación Pública (SEP); las prácticas que ejercen y, en específico, los saberes con los que cuentan.

Con base en estas inquietudes y directrices, se comenzó el desarrollo del primer proceso que comprendió la investigación: la revisión y descripción de la información documental. La búsqueda inició con énfasis en la formación de los profesores y las diferentes maneras de concebirla en los últimos años.

El trabajo de Gimeno y Pérez Gómez (1992) presentó cuatro perspectivas sobre la enseñanza y, por ende, de la formación del profesor: la académica, la técnica, la práctica y la de reconstrucción social, que van desde una visión del docente como transmisor de conocimientos, aplicador de “recetas de intervención” a una donde es sujeto activo y comprensivo de su práctica, así como investigador que busca transformar no sólo su enseñanza si no a la sociedad misma.

En trabajos actuales, se encontró el Estado del conocimiento “Procesos de Formación 2002-2011, Vol. I” del COMIE¹ (Ducoing Watty y Fortoul Oliver, 2013) donde se exponen tres tendencias sobre la formación: profesionalización docente, formación para una enseñanza reflexiva y formación por competencias, las cuales presentan una perspectiva amplia de la formación docente que considera los intercambios suscitados en el aula, el papel activo del docente y las nuevas maneras de concebir la enseñanza y el aprendizaje (p. 112).

La segunda tendencia fue de especial interés en cuanto que los trabajos de investigación ahí enmarcados conciben a la reflexión como un proceso que ha de llevar a cabo la persona, pero en el cual se debe reconocer la influencia de los

¹ Esta consulta se hizo el 16 de agosto del 2022 directamente de la página del COMIE

contextos sociales e institucionales del profesor (Ducoing Watty y Fortoul Oliver, 2013, p. 127). De igual forma, enfatizan en el pensamiento reflexivo como una necesidad de los profesores para transformar su práctica.

Con ello en mente, se dirigió la búsqueda hacia el tema de la práctica docente. El Estado del Arte “Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa, 2002-2012”, segunda parte “Maestros de educación básica y normal. Una mirada desde la investigación educativa”, capítulo 2 “Ser maestro: prácticas docentes en contextos escolares” (Saucedo Ramos et al, 2013), resultó útil.

Son tres los temas que organizan las 46 investigaciones abordadas en tal documento: 1. Hacerse maestro. Profesores principiantes., 2. La práctica cotidiana de la docencia y 3. Prácticas culturales en el quehacer docente.

Algunas de las ideas que se señalan en torno a los futuros maestros y profesores noveles (primera categoría) son: que la cultura institucional influye en las prácticas, concepciones y formas de organización del trabajo de los nuevos docentes, por lo que hay un proceso de formación en la práctica dado que se complementan, contradicen y se construyen saberes docentes (sobre el trabajo de Sandoval 2009). De este apartado, se concluyen tres aspectos: el primero, que “las experiencias que adquieren los jóvenes maestros definen mucho de su quehacer futuro” (Saucedo Ramos et al, 2013, p. 327); el segundo, que hay una desvinculación entre lo que se ofrece en la formación para ser docente y las exigencias de la profesión; y tercero: que hay una falta de acompañamiento en los primeros años de servicio.

Las investigaciones de la categoría “La práctica cotidiana de la docencia” de dicho Estado del Conocimiento, consideran a los saberes docentes como el sustento del quehacer cotidiano de los profesores. Estos saberes son necesarios para la enseñanza y van más allá de los conocimientos disciplinarios. Entre las ideas de este apartado, se encuentra lo siguiente:

- los saberes involucran procesos reflexivos que funcionan como filtro para que un profesor tome decisiones sobre su enseñanza (alusión al trabajo de Arteaga, 2012)

- para explicar cómo los maestros construyen sus saberes se requiere considerar las condiciones materiales e institucionales en las que se ejerce su labor (sobre el trabajo de Rosales, 2005)
- la mediación social es clave en la apropiación de nuevas propuestas didácticas, pues a través de ella, los profesores construyen y reelaboran sus saberes (respecto al trabajo de Espinosa y Mercado, 2008)

A partir de una primera revisión a algunas de las investigaciones referidas en esta categoría, se detectó que eran dos los principales autores que abordaban y estudiaban a profundidad la noción de saberes docentes: Tardif y Mercado Maldonado, por lo que se pasó a la lectura y revisión de sus obras. Después de un análisis, se determinó que sería Tardif el referente teórico principal del estudio, aunque los planteamientos de la autora también serían considerados.

Bajo la idea de que “el saber de los maestros es el saber *de ellos* y está relacionado con sus personas y sus identidades, con su experiencia de la vida y su historia profesional, con sus relaciones con los alumnos en el aula y con los demás actores escolares del centro” (Tardif, 2004, p. 8), es decir, que son construcciones que provienen de diversas fuentes y, por ello son sociales, temporales, situados, pragmáticos, plurales, heterogéneos e interactivos, se determinaron las siguientes preguntas de investigación, las cuales guiaron el estudio:

- ¿Cuáles son los principales saberes con los que cuentan los profesores de secundaria que más valoran y consideran que les ha permitido ejercer su práctica docente?
- ¿Qué saberes docentes consideran que les hace falta adquirir para potenciar su práctica docente?
- ¿Qué papel han jugado los saberes experienciales en su práctica docente?

El segundo proceso que comprendió la investigación estuvo enfocado al análisis de la información obtenida a partir de la aplicación del instrumento. Ello implicó la transcripción de las entrevistas hechas, así como el replanteamiento de las categorías iniciales; es decir, un proceso de ida y vuelta entre los datos teóricos y el material empírico que permitiese dar cuenta de los saberes de los 15 docentes

entrevistados. Finalmente, con base en los resultados encontrados y en atención a uno de los propósitos establecidos para este estudio, el tercer proceso de la investigación se destinó a la construcción de la propuesta de intervención a través de la detección de necesidades y problemáticas identificadas.

La organización de los capítulos de este documento atiende, por tanto, casi de manera similar a estos tres procesos que conformaron la investigación:

En el Capítulo 1: *Figura y formación del profesor de secundaria*, se incluye gran parte de la información revisada en torno a los procesos formativos iniciales y continuos de los docentes de secundaria como una forma de dar cuenta tanto de la heterogeneidad de perfiles de estos profesionales, como de los enfoques bajo los cuales han sido (y están siendo) formados estando en servicio. De ahí que también en este capítulo se hayan incluido brevemente los principios y perspectivas de los planes de estudio bajo los cuales han desempeñado su labor (desde el plan 1993 hasta el actual, 2022), al considerar que estos también permiten comprender los saberes que han construido los profesores, al menos discursivamente. Por lo anterior, las intenciones del capítulo radican en explicitar la figura y las encomiendas que se le delegan a estos profesionales, y mostrar el recorrido de formación por el que atraviesan los profesores de secundaria y su influencia en la adquisición de saberes sobre la docencia y en la configuración de su propia identidad profesional.

El Capítulo 2: *Enfoque teórico-metodológico* ahonda, en un primer momento, el trabajo realizado para definir aquello del saber y de los saberes docentes, por lo que se presenta el posicionamiento tomado en torno a tales conceptos y cómo dicha elección de referentes teóricos y su abordaje llevó, en un segundo momento, a la construcción del instrumento de recopilación de información (la entrevista semiestructurada) y a la toma de otras decisiones metodológicas, como lo fue la sistematización de los datos empíricos por medio de tablas y un diseño arbóreo que permitieron organizar las categorías, subcategorías y tendencias que iban apareciendo, a la vez que facilitaron su correspondiente interpretación, de la cual también se expone el proceso efectuado. En ese sentido, el propósito del capítulo es mostrar al lector los caminos que se siguieron al llevar a cabo esta investigación.

En respuesta a las preguntas de investigación, se desglosa el Capítulo 3: *Resultados de la investigación*, cuyo propósito es, precisamente, dar cuenta de la diversidad de saberes docentes que poseen y valoran los profesores de la institución participante: la Escuela Secundaria Diurna No. 181 “Puerto de Alvarado”, turno vespertino. Para ello, su exposición se divide en dos partes: la primera, donde como parte del posicionamiento interpretativo elegido y como una manera de apoyar la comprensión de los resultados, se describe el contexto del plantel de estudio desde su infraestructura hasta la dinámica de trabajo que en él se desenvuelve con los profesores y otros agentes. En la segunda parte, se despliega la interpretación de las categorías, subcategorías y tendencias encontradas (conforme a la sistematización hecha y explicada en el capítulo dos), las cuales amplían la tipología del referente teórico al brindar un panorama más específico de los saberes docentes que los profesores de secundaria ponen en juego al ejercer su labor. Así, si bien los saberes encontrados son presentados en categorías que atienden a algunas de las fuentes manejadas por el autor (la personal, no profesional, profesional y experiencial), las subcategorías y, en especial, las tendencias que se exponen permiten vislumbrar cómo los saberes de los docentes orientan de formas distintas su enseñanza, por ende, sus intereses, sus necesidades y problemáticas.

Es a partir del análisis hecho en torno a dicho trabajo interpretativo que se construye el cuarto y último capítulo el cual, como su nombre lo indica, contiene la propuesta de intervención titulada *Caminar en la docencia desde la narrativa y la reflexión sobre la práctica*. Partiendo de una descripción de las problemáticas y necesidades detectadas, se propone un proyecto de formación dirigido a los profesores, concretado en un taller (comprendido por 11 sesiones de dos horas cada una para llevarse a cabo en la misma institución de estudio), en el que se impulsa la reflexión sobre la práctica a través de la recuperación, intercambio y resignificación de sus experiencias en diálogo con otros. En ese sentido, el capítulo especifica el enfoque teórico-metodológico en el que se sustenta el proyecto, así como la justificación, los contenidos, el seguimiento y la evaluación de éste, entre otros elementos.

La investigación en torno a los saberes docentes de los profesores de secundaria que se presenta en este documento se considera una oportunidad para acercarse más a la realidad que viven estos profesionales, por tanto, una forma de comprender su quehacer desde la voz de los sujetos. En ese sentido, su importancia puede situarse en tres aspectos:

- Uno, donde abona al terreno del conocimiento pedagógico y, en especial, al de la docencia que se desarrolla en el nivel secundaria, lo cual resulta necesario en tanto que, como se encontró en los primeros acercamientos a este objeto de estudio, la secundaria es un tramo formativo poco estudiado por la investigación educativa (Ducoing Watty y Fortuol Oliver, 2013, p. 121).
- Otro, donde el acercamiento que hace de la cotidianeidad de los docentes (lo que hacen, dicen, piensan y viven los profesores en su labor) permite trazar interrogantes o plantear argumentos para pensar desde otras aristas el desfase que suele haber entre la teoría y la práctica y/o el poco alcance que se tiene al implementar reformas educativas; por lo mismo, puede generar ideas más congruentes para apoyar la formación de los docentes desde su ingreso hasta su inserción al servicio y posterior desarrollo en él.
- Y uno más, donde al centrar su interés en los saberes docentes brinda información nueva y situada que, bajo el actual proyecto educativo nacional (la Nueva Escuela Mexicana), resulta conveniente al estar en sintonía con los conceptos y enfoques que se manejan en él.

Por su parte, la propuesta de intervención que se incluye en el último capítulo cobra relevancia en tanto que no sólo saca a la luz y pone el foco en torno a algunas de las necesidades y problemáticas que están enfrentando los docentes de secundaria hoy en día, sino también porque traza una ruta de trabajo congruente con los enfoques e intereses de los programas de formación continua nacionales para profesores en servicio que, de ponerse en marcha y ser evaluada, puede otorgar información precisa sobre sus alcances (positivos o negativos) y, con ello, recuperar acciones para mejorar o adaptar las que se están realizando a nivel nacional.

Dicho lo anterior, ha de reconocerse que el estudio aquí presentado tiene sus límites, los cuales atienden a algunas de las decisiones metodológicas tomadas para su realización, como el empleo de un instrumento para la recogida de información, los tiempos para ello y la interpretación individual que se hizo de los datos recabados. Se concibe, entonces, que la incorporación de otros instrumentos y estrategias —por ejemplo, observaciones directas de la labor de los profesores o análisis de sus documentos de trabajo—, un acercamiento más largo y continuo con los maestros en su día a día, así como una mayor participación de ellos en la misma interpretación de los datos, podrían ampliar la información (con su posterior comprensión) de los saberes docentes que los profesores de secundaria poseen y ponen en juego al ejercer su quehacer.

En espera de que estas limitantes no cobren mayor peso que las razones que justifican la lectura y relevancia de esta investigación, se invita al lector a continuar con las siguientes páginas.

CAPÍTULO 1. FIGURA Y FORMACIÓN DEL PROFESOR DE SECUNDARIA

El puente entre la educación primaria y la media superior es la secundaria. Este nivel educativo comprende el último periodo de la educación básica. Se cursa en tres grados en cualquiera de los tipos de servicio que se ofrecen: secundaria general, secundaria técnica o telesecundaria. La población estudiantil a la que atiende, ronda entre los 11 y 15 años (SEP, 2017, p. 68).

La educación secundaria se volvió obligatoria en 1993 (Dorantes Carrión, s.f., p. 82). En ese entonces, los fines del nivel estaban encaminados hacia un modelo de eficacia económica, dirigidos a incorporar a los jóvenes a una lógica de producción y trabajo (p. 84). Si bien los retos de la educación secundaria han ido cambiando (tal como lo presentan los diferentes planes de estudio que han existido), una constante ha sido el papel del docente como clave para la consecución de los propósitos, en especial, para la transformación educativa del país; por lo que, una de las intenciones de este capítulo, radica en explicitar la figura y las encomiendas que se le delegan a estos profesionales, ello también, como una forma de dar cuenta de los saberes que discursivamente se les asignan.

Entre los aspectos que caracterizan al nivel secundaria, a diferencia de los otros que conforman la educación básica, se encuentra la diversidad y heterogeneidad de sus docentes: profesores con o sin un perfil profesional educativo, lo que hace de su proceso formativo un elemento de interés para el estudio de sus saberes. En ese sentido, otra de las intenciones perseguidas en este capítulo es el de mostrar el recorrido de formación por el que atraviesan los profesores de secundaria y su influencia, como se puntualizará posteriormente, en la adquisición de saberes sobre la docencia y en la configuración de su propia identidad profesional.

1.1. La figura docente desde los planes y programas de educación secundaria

Con cada reforma educativa, nuevos planes y programas de estudio surgen; con ello, la definición de aspectos normativos para la educación básica, como el perfil de egreso de los alumnos, la organización del currículo, los enfoques de evaluación, de enseñanza, así como el papel de las familias y el de los docentes. En ese sentido, se reconoce en este estudio que son un marco legal que orienta (y ha orientado) una parte de la práctica de los profesores y, por tanto, la configuración de algunos de sus saberes.

Así, aunque en el *Acuerdo Número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria* (Transitorio Segundo) se estipula que son dos los planes que se encuentran en vigencia² —el Plan 2022, para los alumnos de los primeros grados de cada nivel (preescolar, primaria y secundaria) y el Plan 2017 para los alumnos de segundo y tercer grado de preescolar, de segundo a sexto de primaria y de segundo a tercero de secundaria— en esta exposición se abordan también, brevemente, los planes anteriores en los que se han movido algunos de los maestros que participaron en esta investigación.

1.1.1 Plan 1993

De acuerdo con Quiroz (1998), el Plan 1993 establecía ser un instrumento para organizar el trabajo escolar y cuyo propósito era elevar la calidad formativa de los estudiantes mediante la atención de sus *necesidades básicas de aprendizaje*, las cuales le permitiría a la población joven incorporarse al mundo del trabajo, dar solución a cuestiones prácticas de su día a día y participar reflexivamente en la vida cultural y política del país (pp. 74 y 76).

Entre las características del Plan 1993, Quiroz (1998) señala el paso de una estructura curricular por áreas y asignaturas a una conformada solamente por estas últimas, así como un cambio en los enfoques de enseñanza y de evaluación a unos

² Es decir, para el ciclo escolar 2023-2024.

más acordes a los consensos sobre desarrollo didáctico internacional de aquel momento (pp. 78 y 79).

Respecto a la primera modificación, el autor refiere que hubo una mayor segmentación del tiempo de los maestros que los llevó a trabajar con más grupos y alumnos y, por tanto, a un detrimento de su dedicación a ellos; lo que, entre otros aspectos, representa para Quiroz (1998) otra dificultad para que los profesores hagan un reconocimiento individual de sus estudiantes y tengan la oportunidad de orientar su enseñanza de acuerdo con las características particulares de cada uno de sus alumnos (pp. 77 y 78).

Sobre el segundo cambio, Quiroz (1998) comenta que los nuevos enfoques de enseñanza —como el enfoque comunicativo y funcional de la lengua, el aprendizaje mediante experimentación y la resolución de problemas— y de evaluación —ahora vista “como un proceso continuo para retroalimentar el trabajo de enseñanza, diferenciarla del acto de asignar calificaciones y dotarla de coherencia con los propósitos y el enfoque de la enseñanza” (p. 79)— que eran presentados en el Plan y programas de estudio, también eran desarrollados en los libros de texto para el maestro e, incluso, de forma más detallada, pero con la diferencia de que en ellos se encontraba un elemento adicional: las *actividades de enseñanza*, las cuales brindaban sugerencias prácticas para desarrollar los contenidos (p. 83).

Así, este material era considerado por la SEP (1994, citado en Quiroz, 1998,) “un primer esfuerzo de fortalecimiento del trabajo docente” (p. 83), por tanto, de apoyo para que los profesores transformaran su práctica en función de las nuevas demandas educativas. No obstante, Quiroz (1998) señala que había una desarticulación entre estos libros y el Plan y programas de estudio con los libros de texto para el alumno, es decir, entre los nuevos enfoques para las asignaturas con los contenidos y el tratamiento que se hacía de estos en los libros; por lo que el autor, partiendo de la idea de que “los libros de texto son los que tienen mayor poder de determinación sobre las prácticas de enseñanza” (p. 88), se permite pensar en el Plan 1993 no como un cambio, sino como un reforzamiento de las prácticas de

enseñanza ya sedimentadas en los maestros de secundaria desde antes de su puesta en marcha (p. 88).

1.1.2 Plan 2006

En complemento a la decisión plasmada en el Plan 2003 de hacer de la educación secundaria el último tramo de la educación obligatoria, el Plan 2006 se trazó la tarea de articularla con los niveles previos, esto es, de hacer congruentes sus propósitos, prácticas pedagógicas y formas de organización con los de la educación preescolar y primaria (SEP, 2006, p. 8). En ese sentido, estableció un Perfil de egreso de la educación básica, el cual:

define el tipo de ciudadano que se espera formar en su paso por la educación obligatoria; asimismo, constituye un referente obligado de la enseñanza y del aprendizaje en las aulas, una guía de los maestros para trabajar con los contenidos de las diversas asignaturas y una base para valorar la eficacia del proceso educativo (SEP, 2006, p. 9)

Para lograr ese perfil, se les solicitaba a los profesores desarrollar en sus alumnos ciertas competencias desde cada una de sus asignaturas, es decir, determinados conocimientos, habilidades, actitudes y valores según determinados propósitos en un contexto particular, ya que una competencia

implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias del impacto de ese hacer (valores y actitudes) (SEP, 2006, p. 11)

Además de estos dos elementos, una característica central en el Plan fue el énfasis en la reflexión sobre las características y el papel de los jóvenes en la escuela secundaria como punto de partida para un “verdadero impacto en la vida de los adolescentes” (SEP, 2006, P. 14). Así, se les encomendó a los docentes planear en función de ese conocimiento de las características particulares de los alumnos, ser flexibles en sus estrategias de enseñanza y a usar un “repertorio amplio de recursos didácticos” (p. 14); aspectos que intentaron apoyarse a través de la explicitación de los aprendizajes a lograrse en cada asignatura y de las sugerencias didácticas contenidas en los diversos Programas de estudio del Plan (Mirnada y Reynoso, 2006, p. 1435).

Por lo anterior, se planteaba como necesidad y oportunidad que los docentes trabajaran en colegiado intercambiando experiencias e información para que la operación de la propuesta curricular fuese óptima, es decir, para que articularan sus disciplinas por medio de la realización de proyectos didácticos compartidos entre maestros de distintas asignaturas (SEP, 2006, p. 15) y así, el foco de la atención del trabajo docente en la adquisición de conocimientos por parte de los alumnos quedara atrás para dar lugar a la formación de sujetos capaces de adquirir, organizar, reflexionar y usar esos conocimientos en la resolución de problemas dentro y fuera de la escuela (Mirnada y Reynoso, 2006, p. 1435).

1.1.3 Plan 2011

Este documento empleó términos como estándares curriculares, calidad y evaluación para hablar acerca de la necesidad de favorecer el desarrollo de los alumnos en competencias para la vida, esto es, que aprendan a aprender, aprendan para la vida y a lo largo de ésta (SEP, 2011, pp. 16-17).

Según el discurso, dicha finalidad requería, entre otras acciones (por ejemplo, considerar la educación inclusiva), que los docentes transformaran su práctica poniendo como centro al alumno y enfatizando el aprendizaje más que la enseñanza (SEP, 2011, p. 17).

Parte de lo anterior era especificado a través de doce *Principios pedagógicos*, considerados como “condiciones para la implementación del currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes esperados [lo que se espera que los alumnos aprendan] y la mejora de la calidad educativa” (p. 26). Algunos de ellos eran:

- *Reconocer a los alumnos* como seres diversos; con gustos, intereses, capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje distintos; con creencias, suposiciones y conocimientos que les permiten aprender (pp. 26 y 27)
- *Planificar* las actividades de aprendizaje de tal manera que representaran un desafío intelectual a los alumnos; es decir, potenciaran su aprendizaje (p. 27)

- *Construir ambientes de aprendizaje*, esto es, espacios de interacción entre el docente y los alumnos (p. 27)
- *Trabajar colaborativamente* con otros profesores para definir metas en común e intercambiar recursos; y promover esta práctica entre los alumnos (p. 28)
- *Emplear diversos materiales educativos* que favorecieran el aprendizaje no sólo de nuevos contenidos, sino de otras habilidades. Así, además del libro de texto, el profesor debía considerar los acervos de las bibliotecas escolares, materiales digitales —objetos de aprendizaje (odas) —, audiovisuales, multimedia, plataformas tecnológicas, internet y recursos informáticos (p. 30)
- *Evaluar formativamente* los aprendizajes de los alumnos, esto era, “realizar el seguimiento, crear oportunidades de aprendizaje y hace[r] modificaciones en su práctica para que éstos [los estudiantes] logr[ara]n los aprendizajes establecidos...” (SEP, 2011, p. 31). Como parte de esta tarea, los profesores debían obtener evidencias del trabajo, brindar retroalimentación a los alumnos explicitándoles formas en las que podían mejorar y compartir con los padres también sus estrategias y criterios de evaluación (p. 31).
- *Reconocer, apreciar y atender la diversidad* de los alumnos a través de la identificación de barreras para el aprendizaje, la adecuación de estrategias, la toma de acuerdos con los demás agentes: padres de familia, directivos, autoridades; y el desarrollo de la empatía por parte de los docentes “hacia las formas culturales y necesidades de los alumnos que pueden ser distintas a sus concepciones” (SEP, 2011, p. 35).
- *Buscar tutoría y asesoría*, sea para solventar dudas o inquietudes relacionadas con el dominio del programa de estudios de su materia (tutoría) o para comprender e implementar la nueva propuesta curricular (asesoría) (p. 37).

1.1.4 Plan 2017

El Plan de estudios 2017 *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*, que se encuentra en aplicación únicamente para el tercer grado de secundaria y que culminará su vigencia al término de este ciclo escolar 2023-2024, aboga por que los estudiantes aprendan a lo largo de la vida y participen activamente en ésta en las esferas sociales, económicas y políticas del país (SEP, 2017, p. 20).

De acuerdo con el documento, se busca integrar la cultura escolar y la propia del alumno —mediada en gran parte por las tecnologías—, ampliar el acceso al conocimiento y garantizar la convivencia, esto a través del desarrollo de habilidades cognitivas para el pensamiento crítico y la solución de problemas, así como de habilidades de comunicación y trabajo en grupo (p. 74).

En el Plan, se concibe al docente como un *mediador profesional* más que un transmisor de conocimientos, cuya función principal es:

contribuir con sus capacidades y su experiencia a la construcción de ambientes que propicien el logro de los Aprendizajes esperados por parte de los estudiantes y una convivencia armónica entre todos los miembros de la comunidad escolar... (SEP, 2017, p. 114)

Esta atribución muestra, en parte, la responsabilidad del docente y su enseñanza al mencionar que los contenidos se vuelven pertinentes y valiosos —se maximizan— cuando el maestro busca cómo lograr que sus alumnos los aprendan (p. 106).

Además de lo referido, el Plan 2017 señala otras características de la labor docente. Entre ellas, se alude como parte del papel de los profesores:

...contar con herramientas para hacer de los errores de los estudiantes verdaderas oportunidades de aprendizaje, ayudarlos a identificar tanto el error como su origen. Deben generar de manera permanente experiencias exitosas que contribuyan a superar las situaciones difíciles, así como propiciar ambientes de aprendizaje cuyo objetivo sea identificar y fomentar los intereses personales y las motivaciones intrínsecas de los estudiantes.

[...]

...ayudar a los estudiantes a reconocer sus sistemas de motivación y cómo estos influyen en su aprendizaje. Para ello, los docentes deben conocer lo suficiente a los estudiantes. Asimismo, es necesario que tomen conciencia del efecto que sus

expectativas tienen en el aprovechamiento de los estudiantes. Por ello es importante alentar en cada estudiante el máximo de su potencial y el mayor de sus esfuerzos. Por el contrario, el profesor ha de evitar, a toda costa, denigrar o disminuir la confianza de los estudiantes en sí mismos.³ (SEP, 2017, pp. 112-113)

No obstante, en el mismo Plan se reconoce que la cultura pedagógica presente en las aulas limita el logro de los fines arriba señalados, dado que se centra “en la exposición de temas por parte del docente, la cual no motiva una participación activa del aprendiz” (p. 40). Por lo anterior, plantea necesario transformar la pedagogía y la formación continua e inicial de los maestros (p. 40), y explicita a manera de guía educativa una serie de *Principios pedagógicos*. Algunos de ellos son:

- *Tener en cuenta los saberes previos del estudiante* implica reconocer los aprendizajes con los que ya cuenta para partir de ellos al diseñar las actividades —que deberán ser diversas y atender a las necesidades de los alumnos— y buscar conectarlos con otros para construir nuevos conocimientos (p. 115)
- *Ofrecer acompañamiento al aprendizaje* de los alumnos consiste en el apoyo por parte del profesor, directivos, padres, tutores y otros agentes para desarrollar actividades y generar ambientes adecuados al proceso formativo (p. 115)
- *Conocer los intereses de los estudiantes* y sus circunstancias demanda al profesor acercarse a ellos en la búsqueda de articular mejor su enseñanza y actividades, de tal forma que los alumnos se involucren más en su aprendizaje (p. 116)
- *Estimular la motivación intrínseca del alumno* exige al docente el diseño de estrategias donde la “interrogación metacognitiva” —conocer y reflexionar cómo aprende uno mismo— esté presente para favorecer que el estudiante se haga cargo cada vez más de su propio proceso de aprendizaje (p. 116).
- *Reconocer la naturaleza social del conocimiento* incita a los profesores la planeación de actividades desde el trabajo en grupos, donde la colaboración

³ Como se observa, algunas de las encomiendas para la figura del profesor están dirigidas a aspectos socioemocionales, cuestión que en este Plan es visibilizado a través del currículo bajo el nombre de “Habilidades Socioemocionales”.

coadyuva a la construcción de conocimientos y al desarrollo emocional de los educandos (p. 116)

- *Propiciar el aprendizaje situado* se logra cuando el docente acerca la vida cotidiana del alumno al aula a través de actividades y temáticas contextualizadas (p. 116)
- *Entender la evaluación como un proceso relacionado con la planeación del aprendizaje* busca que los maestros utilicen esta práctica para mejorar el proceso formativo de los alumnos —y su propia acción docente—, por tanto, se aleja de lo meramente sumativo y se abre a otros elementos, como la retroalimentación (p. 117)
- *Modelar el aprendizaje* favorece que los estudiantes lleven a cabo aquellas actividades realizadas y “modeladas” por sus profesores. Así, implica para los maestros, llevar a cabo acciones que desean que sus alumnos desarrollen (p. 117).

Bajo esta concepción es como se otorga cierta libertad al docente para organizar⁴ los contenidos establecidos en función de sus necesidades y la de sus alumnos, siempre y cuando, al final del ciclo escolar, se logren los Aprendizajes esperados. El papel de los maestros, entonces, resulta fundamental para el logro de aprendizajes del alumno y, por ende, de su inserción en el mundo como sujeto activo.

1.1.5 Plan 2022

El Plan 2022 tiene como sustento los principios de la Nueva Escuela Mexicana. Los derechos humanos, la comunidad y la diversidad, fundamentan su propuesta en tres elementos clave que se entretajan: integración curricular, autonomía curricular y profesional del magisterio, y la comunidad como núcleo integrador de los procesos formativos (SEP, 2022, p. 11).

Respecto al segundo elemento, se menciona que la relación que construyen los docentes con sus estudiantes desde las escuelas donde laboran, el diálogo que

⁴ El profesor puede decir qué contenido dará primero y cuál después, así como la modalidad para abordarlo; por ejemplo, por proyectos.

establecen con ellos, la consideración que hacen estos profesionales de sus trayectorias formativas y el intercambio de experiencias con otros profesores, los dota de saberes y conocimientos e, incluso, de nuevos aprendizajes, para problematizar la realidad en la que trabajan (SEP, 2022, p. 26). En ese sentido, los docentes son reconocidos como intelectuales y autónomos, es decir, profesionales de la educación que cuentan con saberes propios —surgidos de su experiencia escolar— (p. 20) y libertad para ejercer y reinventar su docencia en función de la diversidad de sus estudiantes (p. 26). Son sujetos capaces de contextualizar un currículo (p. 20) que contribuya a “formar sujetos para una ciudadanía mundial solidaria y un entorno local que se emancipa y desarrolla desde la diversidad” (SEP, 2022, p. 26).

Ello resulta fundamental cuando en el Plan se busca que la formación escolar esté en sintonía con la vida social y su diversidad desde el currículo, esto es, que haya integración curricular:

La **integración del currículo** está en sintonía con la adquisición de una sólida base científica, un manejo adecuado de las lenguas y una apropiada capacidad de expresión oral y escrita, así como la capacidad de comprender lo que se lee y el desarrollo progresivo del pensamiento lógico matemático; todo esto en convivencia con otros saberes, experiencias y tradiciones culturales, artísticas y sociales igualmente legítimas, que en conjunto puedan ser abordadas a través de temas o problemas concretos de la vida y no como ideas separadas en unidades de información. (SEP, 2022, p. 32).

Lo anterior, de acuerdo con el Plan, representa un quiebre con los enfoques que han situado a los docentes como personales técnicos o gestores que transmiten información, que sólo planean, evalúan e implementan las mismas secuencias y conocimientos para todos los alumnos, puesto que ahora se aboga por que los profesores, a partir de sus saberes, experiencias y formación profesional (p. 52) en conjunto con los estudiantes, definan los problemas a abordar en la escuela según la relevancia que tenga para ellos (p. 33).

Esta libertad para resignificar los contenidos y los materiales con el fin de replantearlos en función de las necesidades formativas de sus alumnos, así como de las condiciones escolares, familiares y sociales en las que labora (p. 70), se

traduce en la elaboración de un plan analítico, el cual consiste, precisamente, en la contextualización (no sólo acomodación) de los contenidos del programa sintético⁵ a las necesidades locales de la escuela y la comunidad (Coordinación Académica de Educación Básica de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de San Luis Potosí [CA-EB-SEGE-SLP], s.f., p. 36). De ahí que en el Plan se señale lo siguiente:

La gran tarea de las profesoras y los profesores de educación básica es decidir las posibilidades de educación, emancipación y transformación de la realidad desde los procesos educativos; sus saberes y experiencias les permiten decidir cotidianamente el sentido que le van a dar a los contenidos; cómo se pueden alcanzar estas posibilidades educativas desde el saber didáctico; en qué espacios y tiempos se pueden desarrollar y cómo se involucran y comprometen las y los estudiantes. (SEP, 2022, p. 69).

Ahora bien, dentro del Plan se reconoce que no es tarea fácil, por lo que se señala que las acciones en materia de formación docente deben tener como propósito “establecer puentes entre el saber que plantea el plan, los programas de estudio y los saberes docentes desarrollados en su formación inicial a lo largo de su desempeño profesional” (SEP, 2022, p. 8). Pero ¿cuáles son esos saberes que son reconocidos en los profesores?

En el *Modelo interno para la elaboración de programas de formación continua y desarrollo profesional docente - Educación básica y media superior* [MIEP..., de ahora en adelante], se expone el *Marco de referencia de saberes y conocimientos* para la formación continua. Si bien su presencia atiende a las acciones, enfoques y programas que se señalan al respecto del tema (y las cuales son abordadas en el apartado 1.2 de este capítulo), resulta un referente de lo que el Plan concibe como esos saberes y conocimientos en los docentes, ya que como se expresa, este Marco “reconoce y articula la multiplicidad de saberes y conocimientos que los docentes, directores, supervisores y asesores técnico-pedagógicos ponen en práctica” (MEJOREDU, 2021, p. 46).

⁵ O bien, programas de estudio, donde se especifican las finalidades de los campos formativos, los contenidos y los procesos de desarrollo de aprendizaje.

No obstante, a diferencia de los planes anteriores donde los Principios pedagógicos eran vistos como “estándares” de la tarea docente, es decir, instrumentos de lo que debe ser el profesor, el Marco se presenta como una orientación de los saberes y conocimientos que pueden estar dándose en la práctica (MEJOREDU, 2021a, p. 50). Así entonces, más que prescribir, intenta ser un panorama de lo que los maestros saben o podrían saber. A continuación, en la **Tabla No. 1** se presenta de manera sintética esos saberes y conocimientos señalados en el Marco:

Saberes y conocimientos...	Descripción	Implican
Sobre el por qué y para qué de la educación	Se relacionan con los fines y propósitos educativos, así como con los de la práctica profesional y su función social	<ul style="list-style-type: none"> • Saberes sobre el derecho a la educación (permanencia, inclusión, diversidad...) • Saberes sobre los fines de la educación (derechos humanos, enfoques y principios pedagógicos, ambiente sano, convivencia escolar) • Saberes sobre la formación integral de los estudiantes (procesos de desarrollo, aprendizaje significativo, estrategias pedagógicas, habilidades socioemocionales, ámbitos sociales, científicos, tecnológicos)
Para fortalecer, asesorar y acompañar la enseñanza y el aprendizaje	Tienen su base en los fundamentos científicos, disciplinares y pedagógicos para la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como para la mejora de este último a través de los recursos de apoyo a la práctica docente	<ul style="list-style-type: none"> • Saberes sobre el vínculo con los estudiantes (construcción del conocimiento, valores, actitudes, comunicación, diálogo, conductas de riesgo) • Saberes sobre la enseñanza y el aprendizaje (currículo, organización de la clase, enseñanza situada, evaluación, adecuar el aprendizaje) • Saberes sobre los recursos de apoyo a la práctica docente (ambientes de aprendizaje, materiales, recursos, nuevas tecnologías, enseñanza en línea mediación digital)

Tabla No. 1 (a) – Síntesis del Marco de referencia de saberes y conocimientos de MEJOREDU (Elaboración propia a partir del Marco de referencia de saberes y conocimientos docentes para la formación continua de MEJOREDU, 2021, pp. 48-49 y 70-82).

Saberes y conocimientos...	Descripción	Implican
Para la mejora en colaboración	Parten de la comunicación, vinculación, acompañamiento y cultura colaborativa para orientar la mejora de los procesos que se desarrollan en el aula, la escuela y la zona escolar.	<ul style="list-style-type: none"> • Saberes sobre la vinculación y colaboración interna con la comunidad escolar (contexto, actores educativos, formas de participación, difusión de la información, comunicación con familias) • Saberes sobre la vinculación y colaboración externa en apoyo a la formación integral (instancias externas) • Saberes sobre la mejora continua en colaboración (trabajo colaborativo, aprendizaje colaborativo entre pares)
De la práctica y la experiencia	Son construidos a partir de la experiencia en la docencia (o en la dirección o en la gestión escolar), así como en el acompañamiento y asesoría. Permiten identificar, reconocer, movilizar y poner en práctica procesos y estrategias para resolver diversas situaciones que se presentan de manera cotidiana.	<ul style="list-style-type: none"> • Saberes sobre la innovación de la práctica (condiciones, objetos, prácticas innovadoras) • Saberes sobre la reflexión de la práctica (autoevaluación, procesos de reflexión) • Saberes sobre la práctica y experiencia (adecuación de experiencias de éxito)
Para el fortalecimiento de la identidad profesional	Al partir de valores, habilidades socioemocionales, conocimiento de sí mismo, se vinculan con la capacidad de agencia para guiar las acciones educativas y el desarrollo de un proyecto profesional	<ul style="list-style-type: none"> • Saberes sobre la autonomía docente • Saberes sobre la autopercepción y autoconstrucción (identidad profesional) • Saberes sobre la pertenencia y la identidad (compromiso ético)

Tabla No. 1 (b)– Síntesis del Marco de referencia de saberes y conocimientos de MEJOREDU (Elaboración propia a partir del Marco de referencia de saberes y conocimientos docentes para la formación continua de MEJOREDU, 2021, pp. 48-49 y 70-82).

1.1.6 Planes de estudio y saberes docentes

Los diversos planes de estudio reconocen que el papel de los profesores es fundamental para la mejora de la educación y el aprendizaje de los alumnos; por ello, enfatizan en la modificación y transformación de su práctica.

A pesar de que las distintas formas de proceder y entender esta tarea en cada uno de ellos puedan ser una razón que esté dificultando justamente esa modificación y transformación tan deseada, en esta investigación se decidió mostrarlas porque permiten ver la complejidad de la tarea de enseñar y de formarse a la que se han enfrentado los maestros; por tanto, brindan la oportunidad de comprender la construcción de algunos de sus saberes docentes.

Así, el Plan 1993 presenta un contexto particular de los profesores de secundaria al alumbrar algunos aspectos de la práctica cotidiana que aún hoy en día son percibidos, como es la fragmentación de horas, el trabajo con múltiples grupos y alumnos y el manejo de libros de texto. Si bien son elementos más cercanos a los saberes de los profesores con más años de servicio en la función también son un referente de quienes se formaron escolar y profesionalmente en este plan.

Por su parte, el Plan 2006 resulta de interés ya que ofrece un marco de visión para comprender tanto la importancia que los docentes de secundaria (en especial, de quienes se formaron en una Escuela Normal Superior) otorgan a los saberes construidos en torno a los enfoques sobre el desarrollo de los adolescentes y su consideración en los procesos de planeación y enseñanza, como el interés que tienen por intercambiar estrategias y recursos didácticos a manera de mejorar y transformar su práctica; puesto que, como se apreció, fueron aspectos remarcados y enfatizados en este Plan.

Los planes 2011 y 2017 aunque emplean términos distintos, tienen elementos en común como la lógica de un perfil de egreso y del trabajo por competencias; es decir mantienen un enfoque discursivo similar que resulta importante para la presente investigación, ya que permite pensar en que algunos de los saberes docentes de los profesores producto de su relación con los Planes y programas de estudio, son

más constantes que otros; en derivación, obliga a prestar la atención en cómo estos saberes están moldeando sus docencias y si ello favorece u obstaculiza responder a las necesidades actuales, sobre todo las planteadas en la reforma actual.

El Plan 2022, al buscar la reinención del rol docente a través de la recuperación de sus experiencias, saberes e historias formativas y personales que los configuran como sujetos y profesionales, ofrece una oportunidad para que los profesores pongan en la mesa sus saberes por medio de un reconocimiento de estos que permita, a su vez, la construcción de otros. De ahí que este Plan forme parte de los fundamentos de la propuesta de intervención que se desarrolla en el Capítulo 4.

A continuación, en el siguiente apartado, presento un resumen de los procesos existentes de la formación docente previa a su incorporación al mundo laboral y durante el ejercicio de su profesión. Ello, como una forma de contextualizar otras de las fuentes en las cuales los maestros adquieren y construyen saberes sobre su labor.

1.2 La formación del docente de secundaria

Anteriormente, la formación de los docentes se enfocaba en la formación previa y en servicio de estos agentes, en tanto que la primera, la inicial, era vista como la fundamental en la constitución de la figura del profesor. Se consideraba que abonaba el saber necesario para atender las demandas de lo que sería su ejercicio profesional, tal como señala Terigi (2012):

...la formación docente se estructuró en los países de nuestra región para atender prioritariamente a la formación inicial de quienes habrían de desempeñarse en la docencia y, mantuvo durante mucho tiempo esa misma estructura de partida: un fuerte desarrollo institucional y curricular de la formación previa al trabajo, un menor desarrollo de otras instancias de formación con una correlativa exigüidad de la base institucional. En la lógica institucional centrada en la formación previa al ingreso al trabajo, esta fue entendida durante muchas décadas como continente del saber suficiente para la práctica profesional futura; desde luego no de todo el *saber* posible pero sí del *suficiente* (p. 112).

Posteriormente, la idea de la formación se amplió para dar cabida a otras necesidades del profesor y, en ese sentido, se dio pie al esquema de “la formación profesional como un continuo a lo largo de la formación inicial, la incorporación al ejercicio de la docencia y el desempeño profesional” (Terigi, 2012, p. 112). Esta concepción de la formación docente permite ahora visibilizar los procesos por los cuales se involucran: prepararse para ser profesores, insertarse a su labor, potenciar y mejorar su desempeño, conocer y poner en práctica reformas educativas propuestas por los gobiernos, cambiar de función, entre otras (Terigi, 2012, p. 112).

Es esa la lógica que atiende la organización de los siguientes apartados para hablar acerca de los procesos formativos de los docentes de secundaria: desde su formación inicial pasando por su inserción a la docencia hasta el ejercicio de su profesión.

1.2.1 Perfiles y formación inicial

Previo a 1984, la formación inicial de los profesores de secundaria estaba dirigida a quienes ya eran maestros en servicio a nivel primaria (Zorrilla, 2004, p. 9). Para lograr el cambio, debían cursar la “Normal Superior” que, para ese entonces, tenía el grado de licenciatura a diferencia de la “Normal Básica” donde se formaban a los profesores de preescolar y primaria luego de finalizar su educación secundaria (Zorrilla, 2004, p. 9).

En la actualidad, la formación de los futuros docentes (de preescolar hasta secundaria) está a cargo de diferentes espacios como las universidades, los institutos y los centros de educación superior donde se imparten licenciaturas relacionadas con las ciencias de la educación y pedagogía, aunque continúan siendo las Normales donde se desarrolla principalmente dicha tarea formativa y en las cuales se concentran las mayores cifras de oferta y de estudiantes matriculados (MEJOREDU, 2022, pp. 41 y 56).

La duración de las licenciaturas de las Escuelas Normales de Educación Superior es de ocho semestres. En ellos, es característico el aprovechamiento de los recursos relacionados con los planes y programas educativos que se encuentran

vigentes en la educación básica, como libros de texto o formatos para la planeación. En el último semestre, se preponderan las prácticas profesionales, consideradas elementos relevantes y claves de la formación en tanto que “ayuda a consolidar la identidad profesional docente” (MEJOREDU, 2022, p. 80).

Autores como Vaillant y Marcelo (2015) refieren a esta actividad formativa donde los futuros maestros visitan escuelas e interactúan con alumnos y otros profesores como “el componente estrella de la formación inicial docente” (p. 54) en tanto que las prácticas profesionales, como simulación de la práctica, brindan a los estudiantes en formación una aproximación a las situaciones y contextos característicos de la profesión que desempeñarán (p. 55). Por ello, la formación inicial ofrecida en Escuelas Normales suele ser vista como un trayecto donde los alumnos desarrollan conocimientos disciplinares mientras aprenden acerca de la realidad escolar en la medida en que se insertan en ella (Mercado Maldonado, 2010, p. 151).

Al salir de la Normal, se espera que los estudiantes que optaron por la carrera de docencia para el nivel de educación secundaria cuenten con una serie de competencias profesionales —propias de la licenciatura— y disciplinares —específicas del área de especialidad elegida— (MEJOREDU, 2022, p. 74). Respecto a las primeras, los futuros docentes podrían, entre otras cosas:

- Vincular los contenidos curriculares de los planes y programas de estudio vigentes con las características y contextos de los alumnos, a través del uso de los conocimientos de su especialidad (español, matemáticas, biología...) y su didáctica
- Tomar en cuenta los enfoques de su especialidad, así como el contexto y características de sus alumnos para diseñar procesos de enseñanza y aprendizaje
- Analizar su práctica profesional evaluando desde un enfoque formativo los procesos de enseñanza y aprendizaje que lleva a cabo (MEJOREDU, 2022, p. 79).

Si bien la formación inicial es una fuente clave de saberes sobre la función docente, resulta insuficiente para preparar a los futuros profesores para toda su carrera, ya que no agota la transmisión de los saberes necesarios para enseñar; un docente se va haciendo experto de manera paulatina (Terigi, 2012, pp. 115 y 116). En otras palabras, esta etapa formativa brinda un *saber suficiente* más no todo el *saber posible* sobre la enseñanza (Terigi, 2012, p. 112).

Ello resulta de mayor consideración cuando se tiene en cuenta que el ingreso al servicio docente para el nivel secundaria no se limita a profesionales formados en espacios específicos de profesorado, antes bien, admite otros perfiles que no necesariamente se vinculan con el ámbito educativo. El proceso de admisión, en cuanto a requisitos se refiere, es el mismo tanto para los egresados de Escuelas Normales cuya carrera es afín a la función, como para quienes culminaron una licenciatura (o ingeniería) relacionada con otra área del conocimiento en alguna institución de educación superior, siempre y cuando su perfil esté en sintonía con el puesto por el cual se concursa⁶.

Tener en consideración lo anterior, facilita comprender la importancia de los primeros años de ejercicio docente para la adquisición de saberes relacionados con la profesión, sea para quienes ya posean cierta formación en esta línea de trabajo, sea para quienes aún se adentrarán en ella. Así, el siguiente apartado intenta caracterizar a la inserción al trabajo como una fuente clave de los saberes con los que cuentan los maestros y un espacio para la configuración de su identidad profesional docente.

⁶ En la Convocatoria del Proceso de Admisión en Educación Básica Ciclo Escolar 2023-2024 se estipula, entre los nueve requisitos de participación, acreditar los estudios de licenciatura y cubrir el perfil profesiográfico afín al área de conocimiento del nivel, servicio o materia educativa al que se aspira; aspecto que se reitera en la base tercera del documento (Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México, 2023).

1.2.2 La inserción a la docencia: los primeros años

Vaillant (2002 referido en Mercado Maldonado, 2010), concibe a la formación de docentes como un proceso continuo que comienza por la formación inicial y prosigue en el ejercicio de la práctica profesional (p. 150). Sin embargo, es posible distinguir ciertas etapas de dicha formación, una de las cuales es la denominada inserción laboral.

De acuerdo con Marcelo y Vaillant (2009), este periodo abarca los primeros años de servicio por los cuales los profesores transitan de estudiantes a su condición de docentes. Se caracteriza por una serie de tensiones y aprendizajes que abonan al conocimiento profesional y personal de los maestros sin importar el programa de formación inicial que hayan cursado, dado que la práctica misma suscita determinadas competencias que sólo pueden ser aprendidas en ella (pp. 49 y 50). Es, pues, un periodo de “supervivencia, descubrimiento, adaptación, aprendizaje y transición” (Marcelo y Vaillant, 2009, p. 50)

En sintonía, Piña Hernández (2015) refiere a la inserción a la docencia como una fase que constituye nuevos y múltiples desafíos, así como aprendizajes —sea respecto a aprender a enseñar en un contexto específico, o sea en lo relacionado con la organización y gestión institucional de su puesto de trabajo (p. 206)—, desde que los profesores aceptan las condiciones de la orden de presentación por la cual son contratados (p. 214). Entre otras pruebas que atraviesan los profesores noveles, la autora señala la incertidumbre de las primeras horas de clase donde los nuevos docentes conocen los grupos que atenderán y los compañeros con los cuales trabajarán (p. 215), momentos que resultan inolvidables en función del reconocimiento que los “otros” tienen sobre ellos (p. 220).

Es el principio de la carrera docente, como Tardif (2004) define a esta etapa, un periodo fuerte e importante de la estructuración del saber experiencial del trabajo, en tanto que a partir de su experiencia práctica los maestros juzgan su formación anterior a la vez que despierta en ellos una conciencia sobre los diversos elementos que conforman su profesión, lo que, en su conjunto, los lleva a una construcción gradual de su identidad profesional (p. 64).

Para Navia Antezana (2006), además, los primeros años del docente constituyen procesos de formación. A partir de su investigación, comenta que los profesores consideran el primer día de sus labores frente a grupo como el inicio de su experiencia formativa, ya que ahí se asumen como responsables de su profesión. (p. 205) Entre otros aspectos, señala que esa formación “que es propiamente autoformación, se realiza fuera del marco de las instituciones formadoras de docentes, en un proceso de rememoración y de reflexión” (p. 206), es decir, como un proceso informal, propio al profesor y sus necesidades.

En el ámbito legal, la inserción a la docencia también es reconocida como una etapa donde los profesores se encuentran en construcción de su labor, por lo que una de las acciones formativas para los docentes de nuevo ingreso es la tutoría. En el *Marco general para la organización y el funcionamiento de la tutoría en Educación Básica, ciclos escolares 2019-2020, 2020-2021*⁷ se señala:

La tutoría es una estrategia de profesionalización orientada a fortalecer las capacidades, los conocimientos y las competencias del personal docente y técnico docente de nuevo ingreso en el servicio público educativo.

Mediante la tutoría se garantiza el derecho del personal de nuevo ingreso de contar con el apoyo de profesionales experimentados que lo acompañarán académicamente a lo largo de dos años, contados a partir de su inserción en el servicio público educativo. Simultáneamente, la tutoría coadyuva a la permanencia en la función del Docente o Técnico Docente, al contribuir con su incorporación al trabajo escolar y a la mejora de su desempeño profesional. (Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente, 2019, p. 10)

Así, apuntala como principios de esta acción, fortalecer los conocimientos, competencias y capacidades de los profesores noveles para favorecer su inserción al trabajo educativo con lo que ello implica: participación en la escuela, comunicación con los padres de familia y autonomía profesional, además de contribuir a la mejora de su práctica profesional (p. 10).

⁷ No se encontró una versión más actual. Sin embargo, se puede consultar la Convocatoria del proceso de reconocimiento a funciones de tutoría en educación básica, ciclo escolar 2023-2024, y el Acuerdo que contiene las disposiciones, criterios e indicadores para la realización de los procesos de reconocimiento, como documentos de referencia sobre las acciones de tutoría que se realizan actualmente.

Es claro que los primeros años de trabajo docente configuran una etapa clave para los profesores. La incertidumbre acompañada de retos y aprendizajes que la caracterizan sientan bases en los maestros, sobre todo, relacionados con su identidad profesional. Por ello, en el siguiente subapartado se amplía este concepto. También por resultar de relevancia para el tema de los saberes docentes.

1.2.2.1 La identidad profesional

La autoimagen, los significados que los docentes vinculan a sí mismos, a su trabajo y a otros, el qué y quiénes son a partir de las relaciones que construyen con sus alumnos, de los papeles que juegan dentro y fuera la escuela, así como de las materias que imparten, constituyen para Day (2006) la identidad profesional del profesor.

Esta forma en la que los profesores se definen a sí mismos y a los otros es una construcción que evoluciona a través del ejercicio de la docencia y que se ve influenciada por la escuela, las reformas, los contextos políticos (Lasky, 2005 referido por Marcelo García, 2009b, p. 19). Por tanto, la identidad del docente no sólo está circunscrita a la enseñanza que ejerce el profesor en un sentido técnico (esto es, al conocimiento de la materia y al control del grupo), sino a la interacción entre sus mismas experiencias personales y al entorno social, cultural e institucional en el que trabaja (Sleegers y Kelchtermans, 1999, citados en Day, 2006, p. 69).

Desde que los futuros profesores se están formando, la configuración de su identidad docente comienza, aunque de manera paulatina, poco reflexiva y en función de la observación que hicieron y hacen de otros profesores (Marcelo García, 2009b, p. 23). En esa etapa formativa, gran parte de su identidad está relacionada con su socialización previa (trayectoria escolar), es decir, con las imágenes de buen profesor que crearon y la memoria de ellos como alumnos. Así, estas creencias acerca de la enseñanza funcionan como premisas sobre la labor que han de desempeñar (Marcelo García, 2009b, pp. 23 y 24).

Una vez que se insertan al trabajo, los profesores principiantes pueden o no continuar llevando esas premisas de su trayectoria escolar previa al ámbito escolar⁸ que definen de alguna forma su identidad; sin embargo, descubrirla en el terreno docente suele orientarse por más aspectos:

el maestro principiante puede descubrir su identidad adaptándose a las expectativas y directrices de los demás, con lo que Lacey (1977) llamaba “conformidad estratégica”. Más adelante, sin embargo, la imitación y la conformidad pueden dar paso a la invención y la originalidad a medida que pase de asumir una identidad a construir la suya propia. (Day, 2006, p. 71)

En el caso de los profesores de secundaria, la configuración de su identidad docente desde los primeros años puede verse mediada por otro elemento: el área de conocimiento o disciplina en la que se formaron. Dado que no todos ingresan al trabajo con un perfil educativo, la inserción al campo laboral resulta el inicio de dicha construcción identitaria. Es ahí donde los profesores comienzan a reconocerse con otra profesión distinta a la de su formación inicial: la docencia (Marcelo García, 2009b, p. 39)⁹.

Resulta, pues, la integración a la situación de trabajo y la experiencia que se genera de ella, el medio para la configuración de la identidad docente (Tardif, 2004, p. 64). A través del dominio cognitivo e instrumental de la función que coadyuva a una concienciación de los elementos que fundamentan la profesión, así como de la socialización profesional en la que se despiertan aspectos emocionales y simbólicos, los profesores se van considerando y viviendo como tales; posicionándose su *Yo profesional* por delante de su *Yo personal* (Tardif, 2004, p. 79).

⁸ Para Marcelo García (2009b), las creencias e imágenes personales que traen los futuros profesores de su trayectoria escolar previa tienden a adentrarse en sus estructuras cognitivas y hasta emocionales, resultando difíciles de remover, por lo que generalmente permanecen sin cambios a lo largo del programa de formación y los acompaña durante sus prácticas de enseñanza (pp. 23 y 24).

⁹El autor plantea esta línea de pensamiento sobre la identidad docente en profesores de secundaria desde el contexto español, donde para ser profesor en dicho nivel, además de contar con un perfil disciplinar, se debe tener un Máster en educación que sería el equivalente a una formación “inicial” pedagógica. Por ello, se toma su planteamiento por concordar con algunos aspectos del contexto mexicano: la formación inicial de los docentes de secundaria y los procesos que se ponen en juego al insertarse en una esfera educativa.

Con base en lo expresado en estos primeros apartados, es posible vislumbrar que, desde que los docentes ingresan a trabajar, construyen y ponen en juego diversos saberes sobre su profesión, los cuales, también contribuyen a configurar su identidad como tales. Pero, como se mencionó, la adquisición de estos aspectos (saberes e identidad) no se limita a los primeros años de servicio, sino que continúa a lo largo de su ejercicio profesional al ser este un trabajo caracterizado por la diversidad y el constante cambio. En el siguiente apartado, se abordan los procesos de formación continua que se ofertan actualmente para los docentes como una manera de apoyarlos en los retos y necesidades propias de su labor.

1.2.3 La formación continua

La formación continua ha sido entendida como el conjunto de aquellas actividades y experiencias de educación y formación en las que participan profesores estando en ejercicio con el fin de mejorar sus conocimientos, habilidades y actitudes profesionales (Eraut, 1990, referido en Nieto y Alfagame-González, 2017, p. 64). Por ello, además, sigue viéndose como un recurso clave para las mejoras que la sociedad demanda en materia educativa.

En ese sentido y como se aprecia en los últimos años, la oferta de cursos, talleres y demás programas de formación continua que se presenta a los docentes de secundaria intenta ser variada. Hoy en día, esa variación es según las características específicas (modalidad, duración, contenido) de cada acción formativa e institución que la imparte. Por ejemplo, es común recibir vía correo electrónico invitaciones a cursos de la CNDH (a través de la Autoridad Educativa de la Ciudad de México) sobre temas de convivencia escolar, derechos humanos, mediación y resolución de conflictos, entre otros, con una duración de 40 horas y en modalidad autogestiva. La inscripción a sus cursos requiere llenar un formulario en el periodo establecido para ello (aproximadamente un mes antes del inicio de los cursos) en donde se solicitan datos personales, como un correo electrónico a través del cual se establece la comunicación con la instancia correspondiente.

Así como el ejemplo anterior, la mayoría de la oferta que extienden las autoridades a los profesores de educación secundaria y de cualquier otro nivel es de carácter

voluntario (SEP-DGFC, 2021, p. 9), aunque se reitera la importancia de participar en los programas para la formación profesional. Esto, mediante el envío de correos a las cuentas institucionales de los docentes o a través de carteles e infografías que se colocan en las escuelas y centros de maestros.

No obstante, de acuerdo con Imbernon y Canto (2013), aunque los esfuerzos que se hacen por la formación del profesorado son varios, al estar centrados en la capacitación, poco impacto tienen sobre su desarrollo profesional (p. 11). Esta consideración parte de los autores, para quienes hablar de formación continua implica y exige inmediatamente distinguirla de otro término: desarrollo profesional, en cuanto que éste último engloba al primero o, dicho de otra manera, no se limita a él: “La formación es un elemento importante de desarrollo profesional, pero no el único y, quizá, no el decisivo” (p. 4), ya que “El desarrollo profesional es un conjunto de factores que posibilitan, o que impiden, que el profesorado progrese en el ejercicio de su profesión” (p. 3).

Lo anterior ha de tomarse en cuenta para comprender que, quizá, lo que se ha enfatizado como apoyo al docente y la mejora de su práctica ha sido una formación continua permeada por esa visión de capacitación y no tanto una contribución a su desarrollo profesional. Es por ello que, a continuación, se esbozan brevemente dos enfoques de formación continua que atienden a estos planteamientos.

1.2.3.1 Enfoques de formación continua

De acuerdo con Davini (2016), antes y durante los años sesenta y setenta en la formación continua predominaba un enfoque tecnicista, el cual veía a la enseñanza como una actividad de desarrollo de habilidades para la aplicación de medios y técnicas, por lo tanto, su prioridad era el desarrollo de una “batería de técnicas instrumentales, tales como la planificación de objetivos operacionales, la instrucción programada, las técnicas grupales, diversos recursos instruccionales y la evaluación de los aprendizajes como medición” (pp. 16 y 17).

Posteriormente, a finales de los años sesenta y en los ochenta comenzó una serie de debates que marcaron un punto de “quiebre” o inflexión con el enfoque tecnicista,

ya que ahora se destacaba y se sostenía que el papel de los docentes era uno de intelectuales críticos cuya labor, la enseñanza, era compleja y se llevaba a cabo en distintos niveles de concreción. Así, este otro enfoque apuntaba a recuperar la vida real de las aulas y las experiencias concretas de los profesores, por lo que otorgaba importancia a los intercambios situados entre ellos, a la construcción artística y singular de las experiencias y al papel de la reflexión sobre las prácticas (Davini, 2016, pp. 18 y 19)

En ese sentido, y siguiendo el trabajo realizado por Nieto y Alfageme (2017), pueden encontrarse dos enfoques de formación continua: uno como entrenamiento técnico individual y otro como desarrollo profesional colegiado; los cuales se distinguen tanto por elementos estructurales y de contexto como por elementos de proceso y contenido.

El enfoque de formación continua como entrenamiento técnico parte de la idea de déficit en el profesor, por lo que tiende a priorizar cursos y talleres de corta duración cuyo énfasis es la adquisición de conocimientos estandarizados, técnicas y materiales para la actividad práctica del docente. El papel de éste, entonces, se limita a aplicar lo que el formador establece en la agenda, la cual difícilmente recupera y atiende las particularidades del profesor y los aspectos con los que trabaja: aula, escuela, alumnos. En suma, los procesos se centran en la transferencia de un saber técnico o científico que los “expertos” dan dentro de un marco jerárquico y tecnocrático para ser adoptado por los profesores (Nieto y Alfageme, 2017, pp. 68 y 69)

En cambio, el enfoque de formación continua como desarrollo profesional colegiado ve en los docentes a un profesional autónomo, práctico reflexivo y con responsabilidad moral por mejorar su labor, por lo que el interés de los formatos que ofrece está en fortalecer la capacidad de los profesores para comprender el contenido educativo: qué, porqués, para qué. Así, sus acciones y actividades son de tinte más reflexivo y analítico, surgen de las particularidades del contexto de trabajo de los docentes, se desarrollan en interacción con otros y, por ello, se plantean en términos de mayor duración y proyección a largo plazo. En concreto,

buscan la “producción de conocimiento en un marco participativo y democrático, primando la co-construcción del mismo en un contexto de interacción social y profesional determinado” (Nieto y Alfageme, 2017, pp. 68 y 69).

De manera similar, el MIEP... expone dos enfoques de instrumentación en la formación continua de docentes que se compagina con los arriba expuestos. El primero de ellos *basado en la oferta*, se caracteriza por: 1) ofrecerse en espacios ajenos a la escuela por lo que no se recuperan las condiciones y problemáticas que enfrentan los profesores dentro de ella; 2) priorizar acciones de corta duración y esporádicas que difícilmente mejoran una práctica; 3) actividades centradas en la actualización y capacitación, prescritas y, por ello, homogéneas, masivas y desarticuladas; 4) privilegiar el trabajo individual así como el aprendizaje memorístico; 5) resarcir carencias o instrumentar cambios curriculares dándole prioridad al desarrollo teórico; 6) y por enfatizar la aplicación de la teoría a la práctica (MEJOREDU, 2021a, pp. 37 y 38).

El segundo, el enfoque de *formación docente situada*, toma como puntos de partida las problemáticas educativas que enfrentan los profesores, sus espacios y la interacción entre pares, por lo que busca generar en ellos experiencias de aprendizajes progresivas brindando un tiempo sostenido (adecuado a sus necesidades). Bajo estos rasgos, las actividades recuperan los saberes de los docentes (por tanto, su trayectoria formativa particular), se generan a partir de problematizar y reflexionar sobre su práctica en un trabajo dialógico y colaborativo entre ellos y abren el espacio para que los profesores tomen un papel activo, participativo y autónomo en ellas. Así, su interés es la transformación del quehacer docente a través de la reflexión sobre la práctica y su vinculación con la teoría (MEJOREDU, 2021a, p. 37 y 38).

Es este segundo enfoque el que desde el modelo educativo actual se busca desarrollar en los profesores en ejercicio. A continuación, se exponen algunos elementos sobre él y las acciones que se están llevando a cabo.

1.2.3.2 La formación continua en el modelo educativo actual

De acuerdo con MEJOREDU (2020, citado en MEJOREDU, 2021b), la formación continua comprende la formación inicial, la inserción laboral a diversas funciones educativas¹⁰, la formación en el servicio y el final de la vida laboral (p. 51). Se contempla como una acción dinámica en la que “los docentes [...] de manera activa y mediante el conocimiento de las problemáticas del contexto y de su propia práctica, deciden sobre su formación con base en sus saberes y conocimientos” (MEJOREDU, 2021, p. 51).

La formación continua es una de las tareas clave de la Secretaría de Educación Pública, quien, a través de la Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos (DGFC) y con apoyo de las Autoridades Educativas de los Estados y la Ciudad de México (AEE), llevan a cabo acciones y programas para coadyubar a la formación de los docentes (SEP-DGFC, 2021, p. 1).

Para definir esas acciones y programas, en los últimos años se ha realizado una Encuesta de Detección de Necesidades de Formación con la finalidad de “identificar los ámbitos de formación prioritarios¹¹ a tomar en cuenta en la selección de la oferta del año siguiente a la aplicación” (SEP-DGFC, 2021, p. 3).

Los resultados de la encuesta del año 2021 establecieron la Estrategia Nacional de Formación Continua¹². En el documento se definen cuatro ámbitos de formación: 1) *Campos para el desarrollo disciplinar*, relacionado con la capacitación y actualización en temas del Plan y programas de estudio vigentes; 2) *Pedagógico y didáctico*, orientado al dominio de la planeación y evaluación de los aprendizajes, diseño de estrategias, metodologías de enseñanza, uso de las TICs y tutoría; 3) *Gestión escolar*, dirigido a la capacitación y actualización en gestión, liderazgo, acompañamiento, asesoría técnica y tutoría; y 4) Formación cívica y ética y vida

¹⁰ Por ejemplo, pasar de ser docente frente a grupo a subdirector de una escuela.

¹¹ En el caso del año 2021, los profesores encuestados expresaron necesidades orientadas a los ámbitos pedagógico y didáctico (SEP-DGFC, 2021, p. 4).

¹² La Estrategia sienta las bases para el Plan de Mejora de la Formación Continua y Desarrollo Profesional Docente 2021-2026

saludable, vinculado a los temas de derechos humanos, cultura de paz, valores, equidad de género, entre otros¹³ (MEJOREDU, 2021, pp. 29-30).

Actualmente, son cuatro las acciones y programas que se han puesto en marcha con la finalidad de fortalecer la formación continua de los profesores:

- a) Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). Iniciado en el 2014, es un programa que se maneja con presupuesto federal. Los recursos otorgados son dirigidos a la formación continua de los docentes que laboran en la educación básica (preescolar, primaria y secundaria), media superior y superior (MEJOREDU, 2021, p. 29). La oferta se ofrece a manera de talleres, cursos y diplomados contratados a instancias formadoras como escuelas normales, universidades pedagógicas, centros de investigación, entre otras (MEJOREDU, 2021, p. 30).
- b) Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas (SAAE). Son actividades dirigidas a apoyar las prácticas de maestras, maestros, técnicos docentes y directivos. La responsabilidad de estas acciones está a cargo de los supervisores de zona, quienes en sus visitas a las escuelas y con apoyo de algunos asesores técnicos pedagógicos¹⁴, pueden ofrecer asesorías y acompañamiento “para fortalecer la práctica docente y la gestión escolar, facilitar herramientas, materiales y recursos para la enseñanza, identificar áreas de mejora de la práctica docente y directiva y promover la creación de redes y comunidades de aprendizaje” (USICAMM, 2021, referido en MEJOREDU, 2021, p. 34).
- c) Programas presupuestarios federales de apoyo a la educación con componente de formación. Para los docentes de educación básica, son tres los programas que se ofrecen: Programa Expansión de la Educación Inicial (PEEI), Programa Fortalecimiento de los Servicios de Educación Especial

¹³ Las modalidades en las que se establecieron estos ámbitos de formación fueron seis: 1) En línea; 2) A distancia (con apoyo de tecnología); 3) Autogestivo; 4) Autogestivo con apoyos; 5) Bimodal, y 6) Presencial (MEJOREDU, 2021, p. 29)

¹⁴ Se conforman equipos de supervisión; para el caso de la educación secundaria, el equipo es integrado por el supervisor de zona y tres asesores técnicos pedagógicos (MEJOREDU, 2021, p. 35).

(PFSEE) y el Programa Nacional de Inglés (PRONI) (MEJOREDU, 2021, pp. 35 y 36).

- d) Otras acciones de formación de alcance nacional. Comprenden programas, materiales o recursos ofertados por instituciones públicas, privadas u organismos internacionales relacionados con la educación y la cultura. Entre las instituciones vigentes que brindan acciones para los docentes del nivel básico, se encuentran: la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu), la Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos (DGFCDD), el Centro Virtual de Formación Continua (CEVIF), Subsecretaría de Educación Básica (SEB), las Autoridades Educativas Estatales (AEE), los Centros Regionales de Formación Docente e Investigación Educativa, la UPN Virtual, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE), MéxicoX, el Tecnológico de Monterrey, Formando Formadores, SM Formación México, Mayahii (MEJOREDU, 2021, pp. 37-40).

Cabe señalar que, de acuerdo con la Estrategia Nacional de Formación Continua, las acciones y programas en marcha se rigen bajo el enfoque de formación continua situada y las ideas de la investigación-acción participativa, lo cual coloca a la formación continua como “un proceso permanente y reflexivo sobre lo que se hace y cómo se hace en el aula y en la escuela” (SEP-DGFC, 2021, p. 9), con la intención de que los docentes fortalezcan y transformen su práctica (p. 9).

En ese sentido, la formación continua es vista como un elemento del desarrollo profesional docente en tanto que éste puede verse limitado por la relevancia y pertinencia de la primera. Se tiene, entonces, por una parte, que la formación continua depende de la oferta de las instituciones y el acceso a ellas, así como de la disposición de los docentes por orientar y detectar qué aspectos de su práctica requieren mejorar (MEJOREDU, 2021, pp. 52 y 53). Por otra, al desarrollo profesional entendido como:

un proceso subjetivo y autónomo de construcción de conocimientos compartidos, que ocurre en el tiempo y el espacio del aula y de la escuela a través de la reflexión e indagación sobre las rutinas del docente, lo que lo lleva a desnaturalizarlas y objetivarlas para la transformación de su práctica (Vezub, 2004, citado en MEJOREDU, 2021, p. 52)

Por tanto, la actual perspectiva de formación enfocada al desarrollo profesional se aleja de una visión en la que los docentes operan políticas educativas y se acerca a una en la cual se les concibe como intelectuales activos y reflexivos de su profesión. El Plan de Mejora de Formación Continua 2021 donde se señala lo anterior, también especifica algunas consideraciones más sobre dicha perspectiva, tales como:

- *Espacio*: la formación continua de los docentes puede darse tanto dentro como fuera de las escuelas; no obstante, se prioriza la primera opción al ser un lugar donde se concentran las problemáticas que enfrentan los docentes.
- *Tiempo*: las acciones de formación son de duración sostenida (no breves ni esporádicas) en tanto que se busca que los docentes tengan el tiempo suficiente para conocer nuevas estrategias, practicarlas, reflexionar sobre ellas y, después de una retroalimentación, hagan cambios a su práctica.
- *Actividades académicas*: rescatan el contexto de cada escuela, los saberes de los docentes y el aprendizaje colectivo como una manera de reflexionar sobre la práctica para resignificarla y transformarla; por ende, evitan la homogeneización de problemas y la desarticulación de los contenidos.
- *Destinatarios*: grupales, tales como los docentes de las escuelas, las academias o la zona escolar con quienes se busca trabajar colectivamente, pero sin descuidar los intereses de cada uno de los miembros.
- *Intención formativa*: las acciones formativas están encaminadas a favorecer el aprendizaje práctico de la docencia. Se cuestionan las teorías en contextos reales a partir del trabajo con los supuestos y creencias de los profesores, y del intercambio de sus conocimientos y saberes.
- *Transformación de la práctica*: no se trata de aplicar la teoría a la práctica, sino de incidir en esta última mediante la reflexión de la misma y su vinculación con la teoría. (MEJOREDU, 2021, pp. 55 y 56).

En suma, el enfoque de formación actual reconoce que la acción docente es diversa, heterogénea y, por tanto, que “su comprensión de la realidad es fundamental para apreciar debidamente sus características y actuar en consecuencia” (MEJOREDU, 2021, p. 57). Esto, como una condición necesaria para que los profesores contribuyan al aprendizaje de sus alumnos a la vez que mejoran su práctica. Asimismo, valora el trabajo colaborativo y el diálogo entre los docentes en tanto que busca

salir del aislamiento de la práctica del aula para favorecer una docencia colegiada, retroalimentar y apoyar prácticas valiosas en el aula y socializarlas; observarse y formarse entre pares elaborar en conjunto la planeación didáctica; apoyar y acompañar la inserción a la función educativa; incentivar la participación de los profesores que regularmente no lo hacen, así como fortalecer las capacidades de quienes se colocan en la delantera del mismo (MEJOREDU, 2021, p. 58).

CAPÍTULO 2. DEL ENFOQUE TEÓRICO-METODOLÓGICO

Tomar a los saberes docentes como objeto de estudio implicó, por un lado, definir aquello del saber y, por otro, elegir un posicionamiento en torno a la concepción de los saberes docentes y su clasificación. Así, el primer momento de este capítulo, esboza parte de ese camino recorrido entre algunos de los autores que hablan del saber, en general, y los saberes docentes, en particular; ello, como una forma de situar a los referentes teóricos que guían la presente investigación. En un segundo momento, en relación con el posicionamiento elegido (y derivado de éste), se describe el proceso metodológico llevado a cabo para dar cuenta de los saberes docentes de profesores de secundaria.

2.1. Los saberes docentes como punto de partida y referencia

Es común encontrar el término saber empleado como sinónimo de conocer (o viceversa). Menos constante es dar con textos que refieran a uno u otro concepto, lo que lleva a suponer que, quienes optan por esta elección, es porque reconocen, por un lado, cierta diferencia entre ambos términos, y por otro, las implicaciones que ello tiene en su proceder, como es el caso de esta investigación donde la distinción permite esclarecer algunos elementos del lugar, los límites y las posibilidades de la práctica docente. En ese sentido, la postura que se toma al elegir saberes y no conocimientos de los profesores implica aclarar qué se ha entendido por saber en este trabajo.

2.1.1. Saber

Desde la filosofía, Villoro (2016) plantea que saber significa formular un enunciado, creer en él, contar con “cierta seguridad interna”, pero también que esta creencia sea verdadera, es decir, que coincida con la realidad y así, poder ofrecer razones sobre ella (pues el enunciado formulado pudo ser verdadero por casualidad o fortuna —por ejemplo, lo que sucede en los juegos de azar—) (pp. 197-199).

El autor distingue entre dos tipos de saber relacionados con su uso: un saber qué (proposicional) y un saber cómo. El primero alude a que las proposiciones pueden

ser verdaderas o falsas respecto a los hechos; mientras que el segundo, refiere a una actividad:

‘Saber hacer...’ no describe propiamente un conocimiento sino la cualidad de una acción o de un conjunto coordinado de acciones. Menciona una habilidad más o menos grande, que puede ir desde la simple posibilidad de ejecutar una acción hasta el logro de una destreza o pericia especiales. (Villoro, 2016, p. 126)

Bajo esta lógica, Villoro (2016) menciona que es posible saber sobre algo sin por ello saber cómo hacerlo (ejemplo: sé qué es una secuencia didáctica, pero no cómo hacerla). No así, en sentido inverso, en cuanto que “quien *sabe realizar* cierta actividad también tiene generalmente algún saber proposicional acerca de ella, *sabe que* esa actividad tiene tales o cuales características” (p. 127).

Entre otros autores que definen al saber, se encuentra Beillerot (1998), quien también distingue dos tipos: un saber discursivo, enfocado a lo que se dice, y un saber prescriptivo, dirigido a lo que se hace:

el primero es una técnica de discurso, mientras que el segundo es una técnica de transformación de mi relación con el ambiente. Se puede saber mentalmente cómo nadar y no saber nadar; pero saber cómo nadar es también un saber hacer, un saber hacer discursivo (enumerar, clasificar rubros, etcétera), y el saber cómo hacer no es asimilable al saber nadar; en resumidas cuentas, el saber cómo hacer y no saber hacer puede considerarse como un saber privado de su realización (Beillerot, 1998)

En ese sentido, Beillerot se inclina por definir al saber como aquello que ha sido adquirido por la persona para actuar y tener certidumbre; es decir, el saber surge de la acción y es ahí (en la acción, en la práctica) donde se revela (García-Huidobro, 2016, p. 71).

A partir de estos autores es posible entrever dos características en el saber: una que le permite a la persona “hablar” (tener un discurso) sobre algo, y otra, “actuar” (hacer) sobre ello; cuestiones relevantes al momento de referirse a los saberes docentes de los profesores, pero que, quizá, no resultan suficientes para diferenciar entre saber y conocimiento. En este trabajo, por tanto, la distinción hecha por Zambrano (1989, referida en García-Huidobro, 2016) entre saber y conocer es más reveladora para entender al objeto de estudio.

García-Huidobro (2016) refiriendo a Zambrano (1989), a Contreras (2010) y a Eisner (1998), explica que el conocimiento tiene su origen en el pensamiento y su proceso es la pregunta (yo agregaría el diálogo¹⁵); mientras que el saber se origina en lo vivido y en su registro, esto es, en la experiencia (el saber es básicamente su fruto); en cuanto a su proceso, es uno que ocurre sin esfuerzo ni consciencia, es el legado del día a día. Su diferencia está centrada en cómo se llega a cada uno: conocer es un acto intencionado, a diferencia de ello, uno ya se encuentra sabiendo. Pero conocer y saber cuentan con un fuerte vínculo, pues el saber es dinámico e inacabado, de ahí que su ser depende de ser percibido por el conocimiento: se sabe porque se conoce. En otras palabras, se reconoce que se sabe cuando se piensa, se pregunta y se dialoga, pero no es necesario pensar, preguntar y dialogar para que el saber se active u opere al servicio de la acción (p. 69).

En esta investigación, se optó por hablar de saberes y no conocimientos en tanto que estos últimos orillaban a trabajar específicamente sobre los procesos cognitivos de los profesores, o sea el *saber qué* (y sus requisitos) referido por Villoro. Mientras que los primeros, al producirse en su hacer, estar a su servicio y ser dinámicos, podrían comunicar cómo trabajan los profesores, lo que —de acuerdo con lo señalado sobre Villoro— expresaría su *saber cómo*, y en derivación, algo de su *saber qué* (de sus discursos y razones). Además, a partir del *saber cómo* de los profesores, se podría dar con las finalidades (los *porqués* y *para qué*s) de su quehacer docente, lo que para Tardif (2004) es una condición del saber en tanto que exige un proceso argumentativo por parte del profesor:

no basta hacer bien algo para hablar de “saber hacer”; es preciso que el actor sepa por qué hace las cosas de cierta manera. En esta misma perspectiva, no basta decir algo bien para saber de qué se habla (Tardif, 2004, p. 146).

El saber, entonces es entendido como aquello que los docentes han obtenido de sus experiencias¹⁶, lo que les permite hacer (cómo), decir (qué) y justificar ambas

¹⁵ Como refiere García Morente en *Símbolos del pensador*.

¹⁶ Por experiencia se ha entendido a “aquello que hay bajo lo vivido, de tal manera que ha ido labrando una forma de ser y estar ante las situaciones, una consciencia de lo significativo de aquello vivido” (Contreras Domingo, 2013, p. 129). En este momento, la palabra se emplea para referirse a aquellas vivencias significativas que los profesores han tenido a lo largo de su vida, tanto personal

cosas (por qué y para qué de lo que hacen y dicen). En otras palabras, son saberes cuando son re-conocidos por ellos a través de un proceso de reflexión y diálogo consigo mismo y otros.

Bajo esta concepción de saber que “es más discursiva que representacional, más argumentativa que mental, y más comunicacional que computacional” (Tardif y Gauthier, 2005, p. 338), conviene adentrarse a los saberes de los profesores, o dicho de otra forma, a los saberes docentes.

2.1.2. Saberes docentes

En este apartado se presenta la selección de los trabajos y autores encontrados que refieren únicamente a los saberes docentes. Aunque durante el proceso se dio con otros que podrían situarse en una línea similar, al aludir a los conocimientos profesionales de los maestros (como Elbaz, 1981; Shulman, 1986; Porlán y Rivero, 1998 y Altet, 2010)¹⁷ se decidieron omitir en esta redacción.

Ahora bien, en años recientes se pueden hallar diversos trabajos de investigación que abonan al campo de los saberes docentes¹⁸; sin embargo, en este momento de la exposición no serán tomados en cuenta en tanto que tienden a indagar acerca de cuáles son y no sobre qué son, y esto último lo fundamentan a partir de los estudios de Mercado Maldonado (2002) y Tardif (2004). Al ser coincidente su base teórica con la que guía la presente investigación, se parte entonces de los planteamientos de ambos autores para entender qué son los saberes docentes.

como profesional. Más adelante, el término experiencia se limitará al ámbito laboral por ser parte de una categoría de análisis de los saberes docentes.

¹⁷ Cabe señalar que algunos de sus planteamientos —los cuales pueden verse de manera resumida en el **Anexo 1**— mantienen cercanía con la idea de que los profesores poseen un “conocimiento” particular producto del dinamismo de su labor y de las fuentes a las cuales recurren para solucionar las distintas tareas y situaciones de su ejercicio docente (Elbaz, 1981, retomado en Mercado Maldonado, 2002, p. 21).

¹⁸ En esta pesquisa, en concreto, en el Capítulo 3 sobre la interpretación de los datos de la investigación, son recuperados algunos de los aportes de Arteaga Martínez (2002), Piña Hernández (2015) y García-Huidobro (2016). El **Anexo 2**, que constituyó también un instrumento para la interpretación de los resultados de esta investigación, muestra más detalles de sus estudios, en especial, de los saberes docentes que encontraron.

Dialógicos, cargados de voces e historia

Mercado Maldonado (2002) alude a las ideas de Heller sobre la vida cotidiana, y a la dialogicidad de la palabra presentada por Bahjtin para sustentar su noción de saberes docentes como una construcción histórica, social y cultural que los profesores generan desde y para su labor (p. 37) en un proceso dialógico con “voces” presentes y pasadas (p. 35).

De acuerdo con la autora, los saberes docentes se desarrollan en el trabajo diario en el aula a través de la reflexividad que las condiciones y situaciones particulares de éste le presentan al profesor (p. 35). De ahí que los saberes docentes expresen contextos particulares de la enseñanza de los maestros (p. 37) y den muestra de las relaciones que los profesores establecen con otros: alumnos, colegas, propuestas pedagógicas, materiales de trabajo (p. 33).

Para Mercado Maldonado (2002) los alumnos juegan un papel crucial en la constitución y puesta en juego de los saberes docentes, pero también reconoce que otras “voces” intervienen en ese proceso, algunas de las cuales no se remontan al tiempo presente (p. 12). Comenta, por ejemplo, que los profesores suelen recurrir a sus experiencias fuera del ámbito escolar para solucionar los problemas de enseñanza que enfrentan (p. 36) o para preparar su intervención; así como retomar elementos provenientes de reformas educativas, actualizaciones docentes y libros de textos actuales y pasados (12).

En ese sentido fundamenta el carácter dialógico de los saberes docentes, y a su vez señala que son históricos, sociales y culturales, en el entendido de que lo que hacen y dicen los maestros sobre su enseñanza no es solamente un producto personal o individual sino una construcción en diálogo con otros (personas, objetos, prácticas...) provenientes de diferentes momentos y espacios; es decir: “llevan huellas de distintas épocas y ámbitos sociales” (Mercado Maldonado, 2002, p. 37).

Podría pensarse que los saberes de los docentes que presenta Mercado Maldonado atienden a una lógica de reproducción, es decir, como “continuidades históricas”. No obstante, como lo aclara Arteaga Martínez (2009) en su investigación, con referencia en la autora: “la cotidianidad escolar dentro de la práctica docente

[genera] saberes diversos los cuales no siguen necesariamente un modelo establecido” (p. 30).

Así pues, Mercado Maldonado (2002) explicita que esas otras voces con las que dialoga el profesor son actualizadas por éste en su práctica, en las particularidades de su trabajo (p. 23), lo que lleva a comprender que los saberes docentes están en constante creación y reelaboración (p. 36); e, incluso, como la autora lo comenta, forman parte de las creencias pedagógicas y las valoraciones que los maestros tienen acerca de las formas de enseñar, de los contenidos que imparten, entre otros aspectos relacionados con su labor (p. 19).

Finalmente, cabe señalar que, para la autora, un aspecto importante para la constitución de los saberes docentes se encuentra en esos espacios de la práctica donde predomina la incertidumbre, es decir, donde los profesores no tienen respuestas preelaboradas sobre lo que se debe hacer. Para Mercado Maldonado (2002), la improvisación no es un conjunto de acciones al azar, sino “una reunión de ideas nuevas o diferentes de las prescritas y que son ensayadas en términos de los propósitos que persigue el maestro” (p. 164), en otras palabras, un momento para la recuperación, construcción o reelaboración de saberes docentes.

Sociales, temporales y heterogéneos

Tardif (2004) define a los saberes docentes como construcciones que los profesores realizan continuamente desde, para el trabajo y en relación con lo que ello conlleva: las condiciones particulares de la labor, las interacciones con otros sujetos y objetos, así como su propia personalidad y experiencia (p. 13). Por lo tanto, para él, los saberes docentes se caracterizan por ser sociales, temporales, situados, pragmáticos, plurales, heterogéneos e interactivos.

Son sociales, refiere, porque surgen de una situación colectiva de trabajo y, por tanto, son saberes compartidos por un grupo: los docentes; además, se manifiestan a través de las relaciones con los alumnos, es decir, su puesta en juego es con sujetos y no objetos. Asimismo, comenta que algunos de esos saberes —en

concreto, los saberes que enseña el profesor y su saber enseñar—proviene de otras esferas y momentos de la historia de una sociedad, como las disciplinas (pedagogía, didáctica...), las cuales son también construcciones sociales (Tardif, 2004, p. 12).

No obstante, Tardif (2004) aclara dos aspectos:

- 1) los saberes de los docentes no son específicamente los dictados por las instituciones de formación del profesorado y que están en relación con las ciencias de la educación (saberes profesionales y pedagógicos), tampoco los que corresponden a los campos del conocimiento (saberes disciplinares)¹⁹, ni los que se concretan en los programas escolares (saberes curriculares), sino una amalgama entre estos y los que los profesores adquieren en su experiencia en el trabajo (saberes experienciales) (pp. 29 y 30); en ese sentido,
- 2) los saberes docentes, aunque sociales, también son de los profesores como individuos:

El saber de los maestros es profundamente social y al mismo tiempo, es el saber de los actores individuales que lo poseen y lo incorporan a su práctica profesional para adaptarlo a ella y para transformarlo (Tardif, 2004, p. 12).

Para el autor, el hecho de que la enseñanza se desenvuelva en contextos distintos que representan condicionantes diversas para la actuación del profesor (Tardif, 2004, p. 37) permite comprender que los saberes docentes se construyen y se dominan progresivamente en la medida en que los maestros entran en contacto con esa realidad y, por lo tanto, que además de *ser de ellos*, sean temporales (p. 44).

Así pues, el carácter temporal de los saberes docentes puede ser percibido, por un lado, porque su adquisición, construcción y dominio se remonta a un momento

¹⁹ En sintonía con Tardif (2004), Contreras Domingo (2013) comenta que el quehacer docente no solamente se configura con las aportaciones de los saberes disciplinares, ya que para sostener su tarea el profesorado se vale de otros saberes y modos de saber cuyas cualidades y características (su naturaleza misma) difieren del conocimiento teórico disciplinar al incluir aspectos personales, situacionales, de relaciones subjetivas, de “lo inesperado, lo ambiguo” (p. 125 y 127)

específico de la carrera²⁰ y vida del profesor, es decir, están insertos en una “duración temporal” (Tardif, 2004, p. 28). Y por otro, porque las situaciones cambiantes y pasajeras del trabajo mismo provocan que los saberes docentes se remodelen constantemente (p. 77).

Se desprende entonces que, para Tardif (2004), los saberes docentes también sean pragmáticos. Al estar ligados al trabajo, entonces lo están también a los fines y funciones de los propios maestros; y en derivación, su importancia, movilización, modelación y adquisición atienden a estos aspectos (p. 77). En palabras del autor:

Se trata, por tanto, de saberes prácticos u operativos y normativos, lo que significa que su utilización depende de su adecuación a las funciones, a los problemas y a las situaciones de trabajo” (p. 77)

A su vez, esta relación directa con el trabajo permite al autor caracterizar a los saberes docentes como interactivos. Comenta que las interacciones de los profesores con otros agentes educativos también movilizan y modelan saberes, por lo que, de igual forma, llevan las señales de dichas interacciones (Tardif, 2004, p. 78). Para él, este carácter interactivo resulta importante tanto para distribuir saberes como para, a partir de la confrontación entre docentes, se objetiven aquellos producidos por la experiencia colectiva (p. 40).

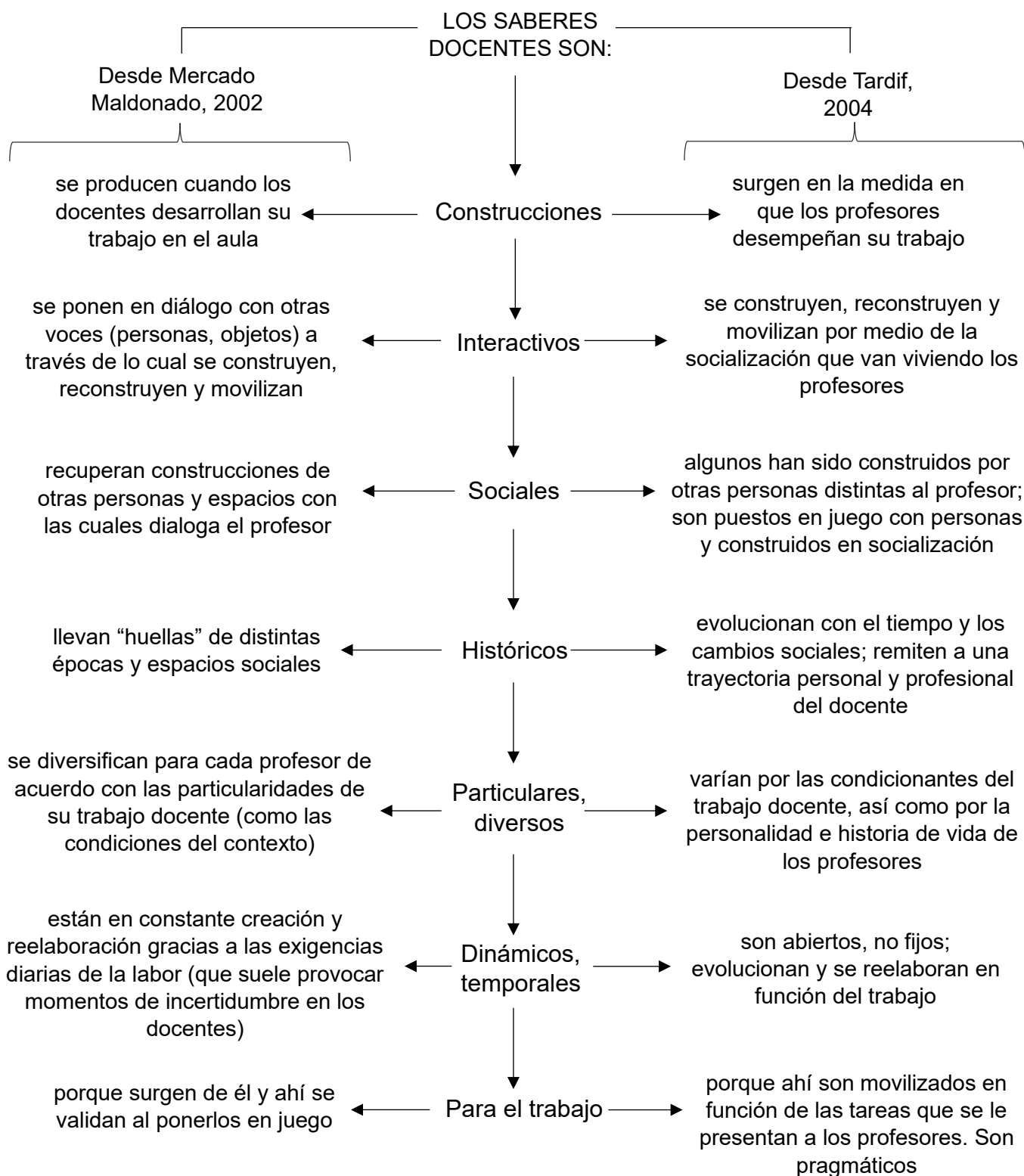
Finalmente, pero derivado de lo anterior, Tardif (2004) añade a su caracterización de los saberes docentes, la pluralidad y la heterogeneidad. La relación de los saberes de los profesores con su persona, su identidad, su experiencia personal y de carrera, sus alumnos, otros actores escolares, el trabajo en sí, hace posible comprender que los saberes docentes provienen de diversas fuentes de la vida y carrera del profesor, que su naturaleza es distinta y que, en la práctica, su puesta en juego es variable. Es decir, que los saberes docentes son plurales, compuestos y heterogéneos (p. 15).

²⁰ El término es retomado del mismo autor, Tardif (2004), para quien ello implica una “secuencia de fases de integración en un trabajo” (pp. 59 y 60), es decir, hablar de la formación inicial de los profesores, pasando por su inserción a la docencia y a su desarrollo en la profesión.

Son construcciones

Si bien Mercado Maldonado (2002) y Tardif (2004) parten de posicionamientos teóricos distintos para definir y caracterizar a los saberes docentes²¹, a la vista de esta investigación, sus planteamientos pueden ponerse en comunión. Esos puntos en común se exponen de manera resumida en el **Esquema No. 1**, cuyo propósito no es otro más que el de presentar una idea general de qué son los saberes docentes y cómo son entendidos en este trabajo.

²¹ Incluso la autora manifiesta explícitamente en su obra que su trabajo, al considerar el elemento *histórico* de los saberes docentes, se diferencia del de Tardif (Mercado Maldonado, 2002, p. 22). No obstante, en esta investigación se ha pensado que esa dimensión sí es tomada en cuenta por el autor cuando éste refiere a la temporalidad de los mismos, pero, sobre todo, cuando alude a las fuentes de los saberes (los cuales son ampliados en el siguiente subapartado), es decir, a los momentos y espacios donde fueron adquiridos por los profesores: su trayectoria personal y profesional. Quizá la mención que realiza la autora también se deba a que ella refiere a una obra del autor de 1991, mientras la que aquí se ha considerado es la del 2004 y en la cual, Tardif manifiesta haber actualizado algunos aportes de sus obras anteriores. Sin embargo, para fines de esta investigación no es requerida la revisión de la obra anterior de Tardif, de ahí que no se aluda a ella; aunque sería interesante en otro momento, y para otros trabajos, hacer un recorrido de sus aportes y avances en el tema.



Esquema No. 1 – Saberes docentes desde Tardif y Mercado Maldonado (Fuente: elaboración propia a partir de los planteamientos de Mercado Maldonado, 2002 y Tardif, 2004)

Siguiendo el esquema, en esta investigación se entiende a los saberes docentes como construcciones que, aunque son realizadas por los profesores, no deben ser entendidas como productos de un proceso cognitivo individual, sino como el resultado de una interacción con otros y, por tanto, de una relación con tiempos y espacios particulares. En ese sentido, ha de tenerse en cuenta que los saberes docentes son varios y cambiantes pues están en función del profesor como persona e individuo con una historia de vida particular y del trabajo mismo de la docencia: ahí emergen, se reelaboran, se validan, se usan.

Pero ¿cuáles son?, ¿cómo acercarse a ellos?, ¿cómo categorizarlos? Esas preguntas hicieron necesario (o al menos, para esta investigación lo fue) inclinarse hacia un referente teórico que orientara su búsqueda y su estudio, que en este caso fue Tardif.

2.1.3 Una tipología de saberes docentes para acercarse a su estudio en los profesores de secundaria

La noción de saberes docentes arriba señalada se encuentra más cercana a Tardif (2004) que a Mercado Maldonado (2002), por ello, en el camino a dar con los saberes con los que cuentan los profesores de secundaria, se decidió partir de la tipología presentada por el autor.

Recuérdese que para Tardif (2004), algunas características de los saberes docentes es que son temporales porque atienden a una trayectoria profesional, pero también personal del maestro; heterogéneos puesto que su naturaleza es distinta al provenir de diversas fuentes; y sociales, porque unos de ellos han sido producidos por otros distintos a los docentes (p. 48). Así pues, la tipología que plantea el autor (mostrada en la **Tabla No. 2**) la refiere a partir de las fuentes sociales donde fueron adquiridos:

Saberes de los docentes	Fuentes sociales de adquisición
Saberes personales	La familia, el ambiente de vida, educación no escolarizada
Saberes procedentes de la formación no profesional	La escuela primaria, secundaria y media superior
Saberes procedentes de la formación profesional para la docencia	Los establecimientos de formación del profesorado, la universidad, los cursos...
Saberes procedentes de los programas y libros didácticos utilizados en el trabajo	La utilización de las “herramientas” de los docentes: programas, libros didácticos, cuadernos...
Saberes procedentes de su propia experiencia en la profesión, en el aula y en la escuela	La práctica del oficio en la escuela y en el aula, la experiencia de los compañeros, etc.

Tabla No. 2 – Tipología de saberes docentes según Tardif (Adaptación de la Tabla 1 tomada de Tardif, 2004, p. 48)

Ahora bien, hay dos aspectos que deben señalarse respecto a esta tipología. Por un lado, y es la que alude el autor, es que no debe verse como una “superposición” de saberes independientes unos de otros, sino más bien, como una retención de experiencias que orienta las acciones de los profesores en su trabajo (Tardif, 2004, p. 51). Son saberes que, aunque hayan tenido su origen en un espacio distinto a la docencia (con excepción de los procedentes de experiencia en el trabajo), se ponen al servicio de la acción docente de formas diversas.

Por otro, es una tipología que recupera el contexto en el que fue creado (Francia) y el cual es distinto al que se circunscribe esta investigación (México), sobre todo en lo que se refiere a la formación de los profesores (y más concretamente, de aquellos que laboran en el nivel secundaria). Por ello, y con base en la idea de que los saberes docentes tienen su origen en las trayectorias personales, preprofesionales y profesionales de los maestros, la siguiente exposición de los tipos de saberes docentes es una adecuación²² al contexto mexicano de la tipología de Tardif (2004).

²² Como se observará posteriormente, son dos las adecuaciones que se han hecho a la tipología del autor. Por un lado, los saberes disciplinares, pedagógicos y curriculares que Tardif (2004, pp. 29 y 30) menciona en su obra, han sido llevados a los “saberes procedentes de la formación profesional”; y por otro, no aparecen los “saberes procedentes de los programas y libros didácticos utilizados en el trabajo”, ya que, a pesar de que en un principio era considerada una categoría aparte tal como el

Saberes personales

Tardif (2004) los define como aquellos que proceden de la socialización primaria de los profesores, en específico, de su historia de vida particular y familiar (p. 48) y que, se caracterizan por llevar una “marca afectiva” (p. 51). Para el autor, estos saberes son importantes, en tanto que estructuran la personalidad de los maestros y su relación con los demás (p. 54), pero también, porque que dan cuenta de que los saberes (en general) son producto de una socialización (en este caso, la familia) y no innatos, así como que hay una transacción entre el hacer de los profesores y su ser, es decir, lo que sienten, piensan y esperan (p. 14).

Saberes procedentes de la formación no profesional

De acuerdo con el autor, estos saberes heredados de la experiencia escolar anterior a la formación profesional se distinguen por perdurar en el tiempo y ser un fuerte referente de preconcepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje (Tardif, 2004, p. 54). Para él, más allá de ser saberes que orienten en los profesores la selección de la profesión misma, son saberes que influyen en las prácticas pedagógicas que ellos realizan y en sus convicciones, creencias y representaciones acerca del papel del profesor, de los alumnos, entre otros aspectos (p. 55). Así, estos saberes, implican para Tardif que los profesores aprenden a enseñar antes de ejercer la profesión (16). No obstante, un riesgo de ello es que se pueden reproducir comportamientos y actitudes no adecuados o poco pertinentes a la situación actual de los profesores y, por tanto, hacer rutinaria a la enseñanza (p. 56)²³.

autor lo hace, luego del trabajo de campo y durante el proceso de interpretación (que en los próximos subapartados se describirán) ésta pasó a formar parte de los “saberes procedentes de la experiencia en la profesión” por considerarse que es ahí donde son construidos.

²³ En una línea similar, Rockwell (1997) habla acerca de cómo las experiencias escolares contribuyen a la formación de los futuros docentes, al aprender de ellas aspectos como la estructura de la escuela (por ejemplo, los tiempos escolares y las formas de participación y de enseñanza) (p. 24); pero también cómo ese aprendizaje puede estar generando, de manera inconsciente, la repetición de prácticas entre docentes de una generación a otra (p. 29).

Saberes procedentes de la formación profesional

Para Tardif (2004), estos saberes que proceden de las instituciones encargadas de formar a los futuros profesores se caracterizan por tener referentes acerca del papel del profesor y la enseñanza en un plano teórico y práctico. Así, están íntimamente relacionados con los *saberes pedagógicos*, los cuales “se presentan como doctrinas o concepciones provenientes de reflexiones sobre la práctica educativa” (p. 29).

Ahora bien, en México, la formación inicial de los docentes²⁴ se extiende a otros espacios distintos a las Normales, que serían esos centros específicos de formación del profesorado que señala el autor. Se encuentran las Universidades con carreras afines a la educación; y, en el caso específico del profesorado de secundaria, cualquier otra carrera, ya que el perfil se amplía dando cabida a aquellos profesionistas con carreras disciplinarias y, por ende, no necesariamente vinculadas con lo pedagógico.

En ese sentido, al hablar de saberes procedentes de la formación profesional, conviene también recuperar los *saberes disciplinarios* que para el autor son aquellos “definidos y seleccionados por la institución universitaria” (Tardif, 2004, p. 30), así como los *saberes curriculares*, referidos a los “discursos, objetivos, contenidos y métodos a partir de los cuales la institución escolar categoriza y presenta los saberes sociales” (p. 30).

Los primeros (los disciplinarios) porque como se ha mencionado, no todos los profesores de secundaria cuentan con una formación profesional desarrollada en instituciones específicas para ser docente (las Normales o universidades con carreras afines a la educación); algunos poseen una formación profesional encaminada a una disciplina en concreto²⁵. Ahora bien, resulta conveniente aclarar que en las mismas Escuelas Normales Superiores (las encargadas de formar a los

²⁴ Tanto para el nivel primaria como secundaria y media superior, la formación inicial del profesor se ofrece en Normales y Universidades. En éstas últimas, a través de carreras afines a la educación o no.

²⁵ Dentro de los entrevistados para este estudio se encuentran profesores con carrera en Ciencias Políticas, Historia, Biología, Arquitectura, Industrias alimentarias.

futuros profesores de secundaria) también está un componente disciplinar muy claro al estar encaminada al desarrollo de docentes especialistas en una materia.

Los segundos (los curriculares) pueden corresponder a la formación profesional de los profesores egresados de las Escuelas Normales de México (y tal vez, de algunas carreras afines a la educación), dado que en dichas instituciones se estudian los Planes y programas de la Educación Básica, en los cuales son definidos y establecidos los objetivos, contenidos, enfoques y métodos a los que refiere el autor.

Saberes procedentes de su propia experiencia en la profesión

Tardif (2004) señala a estos saberes como la base de la enseñanza por ser desarrollados en el trabajo cotidiano (p. 30) y empleados para responder a los problemas y actividades específicas de su labor (p. 46). A diferencia de los anteriores, estos:

no están sistematizados en doctrinas o teorías. Son prácticos (y no de la práctica: no se superponen a la práctica para conocerla mejor, sino que se integran en ella y forman parte de ella en cuanto práctica docente) y forman un conjunto de representaciones a partir de las cuales los educadores interpretan, comprenden y orientan su profesión y su práctica cotidiana en todas sus dimensiones (Tardif, 2004, p. 37).

También son abiertos²⁶, ya que, al tener su origen en la práctica cotidiana, están en constante movilización y modelación; es decir, al servicio de la acción. (p. 80). Además, son personalizados: “llevan consigo la señal del trabajador” (Tardif, 2004, p. 80), es decir, en ellos está la personalidad del profesor en tanto que ésta forma parte de su trabajo.

Como se aprecia, los saberes procedentes de la experiencia en el trabajo están íntimamente relacionados con los saberes docentes en general, mas no deben comprenderse como iguales en tanto que los últimos engloban a los primeros y a los otros que se han caracterizado en este subapartado. Por eso, cabe señalar que,

²⁶ Contreras Domingo (2013), por su parte, hace alusión a esta apertura del saber de la experiencia para definirlo como un saber paradójico, ya que si bien proporciona una determinada orientación y un bagaje para actuar, es un saber que siempre se encuentra en renovación; es un “saber siempre naciente” (p. 129).

si bien la experiencia en el trabajo origina estos saberes y los valida (Tardif, 2004, p. 37), para el autor, ésta también resulta crucial para dar cabida a los otros:

la experiencia provoca un efecto de recuperación crítica (retroalimentación) de los saberes adquiridos antes o fuera de la práctica profesional. Filtra y selecciona los otros saberes, permitiendo así que los docentes examinen con atención sus conocimientos, los juzguen y los evalúen y, por tanto, objetiven un saber formado por todos los saberes traducidos y sometidos al proceso de validación constituido por la práctica cotidiana. (Tardif, 2004, p. 41)

2.2 Abordaje metodológico sobre los saberes docentes de los profesores de secundaria

En este subapartado se detalla el procedimiento seguido para acercarse al objeto de estudio: la perspectiva elegida para abordarlo, la construcción y aplicación del instrumento que permitió obtener la información correspondiente y la sistematización e interpretación de dichos datos.

2.2.1. Una perspectiva hermenéutica y su instrumento

Con base en lo revisado sobre los saberes docentes, así como en los intereses y propósitos que se definieron para realizar la investigación, se optó por una perspectiva hermenéutica para abordar metodológicamente al objeto de estudio.

De acuerdo con Sandín Esteban (2003), este enfoque de investigación, en su parte metodológica, busca interpretar los significados que los sujetos le dan a sus acciones, a la par que reconoce en éstas una ruta hacia la comprensión de su contexto histórico, social y cultural en el que están inmersos, por ser lo que da fundamento a los significados (p. 60). Además, reconoce que el intérprete y su contexto también es fundamental para lograr la comprensión del significado en tanto que *se encuentra* y *dialoga* con el sujeto que investiga (p. 61).

En ese sentido, se consideró que la hermenéutica permitiría dar cuenta de los saberes docentes desde la voz de los profesores de secundaria y comprenderlos en su contexto, en un ejercicio paralelo donde, como docente y aprendiz de investigadora, tendría que *sumergir* mis presuposiciones para “llegar a una

comprensión profunda del texto [...] en sentido amplio” (Gadamer, 1960, citado en Baeza, 2022, p. 110). Dicho de otra manera, un abordaje hermenéutico abonaría a alcanzar los fines de la investigación a la par que me formaba en esta tarea.

En esta búsqueda de coherencia entre los intereses, propósitos y posicionamientos metodológicos, me di a la tarea de elegir instrumentos que apoyaran la recolección de datos para la investigación. Aunque algunos parecían adecuados como las observaciones, las encuestas y la narrativa, decidí que la entrevista era la opción más pertinente tanto para mis posibilidades (tiempos y condiciones particulares de vida) como para dar con los saberes docentes de los profesores de secundaria desde un enfoque cuya intención es interpretar los significados que los sujetos le dan a sus acciones (como se señaló anteriormente).

Esta decisión se vio reforzada también cuando, desde Tardif (2004), leí que “hacer preguntas a los docentes sobre sus saberes equivale, en cierto modo, a llevarlos a contar la historia de su saber enseñar, mediante las experiencias personales y profesionales que hayan sido significativas para ellos” (p. 76). Así pues, a través de la entrevista —entendida como una interacción dialógica, personal y directa entre investigador y sujetos de estudio, que favorece en estos últimos la expresión detallada de sus motivaciones, sentimientos y creencias sobre un tema (Katayama, 2014, p. 80), así como el reconocimiento, exploración y aceptación de sus vivencias inconscientes (Martínez y Miguélez, 2015, p. 151)— vi la oportunidad para acercarme a sus historias, experiencias y, por tanto, saberes en un espacio de escucha y diálogo.

Finalmente, y en congruencia con las decisiones metodológicas ya tomadas, consideré que la entrevista fuese de tipo semiestructurada, para así brindar mayor libertad a los docentes de expresarse y, también, para tener la oportunidad de intercalar nuevas preguntas cuando se requiriera o de obviar otras de las establecidas en función de lo que los profesores llegaran a externar.

2.2.1.1. La construcción de la entrevista

Como se ha señalado, los planteamientos y, en específico, la tipología hecha por Tardif (2004) sobre los saberes docentes —detallados en el subapartado 2.1.3— fue la base de partida para acercarse al objeto de estudio que orienta esta investigación. De ahí que la construcción de la mayoría²⁷ de las preguntas establecidas que conformaron a la entrevista se haya hecho con base en ella²⁸. La **Tabla No. 3** que a continuación se expone, muestra ese ejercicio:

Ejes de análisis	Preguntas para la entrevista
<i>Saberes personales</i> : aquellos que se generaron (y generan) en la interacción con los primeros grupos sociales: la familia, amigos o espacios extraescolares.	¿Me podría platicar sobre alguna experiencia personal, no propiamente académica, que considere influya actualmente en su práctica como docente?
<i>Saberes procedentes de la formación no profesional</i> : aquellos que surgieron dentro de las instituciones de educación formal: primaria, secundaria, preparatoria.	¿Qué recuerdos, vivencias, experiencias desde que empezó a estudiar la educación básica hasta la preparatoria considera que han repercutido en su labor docente?
<i>Saberes procedentes de la formación profesional</i> : aquellos que se construyeron en los espacios de formación de la carrera, estén estos relacionados directamente con la docencia (escuelas normales) o no (universidades)	¿Qué elementos o experiencias formativas en sus estudios a nivel de licenciatura han sido fundamentales para el ejercicio profesional que desarrolla en la escuela secundaria? ¿De qué forma o cómo los recupera?

Tabla No. 3 (a)– Ejes de análisis para la elaboración de las preguntas que conformarían la entrevista

²⁷ Puede verse el instrumento completo, con todas las preguntas, en el **Anexo 4**.

²⁸ Nótese que, en este ejercicio, la categoría “saberes procedentes del uso de los materiales de trabajo” aún era considerada como independiente a las otras. De ahí que se le hayan creado preguntas específicas.

Ejes de análisis	Preguntas para la entrevista
<p><i>Saberes procedentes del uso de los materiales de trabajo:</i> aquellos que ponen en práctica al usar determinados recursos para impartir su clase, como libros de texto, pizarrón, computadoras...</p>	<p>¿Cuáles y de qué manera empleas los recursos didácticos en tus clases? ¿Cuáles valoras más y por qué?</p>
<p><i>Saberes procedentes de la experiencia en la profesión:</i> aquellos que se han adquirido a través de la práctica del trabajo tanto dentro como fuera del salón de clases, así como de manera personal como por medio del intercambio con los alumnos, compañeros de la escuela y otros espacios (cursos, talleres, diplomados, etc., que toman para actualizarse en su labor, es decir, formación continua).</p>	<p>¿Cuáles son aquellos elementos que rescata de sus vivencias y relaciones con otros tanto dentro como fuera del salón de clases que considera han sido significativos para usted y su práctica docente?</p>

Tabla No. 3 (b)– Ejes de análisis para la elaboración de las preguntas que conformarían la entrevista²⁹

A manera de vislumbrar si las preguntas permitirían lograr el propósito de esta investigación, es decir, dar cuenta de los saberes docentes que poseen los profesores de secundaria, se llevó a cabo una entrevista piloto (Ver **Anexo 3**). Con base en el pilotaje, se determinó modificar el orden de las preguntas y la forma de algunas, así como incluir otras para ampliar la información respecto a su contexto personal y favorecer mayores oportunidades de diálogo en torno al tema de sus saberes. El **Anexo 4**, muestra el diseño final aplicado.

²⁹ Los ejes de análisis procedieron de la tipología de Tardif (2004, p. 48), de ahí que, la categoría “saberes procedentes del uso de los materiales de trabajo” aún era considerada como independiente a las otras y se le hayan creado preguntas específicas. Posteriormente, en la sistematización, dicha categoría se subsumió a la de “saberes procedentes de la experiencia en la profesión”.

2.2.2. Referente empírico y aplicación de entrevistas

La elección del referente empírico, y con ello, del centro escolar con el cual se trabajó, estuvo definida por la facilidad y el acercamiento que se tiene con dicho contexto educativo. Incluso, el interés por el objeto de estudio que atañe a esta investigación surge de la afinidad por el trabajo docente que se ha realizado en esa institución durante seis años.

Dicho lo anterior, es preciso señalar que los permisos para entrar en contacto con los profesores fueron dados fácilmente por la directora del plantel, quien además proporcionó información referente a la creación de la escuela y acceso a la base de datos de la plantilla docente, con la cual fue posible construir un registro general de los profesores que laboran en la institución, en concreto, sobre las materias que imparten, su formación profesional y los años de servicio que llevan trabajando en la institución (Ver **Anexo 5**)

En un principio, se tuvo la intención de que los 26 profesores que laboran³⁰ en la Escuela Secundaria “Puerto de Alvarado”, turno vespertino, participaran en las entrevistas y así tener mayor riqueza al momento de interpretar la información. Pero, luego del primer acercamiento a la escuela donde se preguntó de forma aleatoria a diez docentes si deseaban participar en el estudio, fue necesario replantear el criterio de selección en vista de que cinco no estaban en la disposición de ser entrevistados y otros no se encontraban en la institución para preguntarles.

Se decidió buscar, al menos, un profesor de cada perfil profesional identificado, esto es, docentes cuya formación profesional estuviese relacionada con la educación (normalistas), con las ciencias sociales, con las ciencias humanas y las ciencias técnicas. Al hacer el concentrado (donde se incluía a todos los profesores, incluso aquellos que manifestaron no querer participar) se observó una gran cantidad de docentes formados profesionalmente en el ámbito educativo, por lo que se

³⁰ La cifra corresponde a la base de datos, proporcionada por la directora del plantel, que se obtuvo el 30 de septiembre de 2022.

determinó tomar como segundo criterio de selección, los años de servicio. La **Tabla No. 4** muestra el cruce de ambos criterios:

Antigüedad en años	Formación profesional			
	Educación	Sociales (Historia y Ciencias políticas)	Ciencias humanas (Diseño gráfico y dos de danza)	Científico-técnicas (Estudios en escuelas politécnicas y tecnológicos)
0 a 1	2 (1 normalista, 1 Educación Física)		2	2
1 a 5	2 normalistas	2	1	
5 a 10	3 (2 normalistas, 1 pedagoga)			1
10 a 15	4 normalistas			1
15 a 20	1 Educación física			
20 a 25	1 Normalista			
25 a 30	4 (2 normalistas, 2 pedagogas)			

Tabla No. 4 - Organización de los docentes de la institución de estudio según años de servicio en el plantel y formación profesional

Este recurso gráfico, en conjunto con el registro general mencionado anteriormente, guio el segundo acercamiento cuyo propósito, aparte de buscar que participaran más docentes en la investigación estuvo dirigido a acordar las fechas y horarios con quienes en el primer contacto aceptaron ser entrevistados.

Durante tres semanas se realizaron 13 entrevistas en distintos espacios del plantel y una en un lugar externo a él. Dado que la mayoría de los profesores aceptaron participar siempre y cuando fuese en los tiempos libres o “muertos” de su jornada laboral, la gran parte de las audio-grabaciones tuvo lugar en intervalos de una a dos horas aproximadamente. Una, incluso, se llevó a cabo en distintos días y horarios.

Después de cada entrevista, fue preciso hacer un vaciado de impresiones, dudas e incertidumbres. Esto, como una manera de registrar el proceso investigativo, tener un recurso para mejorar en cada entrevista y, sobre todo, como un reconocimiento de los valores que se tienen como investigador, los cuales son de relevancia (por su influencia) en una investigación cualitativa de tipo interpretativo (Sandín Esteban, 2003, p. 34) como lo es ésta.

Paralelamente a la aplicación del instrumento, se hacía la transcripción de las audio-grabaciones a través de la herramienta de dictado del procesador de textos y de la aplicación del celular donde fueron guardadas; pero fue necesario, por los límites de la herramienta, hacer un propia revisión y transcripción manual. Cabe señalar que este ejercicio (entrevistar – transcribir – revisar) coadyuvó a contar con más preguntas de apoyo para las posteriores entrevistas y así ahondar en los saberes de los profesores. En su momento, también facilitó el trabajo de sistematización e interpretación.

Al final, se contó con un total de 15 transcripciones (entrevistas), ya que se incluyó la del pilotaje al considerar que el contenido de las preguntas no había sido modificado (sólo el orden de éstas) en las siguientes entrevistas y, por tanto, la información recabada de ella no era incongruente con los propósitos del instrumento y de la investigación.

Con base en las 15 transcripciones se diseñó el **Cuadro No. 1** que reúne algunas de las características de los profesores participantes, el cual fue de utilidad al momento de analizar, sistematizar e interpretar la información recabada a través de las entrevistas.

#	Formación profesional	Tipo de perfil profesional		Años de servicio en total	Niveles educativos en los que ha trabajado
		Educativo	Disciplinar (no educativo)		
1	- Licenciada en Artes		X		Telesecundarias Primaria
2	- Licenciado en Educación Secundaria con Especialidad en física.	X		17 años	
3	- Licenciado en Educación Secundaria con Especialidad en Matemáticas	X		12 años	Escuela para trabajadores
4	- Licenciado en Educación Dancística con Orientación en Danza Folklórica - Especialista en Estudios del Movimiento	X	X	13 años	Preescolar Primaria Preparatoria

Cuadro No. 1 (a) – Caracterización de los docentes participantes en el estudio

#	Formación profesional	Tipo de perfil profesional		Años de servicio en total	Niveles educativos en los que ha trabajado
		Educativo	Disciplinar (no educativo)		
5	- Licenciada en Educación Secundaria con Especialidad en Geografía	X		2 años	Preparatoria
6	- Licenciado en Educación Secundaria con Especialidad en Matemáticas	X		27 años	
7	- Licenciada en Educación Secundaria con Especialidad en Formación Cívica y Ética.	X		10 años	Primaria
8	- Licenciada en Ciencias Políticas y Administración Urbana.		X	4 años	
9	- Licenciada en Historia - Maestra en Enseñanza de la Historia a nivel bachillerato	X	X	13 años	Preparatoria abierta
10	- Licenciada en Educación Secundaria con Especialidad en Español	X		7 años	Primaria
11	- Licenciada en Ingeniería en Industrias Alimentarias		X	2 años	INEA
12	- Licenciada en Biología		X	28 años	Preparatoria
13	- Licenciada en Contaduría - Licenciada en Educación Secundaria con Especialidad en Matemáticas	X	X	6 años	Preparatoria
14	- Ingeniero-arquitecto - Maestro en Urbanismo		X	29 años	Preparatoria
15	- Licenciatura en Educación con Especialidad en Inglés (certificación)	X		30 años	Preescolar Primaria

Cuadro No. 1 (b)– Caracterización de los docentes participantes en el estudio

2.2.3. Del proceso de sistematización

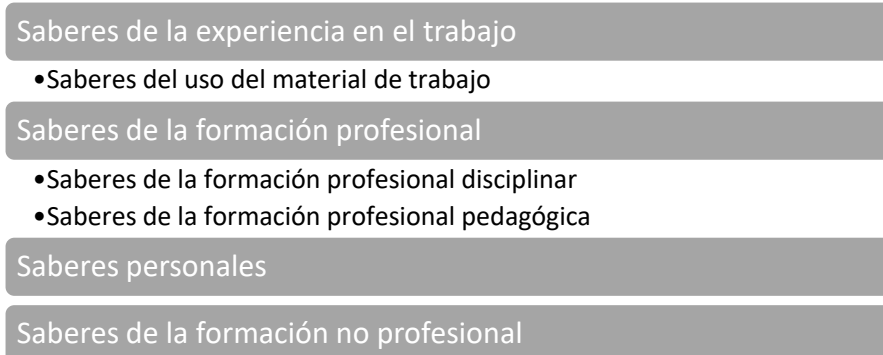
Como se explicitó, la construcción del instrumento de recogida de información se basó en los planteamientos de Tardif sobre los saberes docentes. Por ello, en un inicio, la información que se iba recabando se organizaba en una tabla que atendía a la tipología presentada por el autor (saberes personales, saberes procedentes de la formación escolar no anterior, saberes procedentes de la formación profesional, saberes procedentes del uso del material de trabajo y saberes procedentes de su misma experiencia en el trabajo). No obstante, al leer algunas de las transcripciones y al hacer el cuadro de características de los docentes participantes (**Cuadro No. 1**), se percibió una desarticulación entre lo dicho por los profesores y el referente teórico; es decir, un choque de contextos.

Con ayuda de la asesora de tesis, fue posible dar solución a este desliz del investigador principiante. Se entendió que la construcción de categorías puede extraerse a partir del mismo discurso de los entrevistados, lo que implica una relectura constante del material empírico, así como un trabajo de agrupación y reagrupación de la información.

Así, como un primer ejercicio de este entendimiento y a manera de orientar el subsiguiente trabajo (lectura de las transcripciones faltantes, relectura de todas y definición de categorías y subcategorías), se hicieron dos cambios a la tipología de Tardif con base en las transcripciones leídas hasta ese momento.

Por un lado, se incluyeron a los *saberes procedentes del uso del material de trabajo* dentro de los *saberes procedentes de la misma experiencia en el trabajo* por considerarse que los primeros se desarrollan en los segundos, estableciéndose así como categoría a los “Saberes de la experiencia en el trabajo” y como subcategoría a los “Saberes del uso del material de trabajo”.

Por otro lado, y debido a lo que se ha comentado sobre la diferencia en la formación de profesores de secundaria en México respecto a la que plantea Tardif (situado en Francia), se precisó una división en los *saberes de la formación profesional*, quedando ésta como categoría y como subcategorías a los “Saberes de la formación profesional disciplinar” y a los “Saberes de la formación profesional pedagógica”. Las categorías que se mantuvieron fueron las de “Saberes personales” y la de “Saberes de la formación no profesional”. Esa primera estructura se muestra a continuación en el **Esquema No. 2**:



Esquema No. 2 – Primer intento de categorización de la información obtenida

Bajo esta idea de encontrar-construir subcategorías en cada una de las cuatro categorías, se determinó que la mejor forma de tener una visión de las mismas y, posteriormente, facilitar la organización de los datos de las entrevistas, sería a través de tabulaciones, puesto que éstas permiten condensar, organizar y poner en evidencia las características y las relaciones de las informaciones; es decir, presentan los datos en un espacio reducido haciendo posible la comparación de diferentes conjuntos (Katayama, 2003, p. 99).

Por cada tipo de saber —personales, de la formación no profesional, de la formación profesional y de la experiencia en el trabajo— se diseñó una tabla en un mismo documento para tener la oportunidad de ir incluyendo distintas columnas que refiriesen a subcategorías analíticas, las cuales surgirían de las múltiples lecturas de los datos empíricos. Además, en cada tabla, se incluyó una columna destinada a colocar la clave de identificación de las transcripciones de entrevistas, para posteriormente, por medio de filas, hacer un vaciado ordenado de la información

recabada en ellas. El resultado final de las tablas (de las categorías y las subcategorías, sin información) puede apreciarse en el Cuadro No. 2:

Saberes Personales [SAB.PER]					
Clave de entrevista	Saberes procedentes de la familia, de la interacción con otras personas cercanas y el ambiente de vida particular. [SAB.PER-FAM]		Saberes procedentes de otros espacios personales: trabajos NO relacionados con la educación formal. [SAB.PER-OTRAB]		
Saberes de la formación NO profesional [SAB.FORM.NO.PROF]					
Clave de entrevista	Saberes procedentes de la educación primaria, secundaria y media superior. [SAB.FORM.NO.PROF]				
Saberes de la formación profesional [SAB.FORM.PRO]					
Clave de entrevista	Saberes procedentes de la formación profesional en la disciplina que imparte [SAB-FORM.PRO-DIS]		Saberes procedentes de la formación profesional centrada en el ámbito pedagógico [SAB-FORM.PRO-PED]		
Saberes de la experiencia en el trabajo [SAB.EXP]					
Clave de entrevista	Saberes procedentes de la utilización de las herramientas de trabajo [SAB.EXP-MAT.TRAB]	Saberes procedentes del trabajo directo con los alumnos [SAB.EXP-ALUM]	Saberes procedentes del trabajo con los compañeros y directivos de la escuela [SAB.EXP-COMP]	Saberes procedentes de cursos o programas de formación continua [SAB.EXP-FORM.CON]	Saberes de la experiencia previa en el campo, en otros centros escolares [SAB.EXP.PREV]

Cuadro No. 2 – Tablas empleadas para la sistematización de la información (categorías y subcategorías de análisis)

La flexibilidad de las tablas facilitó acomodar los datos surgidos de las entrevistas. Se incluían, después de varias relecturas, fragmentos específicos de éstas en cada categoría y subcategoría según correspondiera. Al principio, los fragmentos a manera de citas textuales se colocaban únicamente entre comillas, con la página donde se ubicaban en la transcripción completa y la clave de ésta; ya que se consideraban elementos necesarios para localizarlos en las transcripciones completas cuando fuese necesario. Sin embargo, al recordar que el propósito de la sistematización —y la forma elegida para presentarla: las tablas— era apoyar y facilitar el proceso interpretativo que seguiría (en específico, cuando se tratara de recuperar y plasmar prontamente los fragmentos en la redacción), se optó por colocar claves de identificación a cada categoría y subcategoría y, por ende, estas mismas claves a cada fragmento, para así no sólo tener la oportunidad de localizarlos en las transcripciones completas, sino también en las tablas donde ya habían sido organizados.

2.2.4 Del proceso de interpretación

Se recordará que una de las decisiones metodológicas tomadas en esta investigación fue situarse desde una perspectiva hermenéutica para abordar el objeto de estudio, en concreto, los datos recabados de las entrevistas. Así pues, en este momento del trabajo investigativo, la tarea era interpretar la información recopilada y sistematizada (tal como se ha expuesto en la sección anterior)³¹, es decir, dar cuenta de los saberes docentes de los profesores entrevistados.

Ante las múltiples posibilidades que abrían las tablas con los datos organizados para desarrollar la tarea, y debido a la nula experiencia para llevarla a cabo, en un primer momento, se hizo un escrito donde se recuperaban de forma indirecta los

³¹ Si bien considero que el proceso interpretativo estuvo a lo largo de la investigación (desde el acercamiento al referente teórico, pasando por la organización de los datos en determinadas tablas), es en la redacción de lo encontrado (Capítulo 3) donde ubico su mayor desarrollo.

fragmentos de entrevista relacionados con los *Saberes personales*³², pero dos cuestiones hicieron ver que el ejercicio no estaba contribuyendo a su fin. Por un lado, había citas que quedaban “flojas” al no estar contextualizadas, y por otro, algunas de ellas mantenían similitud, es decir, se encontraron tendencias dentro de cada categoría de saber (personales, de la formación no profesional, de la formación profesional y experienciales) y sus respectivas subcategorías.

El primer aspecto hizo necesario leer nuevamente algunos planteamientos sobre hermenéutica. El modelo de Baeza (2022) respecto a cómo llevar a cabo un análisis hermenéutico, fue orientador al recordar que la interpretación inicia con la identificación de los contextos del sujeto a investigar, ya que ello ayuda, en un segundo momento, a generar una contextualidad, es decir, a comprender los significados desde donde surgen (contexto histórico y social); lo que resulta en una primera fase de interpretación (pp. 118 y 119). Por ello se decidió que, antes de atender el segundo aspecto, era fundamental hacer una descripción de los espacios y situaciones en los que se desenvolvían los profesores entrevistados, lo cual se realizó con apoyo de las mismas transcripciones de las entrevistas.

Una vez situando “el texto en su contexto”, fue preciso releer a detalle los datos organizados en la categoría de *Saberes personales* para identificar puntualmente las tendencias percibidas en el primer intento expositivo y así, en el segundo, atender a esa nueva estructura. Lo interesante de este ejercicio de relectura y búsqueda de tendencias en los datos de la categoría señalada, fue que no sólo se logró tener una visión más clara de las tendencias, sino que se obtuvieron dos resultados más.

A medida que se hacía el ejercicio de identificación, surgió un diseño “ramificado” que permitía visualizar las tendencias encontradas para la categoría *Saberes personales*, por lo que, aunque se tenía la idea de continuar trabajándolas dentro

³² La decisión de iniciar por los saberes personales partió de un interés y gusto personal, pero también, porque eran los primeros que Tardif (2004) señala en su tipología y, de cierta forma, podían permitir conocer más respecto al contexto de los profesores fuera del aula y de la escuela.

de las tablas de organización, se prefirió avanzar con este recurso gráfico para el abordaje interpretativo de las posteriores categorías.

El segundo resultado fue percibir que la división que se tenía de la categoría *Saberes personales* (en aquellos procedentes del ambiente familiar de los profesores y los procedentes de otros espacios personales) sólo atendía a los espacios donde podían haberse adquirido esos saberes y no a lo que los maestros referían: a cómo estos saberes les permitían aconsejar a sus alumnos y a organizar su propia dinámica personal de trabajo. Cuestión que, entonces, se vio modificada.

El acercamiento a los datos de la categoría *Saberes de la formación no profesional* fue un tanto similar: se leyeron los fragmentos identificados y se percibieron tendencias. Sin embargo, antes de redactar esta interpretación, se decidió (a manera de ver si los datos podrían mostrar algo más) hacer otra lectura de lo que el referente teórico decía al respecto de este tipo de saber. Con base en ello y con la revisión de otros autores que se recordaron —los cuales hablan acerca de la influencia de la trayectoria escolar en la formación del docente (Marcelo García, 2009b) y en el ejercicio de la profesión (Rockwell, 1997)— se regresó a ver si algo de lo dicho por los profesores refería a saberes relacionados con las dinámicas escolares o formas de participación pues ello no había sido considerado (sólo lo referente a las imágenes y experiencias producto de la interacción con otros docentes); no obstante, se consideró que no había alusión a estos aspectos y se dio paso a la redacción de lo percibido.

El abordaje interpretativo de la información empírica acomodada en la categoría *Saberes de la formación profesional* se hizo sin recurrir previamente al referente teórico (Tardif), pero sí a una base de datos (de citas textuales) que se tenía sobre los saberes y conocimientos profesionales de los docentes. Esto, con la intención de contemplar la posibilidad de que algunos de esos planteamientos estuviesen presentes en la información empírica tanto de aquella que se había organizado en la subcategoría de *Saberes de la formación profesional disciplinar* como en la de *Saberes de la formación profesional pedagógica*. No obstante, después de revisarlos, fueron considerados sólo para acercarse a los datos de esta última

subcategoría ya que se enfocaban más en lo pedagógico, por lo que el acercamiento a los datos de la primera fue directo (esto es, sin mayores referentes).

Llevar a cabo la interpretación de los datos empíricos de la última categoría (*Saberes de la experiencia en el trabajo*) implicó mayor esfuerzo en tanto que eran varios (comparados con los anteriores) y se tenía en mente (por lo revisado sobre este tipo de saberes) que estos constituían parte fundamental del quehacer docente y, por ello, tenían mucho que decir. En ese sentido, se decidió ir directamente a los datos para “escucharlos” y hacerlo progresivamente conforme habían sido organizados en cada subcategoría.

La primera que se abordó fue la de *Saberes procedentes de la utilización de las herramientas de trabajo* y, a partir de ese abordaje se identificaron aspectos que hasta el momento no habían relucido en el referente teórico ni en otros autores revisados, por lo cual se determinó señalarlos para su posterior búsqueda e incorporación al trabajo hecho (si es que convenía hacerlo). Este ejercicio se llevó a cabo con las otras tres subcategorías.

Al llegar a la subcategoría *Saberes de la experiencia previa en el campo en otros centros escolares* (la última que se tenía en la tabla de sistematización), se percibió que los datos hablaban acerca de la relación con los alumnos y, por tanto, que tenían que ver con los saberes que los docentes ponen en juego al trabajar directamente con ellos. Así, se decidió subsumirla dentro de la subcategoría *Saberes procedentes del trabajo directo con los alumnos* que ya había sido abordada, sin embargo, ello implicó otra reelaboración del escrito, es decir, reinterpretar lo ya hecho. Fuera de esta situación, ninguna otra tuvo modificación.

Cabe señalar que, aunque el trabajo interpretativo de esta categoría fue por partes, por subcategorías (se terminaba una para iniciar la otra), fue posible integrar al final de la exposición las tendencias encontradas en cada una de ellas gracias al diseño “ramificado” que se había estado realizando, cuyo resultado final, en su versión “arbórea”, es el que se aprecia en la **Imagen No. 1**

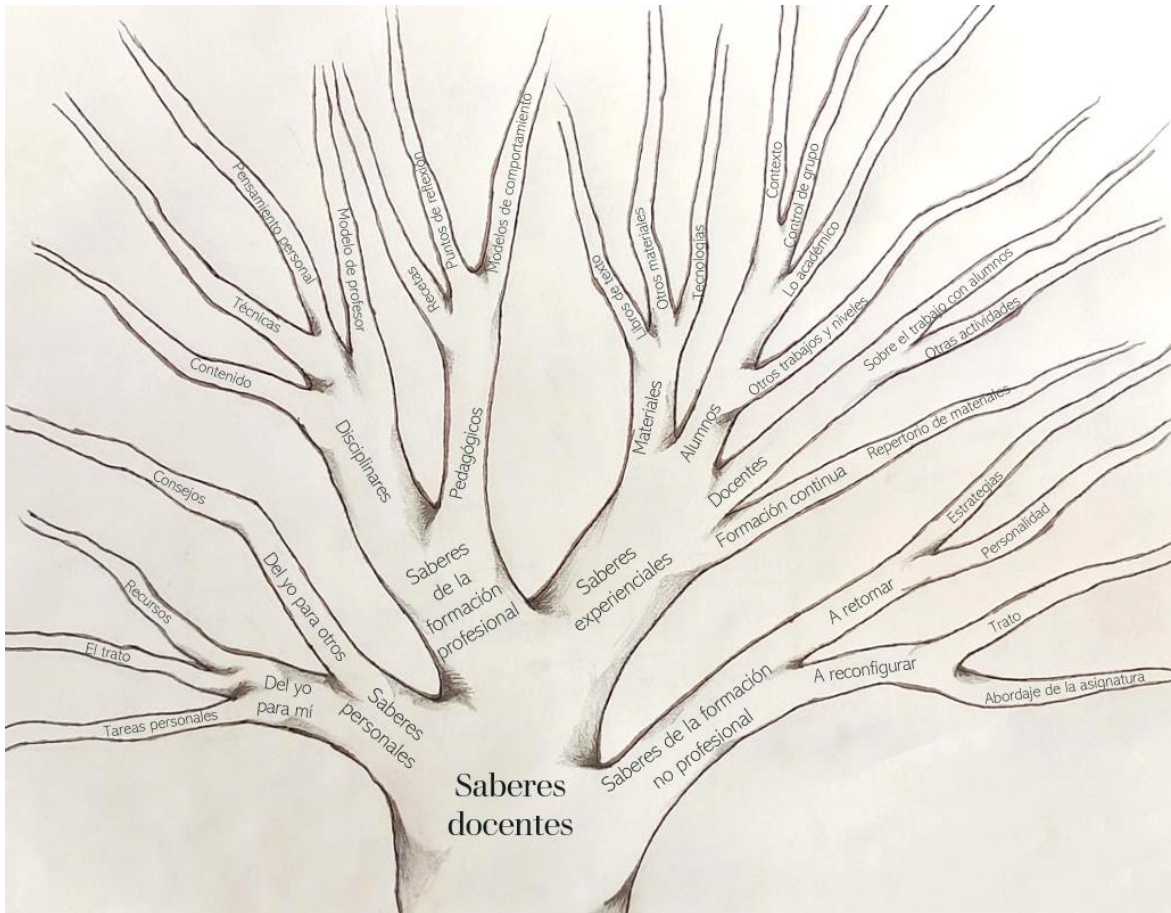


Imagen No. 1 – Categorías, subcategorías y tendencias encontradas en la investigación (elaboración propia a partir del primer trabajo interpretativo con los datos obtenidos de las entrevistas y del cruce con los planteamientos teóricos de Tardif, 2004, p. 48)

Si bien hasta aquí se dio por finalizado el primer trabajo interpretativo, cabe señalar que después fue necesario —debido a otras lecturas y autores que se fueron encontrando y abordando en distintos seminarios del programa educativo— releer, ampliar y ajustar algunas interpretaciones hechas tanto de la información empírica como teórica-documental; sin embargo, las categorías, subcategorías, tendencias y subtendencias que se muestran en la **Imagen No. 1** se mantuvieron hasta finalizar esta investigación, de tal forma que en el siguiente capítulo donde se expone la interpretación, es posible identificarlas.

CAPÍTULO 3. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Como he señalado en capítulos anteriores, los docentes cuentan con una serie de saberes procedentes de diversos espacios, momentos y situaciones de su vida. Es así como podemos hablar de saberes adquiridos a través del trabajo en el aula, con los alumnos y los materiales; en el contexto escolar, con compañeros de trabajo y diversas actividades; saberes construidos como estudiantes durante la formación profesional y no profesional; y como personas en la interacción con la familia, amigos y otros espacios no meramente educativos.

En ese sentido, en este capítulo intento dar cuenta de esa diversidad de saberes docentes con los que cuentan los profesores de educación secundaria, en específico, de la Escuela Secundaria Diurna No. 181 “Puerto de Alvarado”, Turno vespertino.

Como parte de mi posicionamiento interpretativo, en un primer momento, describo el contexto de mi campo de estudio, mismo que he redactado con base en la información surgida de las entrevistas y con mi propio conocimiento del entorno³³. Y, en un segundo momento, procedo a la exposición de la información referente a los saberes docentes, surgida de dichas entrevistas, la cual atiende al camino seguido y planteado en el Capítulo 2.

3.1 Contexto institucional del referente de estudio

La escuela

La Escuela Secundaria Diurna No. 181 “Puerto de Alvarado”, turno vespertino (de 2pm a 8pm), clave 09DES4181I, se ubica en la esquina de las calles Tixmehuac y Kantunil, de la Colonia Pedregal de San Nicolás, Alcaldía Tlalpan. No se tiene algún registro en la institución que confirme la fecha en que se habilitó, pero, de acuerdo con la directora del plantel y otros docentes que han trabajado más años en ella, señalan que se creó aproximadamente en 1980.

³³ Partir de un posicionamiento interpretativo conlleva el reconocimiento de mi persona en el proceso de investigación. En ese sentido, soy consciente que mi labor durante seis años en la institución de estudio de este trabajo es uno de los elementos que interviene en la interpretación de la información surgida de las entrevistas.

Al ser una escuela de dos turnos, la mayoría de los espacios que posee son compartidos y, en algunos casos, incluso los materiales son usados por alumnos de la mañana y de la tarde.

En la planta baja, además de la dirección, la subdirección, la biblioteca y las canchas deportivas, se encuentran dos aulas de informática. Estos últimos espacios en particular resultan de interés para el contexto escolar, al ser aludido por la mayoría de los profesores entrevistados como una limitante para el desarrollo de clases que involucren las tecnologías:

“...no tienen muchas computadoras para darnos abasto a lo mejor para hacer una actividad con el grupo como quisiéramos [...] se sientan cinco por computadora y así trabajan” (E10-NC-CONT-p.3)

“... las computadoras no son de última generación, no se puede bajar a todos, no jalan los programas, y eso a mí es lo que me dificulta un poquito” (E6-HC-CONT-p.3)

Cabe señalar que una de las aulas de informática, la que posee más computadoras funcionales, es usada específicamente para el Taller de Informática, por lo que al solicitar el uso de este espacio, se deben hacer las gestiones con el profesor a cargo y la directora para acordar los horarios que no impidan las actividades propias del taller.

En el primer piso, están los cinco salones de tercer grado y uno de segundo cuyas dimensiones permiten el acomodo por filas de 50 mesa-bancos, pero dificultan algunas formas de organización del grupo. Cada salón tiene un pizarrón blanco y enchufes eléctricos; sin embargo, la señal de internet es muy baja en esta área de la escuela. En este nivel, también se encuentra el salón de inglés (el único destinado a una materia) y el Taller de Diseño.

En el segundo piso, se ubican el resto de los salones de segundo grado y dos de primero, así como el Taller de Alimentos y el Taller de Danza. En el último piso, se encuentran tres salones de primer grado y el auditorio.

Respecto a los materiales: los dos proyectores y las dos computadoras con las que se cuentan son facilitados a los docentes para ser usados en los salones de clase

u otros espacios, ello a través de su gestión con la contralora escolar, misma que puede proporcionar algún material de papelería (hojas, papel bond, marcadores...).

Como forma de la dinámica institucional³⁴, cada lunes se realiza una ceremonia cívica a cargo de un docente distinto y, cada mes, se nombra una comisión para elaborar el periódico mural correspondiente. En algunas ocasiones, suelen organizarse actividades pedagógicas o culturales por academias o por profesores —en las que también llegan a participar la Trabajadora Social de la escuela y la profesora de UDEEI, quienes desempeñan funciones específicas dentro de la escuela— según las necesidades o acuerdos tomados en determinadas Juntas de Consejo Técnico³⁵, las cuales se llevan a cabo cada viernes último de mes

Cabe señalar que la organización y puesta en marcha de las actividades que se realizan en colegiado o con independencia de las planeaciones para cada materia, deben realizarse durante los horarios escolares (de 2 a 8 de la tarde) y de trabajo de cada profesor, es decir, en las horas de clase que le correspondan, las cuales tienen una duración de 50 minutos, o del doble, según la asignatura³⁶.

Los profesores

Como se ha hecho alusión en el primer y segundo capítulos, los perfiles profesionales de los profesores que laboran en el nivel secundaria en México pueden estar relacionados o no con el ámbito pedagógico; situación que es visible en el caso de esta secundaria donde hay docentes egresados de Escuelas

³⁴ Algunas decisiones provienen de la Autoridad Educativa Federal, otras de la Inspectoría de zona y otras se toman en colegiado.

³⁵ Conformado por docentes, directivos y personal relacionado con los procesos de enseñanza-aprendizaje “es la instancia que de manera inmediata y a partir de sus necesidades y contextos específicos identifica, analiza, atiende, da seguimiento y evalúa situaciones de mejora educativa en beneficio de los estudiantes...” (SEP, s.f., p. 7)

³⁶ En el caso de las materias de Ciencias naturales: Biología, Física y Química, así como de los Talleres, suelen asignárseles un horario para trabajo teórico y práctico, por lo cual, los profesores pueden estar frente a grupo de 2 a 3 horas continuas, a diferencia de los demás, quienes, por lo general, tienen una hora al día para impartir su materia. Ahora bien, esta dinámica de emplear las horas de clase para organizar las actividades extras al currículum se debe a los pocos espacios y tiempos con los que cuentan los docentes, sin embargo, para poder hacer uso de las horas, los profesores deben designar actividades a los alumnos como una forma de dar continuación al aprendizaje.

Normales y formados específicamente para la labor que desempeñan, y otros de distintas universidades y carreras.

Los horarios que se le asignan a cada docente son determinados por la directora del plantel con base en los nombramientos de los profesores. Los horarios diversos de los docentes (algunos tienen tiempo completo, otros, 30 horas o menos a la semana), así como la misma dinámica escolar (clases continuas, sin descanso entre ellas; guardias fijas y en solitario al momento del receso) definen una parte importante de su trabajo entre pares y la comunicación que establecen, sobre todo porque la mayoría no logra tener con otros una comunicación o contacto durante la jornada.

Lo anterior, también se debe a otras características de los docentes: la distancia entre sus hogares y el lugar de trabajo que, en su mayoría es de 2 a 3 horas de camino: “si yo me intento levantar a las 5 de la mañana, 6 de la mañana, ya no llego aquí a mi hora” (E14-MC-CONT-p.6); y la existencia de otros trabajos: “tengo dos turnos y me complica” (E12-GP-CONT-p.4), “trabajo todo el día” (E13-MC-CONT-p.2).

Los alumnos

La matrícula del ciclo en curso³⁷, según la base de datos con los que cuenta la directora del plantel de acuerdo con los informes de la trabajadora social, es de 585 alumnos. La mayoría de la comunidad estudiantil vive en zonas aledañas a la escuela y el resto (o gran parte de él) se traslada mediante el transporte que la escuela ofrece. A pesar de ello, se percibe un gran ausentismo en la institución, que muchas veces es favorecido por los oficios de los padres de familia (comerciantes, empleadas domésticas y amas de casa), así como por las tradiciones y prácticas que permean en la zona (fiestas patronales o ferias).

³⁷ Esa información fue proporcionada a inicios del ciclo escolar 2023-2024

Además de ello, los profesores señalan que los alumnos con los que trabajan son de bajos recursos. Difícilmente logran adquirir un material extra a los cuadernos o libros de texto.

En cuestión de lo emocional, varios docentes aluden al contexto estudiantil como problemático: problemas de conducta, agresiones, drogadicción, *cutting*, *bullying*. Entre las razones, señalan la falta de atención de los padres y la composición de sus familias que no favorece un seguimiento a los estudiantes.

Por último, otro aspecto que resuena en los profesores es el bajo nivel académico de sus alumnos en todas las disciplinas, principalmente, en cuestión de habilidades básicas, como la lectura de comprensión y el cálculo mental.

Lo anterior, como parte del contexto de los docentes entrevistados, abre el espacio para comprender el entramado de saberes que ponen en juego los profesores al ejercer su labor. A continuación, describo los resultados de la investigación.

3.2 Saberes docentes en secundaria

Los resultados que aquí se presentan están organizados en cuatro grandes categorías, las cuales surgieron de la tipología planteada por el referente teórico—Tardif (2004)—. Posteriormente, dentro de cada categoría se presentan las subcategorías encontradas, así como las tendencias percibidas en ellas. El **Cuadro No. 3**, muestra la estructura que se ha seguido para exponer dichos resultados:

Categorías	<i><u>Subcategorías</u></i>	<i>Tendencias</i>
Saberes personales	Saberes del yo para mí	<ul style="list-style-type: none"> - Tareas personales - Mi trato - Mis recursos
	Saberes del yo para otros	
Saberes de la formación no profesional	Saberes a retomar	<ul style="list-style-type: none"> - Estrategias - Personalidad
	Saberes a reconfigurar	<ul style="list-style-type: none"> - Trato-empatía - La asignatura
Saberes procedentes de la formación profesional	Saberes de lo disciplinar	<ul style="list-style-type: none"> - El contenido - La técnica - El pensamiento - El modelo de profesor
	Saberes de lo pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> - Recetas - Puntos de reflexión - Modelos de enseñanza
Saberes experienciales	A partir de los materiales de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> - Libros de texto como base de los contenidos - Otros materiales para ampliar el contenido - Tecnologías y pandemia
	Surgidos del trabajo con los alumnos	<ul style="list-style-type: none"> - Saberes sobre el contexto personal de los alumnos - Saberes sobre el control de grupo - Saberes sobre lo académico/pedagógico - Saberes del trabajo con alumnos de otros niveles
	Por la interacción con otros docentes	<ul style="list-style-type: none"> - Saberes a aplicar con los alumnos - Saberes a aplicar más allá del aula
	Procedentes de cursos o formación continua	

Cuadro No. 3. Resultados de la investigación: categorías, subcategorías y tendencias.

3.2.1 Saberes personales

*“...lo que tú eres como profesional
es lo que tú eres como persona”
(E9-PR-SAB.PER-FAM-p.13)*

Cuando Tardif (2004) parte de un pluralismo de los saberes docentes, da paso a reconocer que estos surgen de otros espacios en los cuales los profesores actúan más allá de lo académico. Así, presenta a los saberes personales como los procedentes de una socialización primaria: la familia y la historia de vida (p. 48).

El autor también retoma el elemento personal del docente para señalar cómo el saber de los profesores está basado en una transacción entre lo que son y lo que hacen, es decir, entre sus emociones, pensamientos, expectativas, y su labor (p. 14). En esta investigación, dicha transacción se da entre los valores familiares de los profesores, otros trabajos distintos a la docencia, algunas condiciones de salud y su personalidad (que integran y definen sus saberes personales) y su hacer concretado en dos direcciones: a manera de una organización propia de sus funciones y como bases para orientar el hacer de sus estudiantes.

Saberes del yo para mí

Ciertos saberes y características personales inciden en la forma en la que los docentes desarrollan determinadas actividades en y para su labor. Algunas, conducen a los profesores a definirse tareas obligatorias, otras a establecer maneras de interactuar con los alumnos, y unas más a seleccionar materiales, estrategias y ejemplos para las clases.

Tareas personales

Tener Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)³⁸ ha conducido a una profesora de artes a tener mayor gestión de sus materiales —en especial, sobre las listas de alumnos y sus planeaciones— porque algunas acciones le representan

³⁸ De acuerdo con la Fundación INGADA (s.f.), el TDAH es un trastorno del neurodesarrollo que altera el desarrollo del sistema nervioso de las personas. Se caracteriza por tres rasgos que pueden presentarse en mayor o menor medida: déficit de atención, impulsividad e hiperactividad, los cuales suelen traducirse en dificultades para poder aprender, planificar, organizar y el autocontrol. Según lo refiere, los adultos con TDAH son desorganizados, olvidadizos, gestionan mal su tiempo y suelen iniciar varias tareas pero finalizar pocas.

mayor dificultad que a otros docentes, como acordarse del nombre de todos sus alumnos y de las actividades que ya ha concluido con un grupo, pero que con otros aún están inconclusas. Un ejemplo de esa organización que ha implementado para no sentirse desesperada debido a su trastorno es el uso de una hoja de registro:

Algo que no hacía y que me di cuenta que sí lo tengo que hacer, como que me iba con el tiempo, ya dejo una hoja [en su planeación] y voy anotando lo que hice en el día, porque a veces al siguiente día les preguntaba a los chicos (E1-IR-SAB.PER-FAM-p.5)

Para ella, el TDAH ha configurado una tarea necesaria para ejercer su docencia de forma organizada o estructurada.

Los valores que los docentes perciben en sí mismos, producto de su educación familiar, también establecen en ellos tareas necesarias u obligatorias para su docencia. Por ejemplo, una profesora de historia considera que planear o no una clase, moverte para hacer o no hacer algo, es una decisión guiada por lo que uno como persona consciente como correcto o incorrecto. En su caso, no planear una clase le “remuerde la consciencia” (E9-PR-SAB.PER-FAM-p.13). De igual forma, cuestionarse sobre la efectividad de su labor incluso fuera de la escuela proviene de sus valores, de sus virtudes:

...cuando no está funcionando lo que estoy haciendo, sí me pongo a pensar y digo: “ay, ¿en qué estaré...? ¿qué me estará fallando? ¿qué no estaré haciendo bien? ¿qué puedo hacer mejor?”. Y a veces son cosas que sí me, que sí les estoy dando vueltas y que no la puedo separar. No es así como así de decir: “ah, ya llegué a mi casa y ya, me olvido” ¿no? Pero siento que tiene que ver con la misma forma en la que yo soy como persona, porque yo soy muy aprensiva (E9-PR-SAB.PER-FAM-p.13)

En la misma sintonía, otra profesora se plantea como tarea propia el estar pendiente de la conducta de los alumnos³⁹, sobre todo, ante cualquier eventualidad conflictiva o de violencia, puesto que considera que va en contra de los principios que sus padres y hermanos le fomentaron. Así, señala:

³⁹ Aunque en la escuela es una encomienda para todos los docentes, hay quienes la retoman más, como ella.

yo no puedo salir y ver que se están pelando y yo no [...intervenir...] No es que sea la heroína ni nada, simplemente son acciones que no me gusta ver (E12-GP-SAB.PER-FAM-p.8)

Desde esa lógica, también le resulta fácil y necesario hacer lo que se le solicita por sus autoridades, como ser puntual y responsable —aunque reconoce que otro elemento de su persona favorece en ello: no tener hijos— y llevar a cabo otras actividades que no son propias de su labor, como realizar ocasionalmente la limpieza de sus salones.

Cabe señalar que otras cualidades personales no son meramente favorecedoras para los docentes, en tanto que limitan posibilidades de actuar. La misma profesora de historia antes referida comenta también: “yo me considero una persona que se entusiasma, así como con muchas cosas, pero también, así como se entusiasma, me desanimo así rápido” (E9-PR-SAB.PER-FAM-p.10), situación que en ocasiones la ha llevado a no implementar alguna actividad con sus alumnos, como ponerles una canción de su agrado, por pensar en que no resultará en la forma que ella considera.

Mi trato

Hay saberes personales que no inciden en los docentes como tareas obligatorias a cumplir, sino más bien como formas de definir su trato hacia los alumnos. Por una parte, hay profesores que retoman a sus familiares como referente de su comportamiento y, por otra, hay quienes consideran que su personalidad requiere ser congruente con la forma de interactuar con los estudiantes.

Una profesora comenta cómo a partir de la comunicación con su hijo cuando éste era pequeño supo que debía adecuar su lenguaje, hacerlo más sencillo para explicarle algunas cosas, pues, además, su comprensión de ellas era diferente a la suya. Ese saber la orienta ahora para cuidar su lenguaje al dirigirse a sus alumnos, así como para no dar por sentado que conocen y entienden de la misma manera que ella.

La profesora de español también es un ejemplo de cómo los saberes personales definen en los docentes una forma de tratar a sus alumnos. Comenta que parte de

no hacerlos sentir mal, no burlarse de ellos, o de buscar la oportunidad para que externen sus dudas, es por pensar en sus hijos y cómo a ella le gustaría que los trataran sus maestros.

De igual manera, la condición de pobreza en su infancia y las dificultades a lo largo de la vida del profesor del taller de diseño para conseguir lo que ahora tiene y es, construyeron en él saberes que ahora le permiten ser sensible con los alumnos:

Valoro muchas cosas que tengo, quizá por eso cuando vienen los chicos y “oiga, profe ¿no tiene un lápiz?”, “Ten, llévatelo” (E14-MC-SAB.PER.FAM-p.14)

Con un énfasis en la personalidad más que en lo familiar, el profesor de danza platica que su forma de ser también es parte de su enseñanza; le ha servido de alguna manera para que sus alumnos aprendan. En ese sentido, su personalidad como un saber ser y actuar, es una construcción propia ajena a alguna institución formadora:

yo soy una persona bastante burlona, bastante este, un poco alburera, bastante “jocosa”, me gusta bromear mucho, entonces dentro de mi manera de enseñar, pues me fui dando cuenta de que yo puedo ocupar como esas bromas o esa parte como de chiste para que los alumnos aprendan. Y de hecho he visto que les gusta, entonces esa manera pues no la puedes aprender en la escuela, la vas desarrollando tú mismo (E4-AL-SAB.PER-FAM-p.2)

Para este profesor de danza, el de diseño y las profesoras, los saberes personales configuran una parte de su docencia relacionada con su actitud, su comportamiento. Pero, en el primero, además, han sido un punto de decisión respecto a qué materiales y estrategias emplear con sus alumnos, como a continuación describo.

Mis recursos

Su elección de carrera no estuvo determinada por su gusto hacia la danza. Se convenció hacia el estudio de ella cuando vio bailar a alguien y se sintió emocionado por llegar a hacer algo similar. Esa experiencia la recupera ahora poniéndoles videos a sus estudiantes para fomentarles el gusto por la danza, sobre todo, porque percibe que se “transforma[n] al querer bailar como ellos” (E4-AL-SAB.PER-FAM-p.3).

No a manera de materiales, pero sí de ejemplos, un profesor de matemáticas retoma lo que ha experimentado en otros espacios fuera del ámbito escolar, como los bancos, para recuperar elementos que le permitan explicar, desde la cotidianeidad, el uso de las matemáticas. Por ejemplo, el manejo de los intereses en los créditos bancarios.

A manera de resumen, una vía que tienden a abrir los saberes personales en los docentes es el de definir algunos aspectos de su labor relacionados con ellos mismos: sus tareas, sus tratos y sus recursos, los cuales, en algún punto, inciden en el resto de su docencia y, por ende, en sus propios alumnos.

Saberes del yo para otros

En un tenor distinto, hay profesores cuyos saberes personales les permiten tener elementos para aconsejar a sus alumnos tanto sobre cuestiones académicas como igualmente personales. Algunos de estos consejos derivan de una situación similar que vivieron o viven los docentes y por las cuales atraviesan los adolescentes (como la poca atención de los padres en el proceso formativo), lo que permite a los primeros empatizar con los segundos. Otros consejos son preventivos; los profesores los dan para evitar que sus alumnos caigan en los errores que quizá ellos cometieron, tal como señala un profesor:

...de mi vida personal, pues en ocasiones, cuando necesito darles un consejo ¿no? Ya fuera de tema de o de o de contenido matemático. Cuando ellos buscan un consejo pues trato de orientarlo ¿no? De vivencias que tal vez que yo ya pasé y tal vez si yo cometí un error pues darle otra opción para que ya no cometa ese error (E3-ED-SAB.PER-OTRAB-p.6)

Hay docentes que, incluso, más allá del consejo, intentan actuar en atención a lo que una vez formó parte de su vida. Por ejemplo, una profesora de matemáticas narra cómo ante la falta de atención brindada a su hijo mayor durante su formación intentaba remediar el bajo desempeño de éste haciendo por él las diligencias correspondientes para aprobar las materias. Ahora, reconoce que su actuar fue perjudicial para su hijo, e intenta “atacar de este lado” (E13-LR-SAB.PER-FAM-p.19), del rol docente, aquellos errores cometidos. Sus saberes personales derivados de su experiencia como mamá le facultan para entender a los padres de familia y a los

alumnos. Como ella señala: “me espejeo en algunas situaciones con los papás [...] y con los alumnos” (E13-LR-SAB.PER-FAM-p.17).

Los docentes, en estos casos, trasladan sus saberes personales a unos segundos destinatarios. Aunque de alguna forma definen su docencia, su implicación hacia su persona es secundaria. Cabe mencionar que son profesores que también, conciben necesario y relevante abordar la parte emocional de los alumnos en su docencia.

Reflexiones sobre la categoría de saberes personales

La vida personal de los docentes conforma un espacio de construcción de saberes que, en principio, podrían concebirse necesarios para ese mismo ámbito. Pero, como se mencionó al principio, no es posible pensar (y así lo refieren varios profesores de este estudio) en una separación entre lo que se es como persona y lo que se es como docente. Por tanto, los saberes personales forman parte de la docencia. En esta investigación, esos saberes son retomados por los docentes para definir actividades de su propia labor (de ellos para sí mismos) y para compartirlos a otros (de ellos para los demás). En cualquiera de las dos vías, se da esa transacción entre el hacer del profesor y la persona que es.

3.2.2 Saberes de la formación no profesional

*“incluso antes de comenzar oficialmente a enseñar,
los docentes ya saben, de muchas maneras,
qué es la enseñanza, por su historia escolar anterior”
(Tardif, 2004, p. 16)*

Además de plurales, Tardif (2004) también caracteriza a los saberes docentes como temporales en tanto que se van adquiriendo en el transcurso de la vida personal y académica. En ese sentido, reconoce que el aprender a enseñar comienza desde que el profesor es un alumno, es decir, desde su escolaridad no profesional, dado que ahí se apropia de “creencias, representaciones y certezas sobre la práctica de su oficio, así como sobre lo que es ser alumno” (p. 16). Para el autor, tal inmersión es formadora, es un “saber heredado de la experiencia escolar anterior [...] muy fuerte, que persiste a través del tiempo y que la formación universitaria no consigue transformarlo ni, mucho menos, conmoerlo.” (Tardif, 2004, p.16).

En esta investigación, los docentes hablan acerca de cómo sus saberes de la formación escolar previa (no profesional) forman parte de su labor. Algunos son saberes que retoman para su docencia porque surgieron de sus buenas experiencias con otros profesores y les esbozan un modelo de este profesional, un modelo enseñanza y, en derivación, el gusto por la disciplina, la forma de desarrollar algunos temas y de desenvolverse en el grupo; otros son saberes que reconfiguran porque provienen de experiencias menos gratas o particulares a ellos como estudiantes, por lo que orientan aspectos específicos de su labor.

Saberes a retomar

Estrategias

La explicación es una estrategia que los profesores rememoran de sus maestros de primaria, secundaria o preparatoria. Refieren a ella como un elemento clave que les permitió entender o apreciar ciertos temas. Para algunos, incluso, la combinación de ambos (entendimiento y apreciación) fue un determinante para elegir la asignatura que ahora imparten. Por ejemplo, el profesor de Física comenta que en bachillerato tuvo un maestro de esa disciplina que les solicitaba resolver determinados ejercicios y problemas sin el uso de la calculadora; sólo podían usar las operaciones explicadas en clase. Aunque en aquel entonces la estrategia de su profesor la pareció exagerada, después lo llevó a elegir la especialidad de Física al estudiar la Normal Superior, y ahora reconoce su valor para impartir esos temas: le permite mostrar el porqué de esos procedimientos a sus alumnos e intenta que ellos también los entiendan.

Algunas actividades puntuales realizadas durante la formación no profesional también son aludidas y retomadas por los docentes. En el caso de la profesora de Matemáticas, ella procura desarrollar con sus alumnos otras actividades complementarias, puesto que considera necesario aumentar esa cultura que a ella le daban en su educación primaria pero que ahora les falta a los jóvenes: “yo pienso que antes sabíamos más, nos daban más cultura (E13-LR-SAB.FORM.NO-PROF-p.20). Así, ahora promueve en sus estudiantes, ir a obras de teatro (como en su

momento una profesora suya llevó a cabo con ella y sus compañeros de primaria), acercarse a las bibliotecas, participar en oratoria y poesía, entre otras actividades.

Cabe mencionar que también hay saberes docentes cuya construcción durante la formación no profesional atiende al desempeño mismo del profesor en esa etapa y no a una experiencia en relación con sus maestros, como el caso de un maestro de matemáticas, quien retoma su desenvolvimiento como estudiante para definir cómo y qué evaluar en sus alumnos:

como estudiante yo nunca me consideré bueno; o sea yo, a mí se me graban las cosas, pero que yo fuera así “matadito” y que llevara mis apuntes en orden no. No, no. Yo siempre me consideré que me iba bien porque salía bien en los exámenes [...] Y eso pues a veces lo llevo a poner en práctica ahorita como maestro, porque digo: “bueno, tal vez la persona que sabe, no lo va a demostrar teniendo en un cuaderno en orden, pero sí va a demostrarlo cuando se la aplique una evaluación, o un examen, o una prueba [...] omito algunas cosas de tener una formalidad en el cuaderno porque yo sé que el alumno sí lo sabe (E3-ED--SAB.FORM.NO.PROF-p.4).

Para él, su propio desempeño se convirtió en un saber sobre los alumnos y, por ende, en un saber para su docencia.

Personalidad

La manera en que se desenvolvían en sus clases los profesores de los docentes de esta investigación también impactó en ellos como estudiantes al querer imitar esa forma de ser cuando llegase el momento de estar con sus propios alumnos. Brockbank y McGill (2008) lo expresan cuando señalan que en toda situación de enseñanza y aprendizaje hay una serie de “cosas” que ocurren más allá de los contenidos, las cuales, aunque puedan ser inintencionadas, transmiten a las personas una forma de ser y de hacer (pp. 79 y 80).

La profesora de Formación Cívica da cuenta de lo mencionado al referir a dos de sus profesoras (una de secundaria y otra de preparatoria) como esos ejemplos a seguir. Al respecto, comenta:

De la de prepa agarré el humor, porque yo siento que como maestros siempre estamos intentando esconder nuestra personalidad para ser buenos modelos a seguir

y yo creo que debe ser al contrario, mostrar tu personalidad [...] aprendí que puedes ser un desmadre de persona y aun así los chicos te van a respetar y te van a poner atención y saben que pueden aprender de ti [...De] la de secundaria, siento que me llevo el hecho de decir: “son adolescentes y deben de marcar límites siempre” (E7-IL-SAB.FORM-NO.PROF-p.4)

Para ella, el actuar de sus profesoras se configuró en un saber que ahora retoma en su docencia a manera de un ser —desenvolviéndose sin esconder su personalidad— y de un pensar —entendiendo que hay límites que debe marcar a sus estudiantes, pero no por ello, limitarse en su expresión y comportamiento.

La formación no profesional otorgó a algunos docentes oportunidades para construir referentes de enseñanza en tanto que percibieron a partir de sus profesores elementos pertinentes a retomar, sobre todo, dada la implicación positiva que tuvo en ellos como estudiantes.

Saberes a reconfigurar

Algunas experiencias durante la formación escolar previa a la profesional —en específico, las que se suscitaron de una situación directa entre profesor-alumno— son recordadas por otros docentes de una manera menos grata, pero puestas a colación como aquello que les hizo orientar su docencia en un rumbo distinto al que recibieron de sus maestros, sobre todo en cuestión del trato que procuran dar a sus alumnos y del interés y el gusto por su materia.

Trato-empatía

La maestra de español y la de matemáticas evocan dos situaciones donde el trato recibido por sus profesores lo consideraron poco congruente y empático con su situación y características personales.

La primera, comenta que tenía dificultad para entender algunos temas de matemáticas, por lo que era excluida y poco tomada en cuenta durante sus clases por parte de su profesor, a diferencia de sus compañeros que dominaban la materia y en los cuales su maestro centraba su atención. La falta de consideración que vivió, la ha llevado a intentar buscar ese equilibrio entre sus alumnos a pesar del ritmo de aprendizaje que presenten:

Entonces igual, como no... en los grupos siempre tenemos a los niños que van como más adelantados y quieren participar porque tienen más conocimiento, entonces como que procuró sí darles la participación, pero: “a ver, espérame, déjame escuchar a él que hoy alzó la mano y generalmente nunca lo hace” ¿no? porque a lo mejor justo de ese tema sí conoce. (E10-NC-SAB.FORM.NO.PROF-p.5)

De igual forma, explica cómo al cambiarse de escuela cuando era estudiante de secundaria, un profesor le pidió participar, pero ella al ser insegura no accedió. Ante su respuesta, el profesor hizo un comentario donde aludía a que su cambio de institución se debía a su nulo conocimiento. Señala que dicha actitud lejos de alentarla, la minimizó; por lo que ahora, intenta “no repetir esos patrones” (E10-NC-SAB.FORM.NO.PROF-p.5), desarrollando otras estrategias:

Entonces, yo, con mis grupos, por ejemplo, siempre les he dicho: “a mí, este, mi clase no hay burlas de nada ¿no?” [...] que no haya burlas en esta cuestión porque a mí me pasó, entonces sí es como que vamos a rescatar esa parte y pues como dar seguridad ¿no? A lo mejor, esa seguridad que a mí me hubiera gustado que me hubieran brindado en ese momento (E10-NC-SAB.FORM.NO.PROF-p.6)

La profesora de matemáticas refiere a una situación similar al describir cómo fue expuesta por su maestra de danza ante varios grupos de su secundaria al no haber asistido a un evento, sin antes haber profundizado en torno al porqué de su inasistencia. La profesora comenta que el motivo fue no poder comprar la falda solicitada para dicho evento dado que su familia no contaba con los recursos económicos. Su experiencia la hace ahora repensar su actuar ante las problemáticas de sus alumnos:

no me dio ni chance de explicarle nada, nada, nada. Y entonces eso se me hace bien inhumano porque dices: o sea, ella no vio la situación que yo tenía, ni económica, ni de salud y me sacó así. Así me sacó tal cual. Entonces eso sí fue doloroso para mí y es lo que trato de no hacer acá (E13-LR-SAB.FORM.NO.PROF-p.20).

Para las profesoras, el mal trato recibido durante su formación no profesional por parte de sus docentes las ha llevado a cuidar la reproducción de esos comportamientos y, en su lugar, intentar promover otras prácticas que favorezcan lo que en algún momento sintieron necesitar.

En cierto modo, los saberes construidos en su formación escolar han favorecido la empatía de los docentes hacia sus alumnos; como también puede notarse cuando

el profesor de danza señala que antes de exaltarse por alguna acción de sus alumnos, piensa: “¿vas a regañar a un niño porque hizo esto cuando tú también lo has hecho?” (E4-AL-SAB.FORM.NO.PROF-p.4).

La asignatura

Así como algunos profesores retoman estrategias de sus maestros previos por parecerles pertinentes o interesantes, hay otros a quienes justamente la forma de impartir o desarrollar las clases de aquellos sus docentes, fueron el parteaguas para que una asignatura no fuese de su agrado y, en derivación, para buscar las maneras de cambiar su perspectiva a través de su propia docencia.

Una profesora comenta que “era de esas que decían ‘que flojera la historia’” (E8-CR-SAB.FORM.NO.PROF-p.3) y ahora, como docente de dicha asignatura, intenta mostrar a sus alumnos una forma distinta de verla para que no tengan lo que en un momento fue su sentir hacia la Historia:

El que ya no sea “ay, qué flojera la historia”. A lo mejor eso fue lo que afectó el decir: “yo era esa niña y no quiero que ellos sean ahora esos niños” (E8-CR-SAB.FORM.NO.PROF-p.3).

En una dirección similar, la profesora del Taller de Alimentos menciona: “no quiero ser como el maestro que tuve algún día” (E11-MR-SAB.FORM.NO.PROF-p.3) a manera de dar a conocer cómo el que un docente no transmita con gusto un tema incide en el poco interés (y hasta aberración) del alumno hacia la materia. En su caso, la mala experiencia con su profesor de inglés en la secundaria la ha conducido a que, incluso ahora, deteste esa asignatura.

Otra profesora, además de buscar que a sus alumnos les guste su materia, intenta dejar en ellos un referente para que la recuerden, pues al no tener memorias claras de algunos de sus docentes la hace pensar que quizá ello se daba a que no dejaron algo significativo en ella.

Reflexiones sobre los saberes procedentes de la formación no profesional

Los docentes constituyen saberes de la trayectoria escolar no profesional conforme a la valoración que hicieron de ese momento de su formación. Pensándolo desde Lortie (1975, citado en Vaillant y Marcelo, 2015) podría ser el producto de un aprendizaje por observación que ahora influye en la forma en cómo enfrentan su tarea en el aula (p. 37). Para quienes vieron en sus docentes un modelo a seguir, definieron unos saberes a implementar; para quienes vivenciaron situaciones menos agradables, establecieron una forma de docencia distinta a la que tuvieron como alumnos. Pero en uno u otro rumbo, es coincidente la alusión a dos elementos de la labor docente: la parte del contenido (estrategias y asignatura) y la parte de la persona (personalidad y trato).

3.2.3 Saberes procedentes de la formación profesional

“...obviamente traes tu mundo de lo que aprendiste.”
(E11-MR-SAB.FORM.PRO-DIS-p.3)

Cuando Tardif (2004) refiere a los saberes de la formación profesional de los docentes, alude a aquellos que son transmitidos por las instituciones de formación del profesorado (p.29). No obstante, como se ha señalado en el capítulo 1, la formación inicial de los docentes de secundaria en México se extiende a otros espacios distintos a las Normales como centros específicos de formación pedagógica, por lo que, como también se explicitó en el capítulo 2, estos saberes de la formación profesional, desde esta investigación, contemplan aquellos saberes curriculares y disciplinares de los que habla el autor.

Por ello, al presentar esta categoría de los *Saberes de la formación profesional*, me parece preciso hacerlo a través de dos subcategorías: los *saberes de lo pedagógico* (en donde expongo aquellos saberes procedentes de la formación de los profesores con carreras afines a la educación) y los *saberes de lo disciplinar* (de quienes poseen otra formación no asociada con lo educativo).

Saberes de lo disciplinar

*“...en la licenciatura, es que, aunque esté enfocada en historia, no está enfocada en la enseñanza”
(E9-PR-SAB.FORM.PRO-DIS-p.1)*

Como he mencionado en la categoría anterior, cada docente, a lo largo de su formación escolar, ha estudiado diversas materias o asignaturas que, de una u otra forma y en una u otra medida, se han vuelto parte de su bagaje de conocimientos. Durante la elección de su profesión, el profesor profundiza en el estudio de una de esas disciplinas y, por tanto, adquiere saberes específicos de ellas, mismos que repercuten de cierta forma en su labor. En esta investigación, la docencia de algunos profesores a partir de sus saberes procedentes de la formación profesional disciplinar es fundamentada desde cuatro lugares:

El contenido

La enseñanza de estos profesores está centrada en gran parte por los temas estudiados durante su carrera profesional. Son el “ingrediente” necesario para desarrollar sus clases; por tanto, en el aprendizaje de sus estudiantes hacen un énfasis en los contenidos, aunque con diversos propósitos. Algunos intentan promover con sus alumnos una forma de ver y percibir los temas a partir de cómo ellos vivieron y significaron determinados contenidos:

el valorar la cultura, nuestra cultura mexicana, si fue algo que a mí me metieron, me fundamentaron muy bien en la escuela [...] Entonces yo trato como que de que, se tengan también ese gusto, ese valor por la cultura y por conocer [...] trato de transmitir eso en las clases, de decirles el, quizá como yo lo vi [cuando fue al museo en la Universidad] (E8-CR-SAB.FORM.PRO-DIS-p.2)

Otros, procuran dar a conocer el vocabulario o los términos propios de su materia de estudio como una forma de favorecer la cultura general del alumno; es decir, mostrar la utilidad de un saber disciplinario en la vida diaria:

...ahorita de las fresas. Me decían: “maestra, ¿ya las lavamos? ¿le quitamos las hojas?”, les digo: “¡no!, cuando se desinfectan las fresas tienes que lavarlas con todo y el pedículo y, este, desinfectarlas con todo y todo ¿ok? Si las quitas desde antes el pedículo, lo que haces es contaminar porque han de recordar que las aguas que se

usan para el riego de las fresas son de, pues de riego, el sistema es de riego y muchas traen enfermedades como de cólera, microorganismos...” (E11-MR-SAB.FORM.PRO-DIS-p.2)

Unos más, recuperan los contenidos vistos durante su formación profesional disciplinar para complementar los temas que el currículo de su asignatura propone, al considerar que éste omite información necesaria y crucial para los conocimientos del alumno:

en la escuela llevamos ciertas materias con ciertos temas, pero ver el libro de texto de la secundaria es diferente hace 28 años y ahora más, es diferente a lo que a lo que yo estudié; son temas simplemente diferentes ¿no? Eh, la Biología es muy extensa [...] los temas son como cortos comparado con lo que se debería saber” (E12-GP-SAB.FORM.PRO-DIS-p.1)

Como se puede apreciar, los docentes que rescatan como propio de sus saberes de su formación profesional disciplinar a los contenidos o temas, otorgan una posición prioritaria a estos elementos en su enseñanza.

La técnica

De entrada, los saberes que los docentes de secundaria han adquirido desde su formación profesional disciplinar son necesarios en tanto que les brindan un conocimiento acerca de los contenidos propios su materia⁴⁰, como mencioné párrafos arriba. Pero, como Tardif también comenta, aunque estos conocimientos profesionales estén basados en las disciplinas, “son esencialmente pragmáticos”, es decir, intentan solucionar determinadas problemáticas (p. 183). Para el caso, son usados por los profesores como una forma de enseñar el mismo contenido, es decir, como estrategias o técnicas para explicar un tema.

Por ejemplo, el profesor de danza señala que como parte de su formación académica le hacían trabajar en círculos para explicar algún paso, además sus profesores usaban un tambor para controlar el ritmo y empleaban el toque (tocar) para dirigir los movimientos, corregir la postura o apoyar en un ejercicio a él y a sus compañeros. Ahora, estas estrategias las integra como parte de su enseñanza de la danza y las considera: pertinentes “pues si en mis clases me daban con tambor,

⁴⁰ Para ingresar a la SEP, y a la docencia en secundaria, existe un profesiograma para cada materia.

¿por qué yo no?” (E4-AL-SAB-FORM-PRO-DIS-p.3), básicas: “Es necesario como para que el alumno entienda cómo está constituido su cuerpo, cuál es un movimiento correcto” (p. 4) y como retos a alcanzar: “en mi formación académica trabajábamos en círculo [...] y ahorita ya lo estoy logrando con alumnos de secundaria” (p.3).

Otro ejemplo del saber disciplinar empleado como técnica o estrategia, se encuentra en el profesor del Taller de Diseño Arquitectónico quien, como parte de su formación aprendió que la técnica para emplear un lápiz es distinta a la de un plumón y a la de una pluma, y que, para desarrollar mejores trazos conviene empezar por ejercicios más básicos. Estos saberes ahora los transmite a sus alumnos externando cómo aprendió y solicitándoles que lleven a cabo esos procedimientos:

Tuve que aprender desde hacer bolitas, palitos, figuritas y sí me sirvió [...]. Por ejemplo, ustedes van a hacer láminas a lápiz, a tinta y a color de madera. Cada trazo que les ponga, lo van a hacer tres veces para manejar tres técnicas diferentes. La presión del plumón, de la pluma, del lápiz es diferente, la fricción que hay en el papel es muy diferente, entonces hay que aprender a dominar el pulso, educar el pulso”, [...] yo siempre les pongo, para empezar, por semana 5 láminas... (E14-MC-SAB.FORM.PRO-DIS-p.8)

Entonces, los saberes que provienen de la formación profesional disciplinar, además de contener conocimientos específicos del campo, también ofrecen a los docentes elementos para dirigir su enseñanza a manera de estrategias o técnicas.

El pensamiento

La formación profesional disciplinar permitió a otros docentes construir saberes que hoy en día se traducen en formas de pensar su labor y actuar en derivación de este pensamiento. A diferencia de la perspectiva anterior donde los saberes disciplinares son puestos en práctica para implementar la estrategia o técnica del campo que conduzca al conocimiento del mismo, en este posicionamiento, los docentes llevan esos saberes a su propia forma de pensar los temas y actividades a desarrollar con sus alumnos o a otras de la práctica en general.

La siguiente profesora es ilustrativa de lo anterior, al recuperar ciertos planteamientos de su Licenciatura en Historia en dos actividades de su labor: una,

encaminada a ser tolerante con las opiniones de sus compañeros de trabajo y alumnos; y otra, a complementar su visión acerca de los temas de su materia:

En la Historia te dicen: 'no existe la verdad absoluta, solamente interpretaciones' y de esa manera tú lo tienes que entender y eso yo lo abarco en diferentes aspectos, o sea, pensando justo en esto de la tolerancia y el respeto, o sea, este, a lo mejor tú tienes un punto de vista, pero no significa que porque sea diferente al mío lo vamos a descalificar. Saber que no existe una verdad absoluta y que hay diferentes formas de ver la realidad y a aprender a convivir con esas diferencias. Otra, pues, que, que, no quedarte con una sola opinión, sino de, por ejemplo, en la labor del historiador siempre te dicen que debes buscar diferentes fuentes, diferentes, este, interpretaciones acerca de un mismo hecho. Por eso te decía que, a lo mejor eso me sirve a mí cuando reviso libros ¿no? porque me gusta siempre revisar diferentes fuentes, no quedarme solamente con una interpretación. O sea, está bonita esta interpretación a lo mejor, pero no es la única. Entonces, hay otras, y tienes que estar siempre buscando (E9-PR-SAB.FORM.PRO-DIS-pp. 5 y 6)

En sintonía con ella, otra profesora, la de Artes, alude a cómo el énfasis que daban en su carrera a la investigación ahora lo retoma para continuar documentándose tanto sobre los temas ajenos a su formación (es decir, los pedagógicos) como sobre los de su disciplina a manera de intentar promover esta actitud investigadora en sus alumnos.

El modelo de profesor

Algunos docentes han fundamentado su docencia en saberes que han surgido a través de su experiencia como estudiantes ante el comportamiento de sus profesores de licenciatura; es decir, lo que vieron, escucharon y significaron de esos docentes ahora lo incorporan o como valores y principios de su comportamiento:

algo a mí que me llamaba mucho la atención era su humildad, porque era así un tipo que sabía muchísimo, conocía muchísimo y siempre te, te mostraba como muy humilde [...] esa vez me causó tanta alegría, tanta emoción de decir: "¡ay, se supo mi nombre!" que yo decía: "yo quiero hacer eso" ¿no? Y yo trato siempre, con mis alumnos, así de aprenderme el nombre. (E9-PR-SAB.FORM.PRO-DIS-p.7)

O como referentes de prácticas no deseables para su labor:

Pero me di cuenta que él la desmoralizaba horriblemente, a modo de que desertaran de la escuela. "No, no, no. Tú no sirves para esto. No, a ver, no", así, pero mal. Y veía que a nosotros los hombres nos trataba diferente. O sea, no, la verdad no me pareció y me di cuenta que, pues sí, que hay maestros o tenemos maestros muy inhumanos o demasiado humanos (E14-MC-SAB.FORM.PRO-DIS-p.10)

Esta perspectiva de los saberes de la formación profesional disciplinar surgidos desde el modelo de profesores es coincidente con lo abordado en la categoría de los saberes de la formación no profesional, por lo que podría decirse que un elemento constante en la conformación de los saberes docentes es la imagen de los profesores con los que se ha tenido contacto como estudiante.

Saberes de lo pedagógico

“...nosotros somos normalistas, las bases pedagógicas y, a lo mejor, en cierto punto, las psicológicas que nos dieron; no te foguean del todo, pero sí te ayuda”
(E10-NC-SAB.FORM.PRO-PED-p.4)

Tardif (2004) conceptualiza a los saberes pedagógicos como los provenientes de determinadas doctrinas —por ejemplo, la Escuela Activa— y ciencias de la educación cuya incorporación por parte de los docentes a su labor es a través de una “armazón ideológica”, así como de técnicas o formas de “saber hacer” (p. 29), que su institución formadora promueve.

Los contenidos relacionados con las ciencias de la educación y ciertas doctrinas educativas forman parte de los planes de estudio de las Escuelas Normales⁴¹ y se desglosan de diversas maneras en las asignaturas. Algunas materias de la currícula corresponden concretamente a la especialidad que el estudiante normalista elige (Español, Matemáticas, Biología...) y otras son de “tronco común”, es decir, de base para todas licenciaturas, como por ejemplo, aquellas relacionadas con el desarrollo del estudiante, las teorías y modelos del aprendizaje, la planeación y la evaluación, y fundamentos filosóficos e históricos de la educación⁴².

⁴¹ Recuérdese que ha habido cambios en los planes de estudio de la educación Normal. Los abordados en el capítulo 1 refieren a los planes 2018 y 2022, pero algunos de los profesores de esta investigación fueron formados con otros.

⁴² Seleccioné esas materias a partir de una rápida revisión entre la malla curricular del Plan 2018 (https://dgesum.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/ANEXO_11_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf) y el Plan 2022 (consultado en: <https://dgesum.sep.gob.mx/planes2018>)

En esta investigación, los saberes de los profesores surgidos de su formación profesional pedagógica se extienden a su docencia de tres maneras: como recetas, puntos de reflexión y modelos de comportamiento.

Recetas

Hay profesores que han tomado determinados elementos de esa formación a manera de un *deber hacer* o *poder hacer* basado en lo que les mencionaban y mostraban. Respecto a lo primero, los docentes refieren a la planeación como una tarea clave de su labor, por lo que saber elaborarla —con todo lo que comporta: “poner el tema, el aprendizaje esperado, qué objetivo estás buscando, esto que la clase tenga su inicio, su desarrollo, su cierre” (E6-HC-SAB-FORM-PRO-PED-p.5)— es insoslayable a su profesión.

en la Normal a todos nos decían: “la planeación”; o sea que tienes que llevar una planeación también, qué es lo que debes de dar [...] es ir planeando qué les vas a poner, qué ejercicios, este, resolverlos tú para ver qué sucede, qué dudas van a surgir, cómo podemos resolverlos; y a base de esa planeación pues ahí va todo, (E6-HC-SAB-FORM-PRO-PED-p.3)

De igual forma, mencionan a la evaluación como una actividad que busca comprobar las acciones que han diseñado para el aprendizaje de sus alumnos (se entiende, plasmadas en una planeación):

yo no voy a darles una clase nada más por, por, darles la clase, darles la paja y escriban [...] siempre estoy sobre de ellos en cuestión de que necesito, este, evidencias, que ellos me demuestren que están aprendiendo (E2-AL-SAB-FORM.PRO-PED-p.4)

Con relación a un poder hacer, hay profesores que reconocen que ciertas estrategias e ideas de materiales de trabajo que hoy en día desarrollan en sus clases por resultarles útiles provienen de su formación profesional pedagógica, pues sus profesores se las mencionaban a manera de ejemplificación o sugerencia como posibilidades para el trabajo con sus alumnos.

Por ejemplo, en relación con los materiales, una profesora suele pedir a sus alumnos la elaboración de una maqueta que ella aprendió a hacer en una de sus clases de la licenciatura:

Nos enseñaron a hacer un... una maqueta en la libreta. Entonces esa... esa didáctica todavía la sigo aplicando. Estos dos años la he seguido aplicando porque me ha funcionado..." (E5-SF-SAB-FORM-PRO-PED-p.4)

Otra profesora, aunque no elaboró el material como tal en su formación, sí tomó la sugerencia de su profesora de qué hacer y lo lleva ha llevado a cabo, incluso ahora, se los solicita a sus alumnos:

recuerdo que había una profesora que nos decía, "pues no sé, les pueden hacer ustedes mismos unas loterías, les pueden hacer unos memoramas, pueden hacer juegos, etcétera", y entonces yo tomé mucho eso [...] Hacía yo mis memoramas, hacía yo mis oraciones para construir, dependiendo si yo estaba viendo, por ejemplo, el tema del presente, el tema de este pasado, yo ya tenía mis tarjetitas para que los niños, este, hicieran sus oraciones, me pudieran contestar, y así. [...] les formó diálogos en tarjetitas para que lo manejen como un memorama, armen la pregunta [...] A veces hago que los niños hagan sus propios recursos para que así yo pueda tener mis propios recursos, porque, porque los que están bonitos los, les pido que los donen (E15P-DN-SAB.FORM.PRO-PED-p.5)

En cuanto a estrategias, los profesores han tomado aquello que algunos docentes les mencionaban sobre cómo captar la atención de un grupo. Pero otras, como el caso de una profesora de matemáticas que desarrolla el trabajo entre pares a través de la asignación de alumnos monitores, fueron adquiridas por un trabajo más en conjunto con un docente de la licenciatura:

mi tutor de la tesis, él le gustaba mucho de los monitores, entonces empecé a desarrollar lo de monitores; y a mí me encantó, me encanta la idea (E13-LR-SAB.FORM.PRO-PED-p.8)

Sean tareas a cumplir (como las planeaciones) o posibilidades a desarrollar (materiales y estrategias), son saberes que los profesores han recuperado de su formación profesional pedagógica, pero con una característica en común: trasladarlas al aula sin mayor adecuación a ellas; es decir, a manera de una receta cuyos pasos son claros y no requieren de una aportación personal por parte del docente. Se podrían pensar como docentes que emplean sus saberes a manera de una didáctica técnica.

En un rumbo distinto a los profesores anteriores, otros han retomado los saberes de su formación profesional pedagógica como pautas para guiar su comportamiento e intervención con sus alumnos, no como instrucciones a seguir, sino como consideraciones relevantes para su actuar. En concreto, reconocen dos saberes fundamentales que les permiten esa orientación: el saber adquirido en las materias relacionadas con el desarrollo de los adolescentes y el saber procedente de sus prácticas profesionales donde se acercaron por primera vez a la realidad escolar.

Los saberes sobre el desarrollo de los adolescentes, por una parte, han guiado a un profesor a ser comprensivo con las emociones de sus alumnos y a procurar atender los cambios de humor que presentan, pues reconoce que “están en un proceso de formación [...] de su personalidad, de su persona, en donde pueden estar de buen humor y en dos-tres segundos ya pueden estar de mal humor” (E3-ED-SAB-FORM-PRO-PED-p.4) y, por ello, cuando percibe alguna actitud particular, procura que externen su sentir o modifica sus actividades para animarlos a participar en clase: “cuando yo detecte que hay aburrimiento, suspendo 5 o 10 minutos el tema trabajamos la actividad y después volvemos a retomar el tema” (E3-ED-SAB-FORM-PRO-PED-p.3).

Por otra parte, saber sobre el desarrollo de los adolescentes ha llevado a una profesora de Formación Cívica y Ética a buscar la participación de los alumnos en su aprendizaje haciéndolos conscientes de ese mismo proceso de desarrollo en el que se encuentran:

... “eres adolescente, tu cerebro no está completamente formado, va a seguir cambiando; estas son las nuevas habilidades que te esperan para desarrollar” como que se quedan así de “ah, entonces no estoy loco” ¿no? Les digo, a veces es así de: “yo sé que son adolescentes, pero esto no está permitido. Los entiendo mas no los perdono ni los justifico”. Y ya como que ese “los entiendo”, es así “ah, ok, entonces puedo bajarle un poquito a mi estrés...” (E7-IL-SAB-FORM-PRO-PED-p.2)

En ese sentido, considera que es un saber que abona a su materia tanto para que sus alumnos se responsabilicen de su propio comportamiento y aprendizaje, como para entender y conocer más sobre ellos:

Más que historia de la educación, más que, inclusive, a veces la planeación, entender el proceso por el cual están pasando sus cerebros, sus emociones, su vida social, en mi caso, en mi materia, me ayuda más [...] más que estrategias es entender al sujeto con el que estás trabajando. (E7-IL-SAB-FORM-PRO-PED-p.2)

Los otros saberes que conforman orientaciones o puntos de reflexión para la labor de algunos docentes (provenientes de su formación profesional pedagógica), son los que construyeron a partir de sus prácticas profesionales⁴³. Al respecto, mencionan que, a través de ellas, se percataron de determinados aspectos del acontecer en las escuelas. Por un lado, a una profesora le permitió saber más sobre las diversas actividades que conlleva su labor: la parte administrativa, las reuniones escolares..., así como posibilidades de llevar a cabo ciertos trabajos con alumnos dado que en su escuela de práctica los grupos eran reducidos: “como que se pueden hacer muchas cosas [...] situaciones más libres, actividades más libres” (E13-LR-SAB.FORM.PRO-PED-p.15). Aunque ahora trabaje con grupos de 40 alumnos, considera que se pueden retomar algunas ideas y adaptarlas a su contexto actual.

Por otro lado, a una profesora de Español le fue significativo acercarse a las aulas por brindarle un panorama del comportamiento de los alumnos que posibilitan o dificultan el desarrollo de las clases, y, en consecuencia, a que hoy en día tenga en cuenta que sus grupos no serán ni actuarán de la misma forma, se encontrará con retos y las situaciones diarias podrán diferir de lo que se haya propuesto. En palabras de ella:

Eso [las prácticas profesionales] me ayudó como a estar como preparada porque sí hay niños que te ponen como estos retos ¿no? (E10-NC-SAB.FORM.PRO-PED-p.1)

irlos a observar. Yo creo que eso no te cierra tanto de ojos [...] no idealizarte algo cuando llegas a un plantel o simplemente cuando entran generaciones nuevas (E10-NC-SAB.FORM.PRO-PED-p.4)

⁴³ Se recordará que éstas forman parte del currículum de las Escuelas Normales, y son concebidas como una “iniciación a la docencia” (Sandoval Flores, 2009, p. 186) en tanto que permite a los futuros profesores aprender acerca de la realidad escolar a medida que se insertan a ella (Mercado Maldonado, 2010, p. 151) y sin las presiones y los riesgos que caracterizan a la práctica misma (Schön, 1992, referido en Piña Hernández, 2015, p. 194)

De una forma menos técnica, estos profesores retoman determinados saberes teóricos de su formación profesional pedagógica para orientar algunas de sus acciones y/o pensamientos: ser tolerante con sus alumnos, entenderlos, intervenir ante sus comportamientos; prepararse ante eventualidades. Podría pensarse que esos saberes al poseer un tinte teórico, pero dirigidos a un hacer, fundamentan la docencia de los profesores a manera de una didáctica teórica.

Modelos de enseñanza

Una última forma en que los saberes de los docentes procedentes de su formación profesional pedagógica se extienden a su labor, es a manera de modelos de enseñanza: qué sí y qué no implementar en la docencia. En otras palabras, lo que los docentes han recuperado de su licenciatura (o maestría, como el caso de una profesora) y ahora retoman, es aquello que como estudiantes percibieron de sus profesores; y según haya sido tomada la percepción: reveladoras, positivas, o cuestionables y negativas, es como los docentes modelan algunas partes de su docencia, en específico, lo relacionado con el trato hacia los alumnos.

Las percepciones positivas surgieron por el trato recibido de sus docentes, mientras que las percepciones negativas o cuestionables detonaron del trato que otros profesores dieron a los alumnos, es decir, hacia alguien más.

Sobre las primeras, una profesora de Historia que realizó la maestría en la enseñanza de esta disciplina comenta cómo volver a ser estudiante y atravesar por diversas situaciones, la volvió más empática y considerada con sus alumnos:

A lo mejor con los alumnos: “ay, sí, es que puros pretextos me pones y todo”, pero cuando vuelves a ser estudiante te cae el 20 ¿no? [...]. Y te hace también ser más empático. Había días que de repente decía: “ay, ya, voy a ser más, este, considerada” (E9-PR-SAB.FORM.PRO-PED-pp.6 y 7)

Pero, sobre todo, reconoce que ese cambio surgió por el trato derivado de sus profesores en el posgrado, en específico, de sus lectores de tesis, ya que a pesar de los pretextos que ponía o las dificultades presentadas para culminar su trabajo de grado, fueron empáticos y considerados ante su situación. Por eso, en su examen profesional, les externó el siguiente comentario:

“...son un ejemplo porque así quiero ser como maestro, ¿no?” O sea, saber que mis alumnos van a llegar con, pues con pretextos verdaderos o inventados y aun así yo quiero ser como ese tipo de maestros: más humanos (E9-PR-SAB.FORM.PRO-PED-p.7)

En este caso, la percepción positiva que estuvo vinculada al trato recibido de sus profesores se conformó en un saber de su profesión pedagógica que incide en su docencia a manera de un deber ser. Como ella señala: “más allá de los contenidos [...] de seguir esos esos pequeños ejemplos [...] de que puedes ser un mejor maestro si también eres un mejor ser humano” (E9-PR-SAB.FORM.PRO-PED-p.8).

Con respecto a las percepciones negativas, una profesora de Matemáticas durante sus prácticas profesionales en la Normal identificó en las prácticas y discursos de los docentes de su escuela asignada aspectos poco vinculados con sus ideales o pensamientos acerca de la enseñanza, estableciéndole marcos de referencia no deseables para su trabajo. Por ejemplo, explica cómo no concordó con la reacción de una profesora que regañó a un alumno porque éste se levantaba siempre con su mochila en la espalda; a su parecer, a la profesora titular le faltó ahondar en los motivos que llevaban al estudiante a actuar de esa manera y ver que dicha acción no perjudicaba la dinámica de clase ni el aprendizaje del alumno. Lo vivido, le marcó un principio: “tienes que tener [...] una situación humana de no hacer sentir mal a la persona ni al alumno tampoco” (E13-LR-SAB.FORM.PRO-PED-p.9).

Más allá de recuperar los saberes de la formación profesional pedagógica para aplicar estrategias o comprender el desarrollo a sus alumnos, hay docentes que los retoman para modelar su comportamiento hacia ellos, priorizando el vínculo estudiante-maestro por sobre los contenidos y estrategias de su materia, y las teorías del desarrollo de los educandos. Dicho de otra forma, sus saberes profesionales pedagógicos han constituido para los docentes una formación desde la modelización.

Reflexiones en torno a la categoría saberes procedentes de la formación profesional

Sandoval Flores (2019) señala que la formación de origen de los profesores pareciera no tener un peso significativo en las formas en que asumen su docencia (p. 187). En esta investigación se toman cautelas al respecto.

A partir de la descripción realizada, se observa que los saberes adquiridos en la formación profesional pedagógica (la de los normalistas, pedagogos y licenciados en educación) se fundan en elementos relacionados propiamente con esa parte educativa: estrategias de enseñanza, material didáctico, planeaciones, perspectivas sobre el desarrollo del adolescente, contexto escolar... que, de alguna manera, coadyuvan a los profesores a ejercer su docencia con cierto filtro pedagógico o teórico atravesado por su propia reflexión, pero que a la vez, tienden a considerar en menor medida los avances de la disciplina que imparten

En cambio, los saberes procedentes de una formación profesional disciplinar (la de universitarios con estudios en algún otro campo del conocimiento no educativo) centrados, por lo general, en los contenidos de las disciplinas, llevan a los docentes a priorizarlos (tal vez por el desconocimiento de lo pedagógico) por sobre otros aspectos que podrían considerarse igualmente relevantes, como el entendimiento acerca de los procesos de los adolescentes y sus necesidades más allá de lo cognitivo.

Desde ambas formaciones profesionales: pedagógica y disciplinar, hay saberes que, por una parte, han encaminado a los docentes a repetir contenidos, estrategias y modelos sin mayor reflexión en torno a ellos, es decir, sin un filtro propio o particular; y a otros a un proceso de concientización o reflexión. Ello puede generar algunas interrogantes, como ¿qué saberes docentes están construyéndose desde la formación profesional pedagógica para los profesores de secundaria?, ¿cuáles se requieren?

3.2.4 Saberes experienciales

*“...trabajar remite a aprender a trabajar,
o sea a dominar progresivamente
los saberes necesarios para
la realización del trabajo”
(Tardif, 2004, p 44)*

Para Shulman (2005, referido por Rivera Morales y Alfageme González, 2009), el conocimiento profesional de los docentes se compone de ocho contenidos: el primero, se refiere a los contenidos disciplinares, enfocados en los conocimientos de una disciplina o materia en particular; el segundo, el pedagógico general, cuyo énfasis se encuentra en los principios y estrategias más allá de la enseñanza de las materias; el tercero, el curricular, que aborda los programas y materiales de enseñanza; el cuarto, el pedagógico-didáctico, centrado en cómo transformar el contenido disciplinar para facilitar el aprendizaje; el quinto, lo relacionado con los estudiantes, como sus características, conocimientos previos y estilos de aprendizaje; el sexto, acerca de los contextos educativos según el gobierno y el entorno escolar; el séptimo, sobre otros elementos de la educación: fines, valores, filosofía, historia; y el octavo, enfocado al razonamiento pedagógico, es decir, a la interpretación y reflexión del quehacer de la enseñanza (p. 2).

Por su parte, Tardif (2004) expone que el saber profesional de los docentes va más allá de conocimientos especializados o teóricos producidos por la investigación educativa. La relación de estos profesionales con sus saberes no son meramente relaciones cognitivas, sino “relaciones mediadas por el trabajo que les proporciona[n] unos principios para afrontar y solucionar situaciones cotidianas” (p. 14).

Para él, entonces, la base del saber enseñar proviene de la experiencia de los profesores en su trabajo, donde ciertos elementos cobran importancia: la personalidad, los conocimientos sociales, la participación con compañeros de trabajo, entre otros; teniendo como resultado, docentes con un saber hacer personalizado, heterogéneo y una diversidad de concepciones sobre su propia práctica en función de su contexto (Tardif, 2004, pp. 46 y 47).

En el mismo tenor que Tardif (2004), Contreras Domingo (2013) expone que el quehacer docente implica otras relaciones más personales, sensibles y creativas dadas las circunstancias cambiantes, no fijas, de la práctica educativa (p. 131), por lo tanto, un saber distinto: un saber de la experiencia, caracterizado por estar abierto a lo que se vive en el trabajo en relación con otros y uno mismo (p. 130). Es un saber:

...sostenido en primera persona, que se cultiva poniendo en juego la propia subjetividad, la propia historia, recursos y cualidades personales, capacidades perceptivas (Contreras Domingo, 2013, p. 132)

En esta investigación, los docentes dan cuenta de cómo sus saberes abarcan esos otros ámbitos de los que habla Tardif y Contreras Domingo, y no solamente aspectos cognitivos —a los cuales refiere Shulman como contenidos del conocimiento profesional— Aunque no niegan a estos últimos (lo disciplinar, lo pedagógico, lo curricular, etc.), dan cabida a pensar en una variedad de actividades y saberes que ponen en juego al ejercer su labor.

Saberes experienciales a partir de los materiales de trabajo

Como parte de su labor, los docentes recurren a diversos materiales de trabajo. Algunos son más comunes, como los libros de texto; otros más actuales, como las tecnologías (herramientas, aplicaciones, internet), y unos más asociados (y por tanto personales) al perfil de los profesores. Pero, de alguna forma, a partir de ellos han construido saberes que les permiten desarrollar su docencia, sea porque sientan las bases de los contenidos de su asignatura o porque amplían sus posibilidades de explicar los temas.

Libros de texto como base de los contenidos

Si bien, para el momento de esta redacción, los docentes ya se encuentran trabajando con los libros de texto que la NEM ha repartido, los cuales se caracterizan por ser uniformes para cada nivel, grado y campo formativo, antes del

ciclo escolar 2023-2024⁴⁴, en el nivel secundaria, los profesores de asignatura elegían el libro de texto a trabajar durante cada ciclo escolar a través de la gestión entre CONALITEG y la dirección de la escuela. Por ello, era posible encontrar en una misma institución, profesores que impartían la misma materia en el mismo nivel y tener libros de texto distintos en presentación (orden y abordaje de los temas, ejemplos, ilustraciones...) pues los temas y aprendizajes esperados no variaban.

Los docentes de esta investigación recuperan esta última característica de los libros de texto (contienen los temas) para señalar que es un referente de los contenidos a enseñar en su asignatura, dado que no corresponden con los vistos durante su formación profesional:

en la escuela llevamos ciertas materias con ciertos temas, pero ver el libro de texto de la secundaria es diferente [...]; son temas simplemente diferentes (E12-GP-SAB.EXP-MAT-p.1)

O bien, porque los libros les especifican los objetivos que persiguen los temas, es decir, los aprendizajes esperados señalados en los Planes y Programas de estudio, y, por tanto, los profesores pueden dirigir sus actividades al logro de esos propósitos:

Entonces a mí lo que me ha servido es justo eso ¿no? Como, a veces guiarme mucho como en los contenidos de los libros: qué es lo que te está pidiendo, qué es lo que quiere que aprenda y a partir de ahí ir como buscando (E9-PR.SAB.EXP-MAT-p.2)

Incluso, mencionan que los libros de texto les apoyan a recordar algún aspecto en concreto de un tema, con lo cual luego recurren a otros materiales para ampliarlo:

...de repente a mí se me olvida alguna cosa y creo que puedo recurrir a ellos como para extender más el tema o detallarlo más (E8-CR-SAB.EXP-MAT-p.2)

... yo me apego a lo que está acá [toca su libro de texto] en los libros, pero obviamente tengo revistas, tengo carteles, tengo tal, y con eso me auxilio también (E12-GP-SAB.EXP-MAT-p.3)

Otros docentes recuperan la primera característica de los libros de texto (la diversidad) para mencionar la oportunidad que les brinda comparar y valorar entre las distintas presentaciones al momento de abordar los temas:

⁴⁴ Periodo en el que se aplicaron las entrevistas a los docentes y sobre el cual aluden sus respuestas en torno a este material de trabajo.

me quedo pensando en que la posibilidad que yo tenía de una idea de que solamente era de esa manera yo podía explicar algo, se puede explicar de otras maneras, a lo mejor con mayor interés de los alumnos. (E9-PR-SAB.EXP-MAT-p.3)

Además de comparar el tratamiento de la información también revisan las estrategias propuestas en los libros de texto, ya sea para elegir una o para construir la propia a partir de varias:

a veces hojeando libros de las mismas materias, dices: “ah, pues, este, observas un cuadro” ¿no? Y ya te va dando como ciertos, este, parámetros y ya vas como juntando todo y dices: “ah, podría ser esto”. [...] fui buscando así como en más libros, viendo varios y dije: “ah, pues puedo armar un diccionario”. Ahí fue donde me surgió la idea de hacer como un diccionario (E10-NC-SAB.EXP-MAT-p.3)

Para los profesores de esta investigación, los libros de texto son la base de los contenidos a desarrollar con los alumnos, por lo que su uso ha resultado en un saber *qué* enseñar y les ha dado elementos para saber *cómo* enseñar a partir de las estrategias sugeridas en ellos. También, como a continuación mencionaré, les dan pautas para usar otros materiales.

Otros materiales para ampliar el contenido

Algunos de los docentes de esta investigación emplean materiales y/o recursos distintos pero complementarios al libro de texto para el abordaje de los contenidos de sus asignaturas, como la profesora de Matemáticas quien hace uso de manzanas (y demás objetos con los cuales sus estudiantes cuentan en su vida diaria) para trabajar el tema de las fracciones (E13-LR-SAB.EXP.MAT-p.21). O bien, como uno de los profesores de matemáticas quien realiza papiroflexia con sus alumnos para desarrollar otras habilidades en ellos más allá de las de su disciplina (E3-ED-SAB.EXP-MAT-p.3).

En sintonía, el profesor del Taller de Diseño Arquitectónico remarca el uso del silbato y los materiales a su disposición en el salón para explicar sus temas:

A veces me subo a la silla “A ver, vamos a hacer perspectiva. La perspectiva es como vemos los objetos a la altura de nuestros ojos, o abajito o altos”. Entonces les digo [se para] “Muchachos, hay tres vistas en la perspectiva: la vista aérea, la del pájaro; la vista normal y la vista de oruga. Agáchense todos. Vayan viendo los bancos y todo en automático va creciendo ¿sí o no? Así nos ve un animalito,

grandísimos. Empezamos a ver un edificio muy deformado. Esa vista no nos va a servir de mucho. Vénganse. Súbanse, ¡súbanse!”. (E14-MC-SAB.EXP-MAT-p.14)

Para él, los objetos no son los únicos materiales, también están los que llama “recursos humanos” por estar relacionados con su persona y que mezcla para captar la atención de sus estudiantes, como la actuación. Comenta que actuar, es decir, fingir alguna emoción o situación (por ejemplo, que va a aplicar un examen, que regañará a alguien, etc.) le permite romper con el ritmo de sus clases y de esta forma, “cambiarles la jugada” (E14-MC-SAB.EXP-MAT-p.16) a sus alumnos para que se centren en los temas que están abordando.

Desde los planteamientos de Tedesco y Terigi (2002), estos “recursos humanos” que refiere el profesor, pueden ser comprendidos como esas “otras técnicas y dispositivos de seducción” a los cuales recurren los docentes para construir y legitimar su autoridad, esa que garantiza la escucha, el respeto y el reconocimiento de los jóvenes (p. 15).

Con el pasar de los años, los docentes también señalan la elaboración de sus propios materiales, los cuales preservan y conforman un recurso al cual recurrir constantemente. Algunas profesoras dan cuenta de ello:

La profesora de Biología ha generado un compendio de resúmenes que en algún momento elaboró a partir de los libros de texto con los que interactuó: “tengo mis bonches de apuntes de añísimos cuando recién empecé [...] tengo cajas de libros y libros” (E12-GP-SAB.EXP-MAT-p.3)

Una profesora de historia menciona la creación de apuntes y esquemas que le resultan útiles para su labor actual, además de ser de fácil elaboración y eficientes dadas las condiciones materiales de la escuela y de los alumnos:

yo tengo una carpeta, o sea, de un tiempo para acá es lo que hago ¿no? porque antes no lo hacía. Yo hacía mis actividades y las fotocopiaba y se perdían, [...] ahora sí ya las voy guardando. Ya tengo así como una carpetita y es como lo que más tengo, más valoro, porque además, no siempre se puede tener un PowerPoint, no siempre se puede tener, este, una sala para ver una película. Y esos son como más, como que las puedes, como más inmediatas; fácil de reproducir y de dar; y de elaborar. A mí también se me facilita hacerlos. (E9-PR-SAB.EXP-MAT-p.11)

Para la profesora de matemáticas, elaborar su propio material también es una oportunidad para enseñar a sus alumnos otros aspectos de la vida escolar o formal:

hice una Basta Matemática bonita [...] sobre todo con todas las, este, los títulos de que: “La dirección general de no sé qué, la escuela, la escuela secundaria diurna tal” y con todos los datos para que ellos vean que es algo formal [...] Así como yo quiero que trabajen ellos con una formalidad en su libreta, pues también yo darles formalidad a lo que yo estoy creando. (E13-LR-SAB.EXP-MAT-p.10)

Comenta, además, que es un material que ha aprendido a elaborar mediante el uso de la computadora por ser un recurso con el que ha empezado a interactuar recientemente.

Al igual que ella, otros docentes recurren a las tecnologías para el desarrollo de sus clases y, por tanto, constituyen parte de sus materiales. No obstante, algunos reconocen que la incorporación de éstas a su práctica no ha dependido únicamente de una decisión personal, sino de una necesidad demandada por situaciones emergentes en el contexto social. Así, la siguiente división cobra su lugar.

Tecnologías y pandemia

La pandemia por SARS trastocó varias esferas, entre ellas, la educativa. En lo que respecta a esta investigación, los docentes señalan a la pandemia como un momento que movilizó en ellos la búsqueda de nuevas habilidades y conocimientos, es decir, de nuevos saberes. En concreto, de saberes relacionados con lo digital:

tuvimos que entrarle de lleno a lo que son las cuestiones digitales. Anteriormente casi no [usaba las tecnologías], nada más era así de muy poco, pero con la pandemia tuvimos que experimentar, investigar (E2-AL-SAB-EXP-PAN-p.2).

Tuve que aprender todo eso: Meet, Classroom (E6-HC-SAB.EXP-PAN-p.4).

Los profesores de las asignaturas de Matemáticas y Física principalmente son quienes aluden a este hito histórico como el detonante para que, hoy en día, hagan un mayor uso de las tecnologías, sobre todo, por la buena percepción que tuvieron de ellas al emplearlas con sus alumnos durante ese periodo. Uno de ellos señala:

me di cuenta que sí son muy buenas herramientas y que los niños pues te pueden aprender más, porque pues uno estaba confiado ahí de que si iban a aprender o

no iban a aprender [...] sigo conservando el uso de la tecnología (E2-AL-SAB-EXP-PAN-p.3)

Mencionan también que recurrir a las tecnologías como materiales en la presencialidad les ha permitido explicar los temas de su materia de una forma distinta, “más sencilla” (E2-AL-SAB-EXP-MAT.TRAB-p.2) y “más práctica” (E6-HC-SAB.EXP-MAT-p.4). En específico, estos profesores hacen uso de las herramientas digitales para mostrar a los alumnos el movimiento de determinados materiales propios de su materia, por ejemplo: reglas, compases, transportadores, entre otros.

Por una parte, porque de esa forma tienen mayor control del grupo, es decir, pueden ver si los alumnos están prestando atención o apoyar en los trazos por no tener que darles la espalda. El profesor de Física comenta respecto al primer aspecto:

también utilizo lo que es una pizarra electrónica que es la de *OpenBoard* en donde, pues, ellos ven más o menos cómo se mueven los transportadores las reglas y todo y uno pues ya no las está tapando aquí en el pizarrón “que no puedo ver” (E2-AL-SAB-EXP-MAT.TRAB-p.2)

Por otra, porque con las herramientas digitales logran presentar visualmente otros elementos que ellos no podrían o requerirían de un tiempo mayor al de una sesión con el que no cuentan, como elaborar figuras en tercera dimensión:

Hay un programa que se llama Geo... Geocari. Por ejemplo, ahí no necesitan tanto que las escuadras o el compás, el mismo programa puede hacerte figuras en 2D, en 3D, incluso calcular volúmenes, áreas y darles rotación, animación. Los jóvenes están viendo (E6-HC-SAB.EXP-MAT-p.3)

Unos docentes más continúan retomando el uso de las tecnologías desde la pandemia porque las consideran inherentes al contexto de sus alumnos y por ser herramientas que ya se le solicitan incluso en otros materiales de su labor:

Y también porque los muchachos ya están en esta época, esta era donde están con tecnologías, ya la traen [...] ya hay muchos libros también ya traen TICS (E6-HC-SAB.EXP-PAN-p.4)

Otros, aunque no especifican si la implementación de las tecnologías ha partido de este suceso histórico, sí las reconocen como necesarias para el desarrollo de sus clases, en especial para brindar una versión más real de sus contenidos. Por ejemplo, la profesora de Geografía comenta que describir un paisaje a sus alumnos

sí los lleva a la imaginación, pero mostrarles las imágenes o videos, “en cambio, [...] ya es muy diferente” (E5-SF-SAB.EXP-MAT-p.3) porque complementa su explicación. De igual manera, el profesor de Danza señala cómo los videos le han servido para alentar a sus estudiantes en su materia: “...cuando ellos veían a las personas bailar [por medio de los videos], como que les transmitía algo, esa emoción” (E4-AL-SAB.PER-FAM-p.3).

Si bien, algunos de los materiales señalados en esta subcategoría (*Saberes experienciales a partir de los materiales de trabajo*) han formado parte de los docentes durante el transcurso de su vida (como los libros de texto), se podría pensar que es hasta el momento de su uso como parte de su docencia donde han adquirido un significado distinto. Otros, como las tecnologías, en cambio, se han constituido en saberes a partir de necesidades específicas del contexto social. Por tanto, sean unos u otros los materiales, para los docentes de esta investigación, su uso e implementación en su labor fundan su enseñanza: para algunos, los contenidos a desarrollar y, en derivación, el tratamiento de estos a manera de estrategias o ejercicios didácticos; y para otros profesores, las maneras de explicar las temáticas que les comportan.

Saberes experienciales surgidos del trabajo con los alumnos

Son varios los autores que hablan acerca de la inserción de los profesionales de la educación al campo laboral. Entre lo que refieren, señalan “un choque con la realidad”, entendido como el momento entre lo aprendido en la formación profesional y lo que sucede en las aulas. Dicho de otra forma: entre la teoría y la práctica.

A pesar de las prácticas profesionales que los normalistas desarrollan durante su formación, es notorio que los primeros años de servicio marcan un periodo de experiencias y aprendizajes que complementan su formación (Etelvina, p. 185). En palabras de un profesor:

después de la Normal pues sí te olvidas de muchísimas cosas que dices: “bueno, me enseñaron tantas cosas, pero pues aquí no me funcionan; aquí tengo que buscar de otro lado” (E2-AL-SAB-EXP-ALUM-p.5)

En esta investigación, además, se percibe que la experiencia complementa la formación de los profesores sean o no normalistas.

Los saberes que los profesores han construido a partir de su inserción al trabajo directo con sus alumnos en el aula y en la escuela, han dirigido la atención de estos profesionales en cuatro aspectos que orientan su labor: 1) el contexto personal de sus estudiantes, 2) el manejo de grupo, 3) cuestiones más académicas por relacionarse con la presentación de los temas, la organización de estos y las estrategias para desarrollarlos y 4) el trabajo con alumnos en otros niveles educativos. Aunque algunos priorizan un elemento sobre otro, los cuatro se encuentran relacionados entre sí al formar parte de la dinámica de las clases.

Saberes sobre el contexto personal de los alumnos

Con la expresión: “es todo un mundo mucho más que en las planeaciones” (E2-AL-SAB-EXP-ALUM-p.1), el profesor de Física habla acerca de la complejidad del trabajo con los alumnos dado el contexto de estos: sus características, intereses, circunstancias de vida particulares, entre otros aspectos. Así como él, otros profesores señalan como parte de su saber adquirido en la experiencia directa en la labor, el reconocimiento de esa diversidad de los sujetos con los cuales trabajan.

Uno de los profesores de matemáticas menciona la importancia de conocer la situación de salud de los alumnos desde el inicio de cada ciclo escolar. Esto, porque en una de sus primeras experiencias estando en servicio, una alumna sacó un arma blanca en el salón y él actuó según lo que en ese momento le parecía adecuado: regañarla y llamar a los directivos de su escuela. Cuando supo que la alumna padecía esquizofrenia, supo que su actuar pudo ser distinto si hubiese conocido dicha condición. Ahora comenta:

creo que tenemos que siempre tener en cuenta las, las, conductas ¿no? Que se nos debe de informar, más que nada, todo ese tipo de enfermedades que sufren los alumnos [...] estar más informado acerca de los alumnos y sus condiciones (E3-ED-SAB.EXP-ALUM-p.2)

En un tenor similar, otro profesor de matemáticas refiere el trabajo con alumnos con discapacidad como parte de su día a día, lo cual le demanda diseñar e implementar,

en conjunto con la profesora de UDEEI de la escuela, actividades específicas para esos alumnos.

Los docentes también hablan acerca de las situaciones emocionales de los alumnos como uno de los primeros saberes que se adquieren al trabajar con ellos. La profesora de matemáticas es puntual sobre este aspecto al comentar un diálogo entre ella y la subdirectora del plantel:

“maestra, yo nomás venía a dar clases de matemáticas, pero viene con todo”, o sea, viene con todo lo emocional (E13-LR-SAB.EXP-ALUM-p.2)

Para esta docente, detectar situaciones como el *cutting* en sus alumnos, así como enterarse de la dinámica familiar que viven ellos, la ha hecho ver que su labor implica otras acciones más allá del desarrollo de los contenidos de su materia, y a señalar, incluso que eso le ha dado aprendizajes no sólo sobre la docencia, sino “¡de vida!” (E13-LR-SAB.EXP-ALUM-p.10).

La interacción directa con los alumnos también ha acercado a los profesores a conocer las situaciones de vida de algunos de sus estudiantes y, con ello, a encauzar parte de sus acciones. Por ejemplo, la profesora de Formación retoma el contexto de sus alumnos para abordar algunos temas de su asignatura y el saber que ha generado a partir de ello, le hace expresar lo siguiente:

...si yo diese clases en otro lugar, me sería muy difícil porque estoy muy acostumbrada al contexto de los chicos. (E7-IL-SAB.EXP-ALUM-p.2)

La profesora del Taller de Alimentos también acude a su saber del contexto de los alumnos para definir el trato que les dará en clase:

Conocerlos primero, saber cómo hablarles y, a lo mejor, entender la parte que nosotros desconocemos como profesores, porque muchas veces no sabemos qué traen de casa (E11-MR-SAB.EXP-ALUM-p.2)

Las problemáticas enfrentadas por la comunidad estudiantil como parte del saber de los profesores, les hace expresar a dos de ellos que su trabajo de docente al implicar comprensión y paciencia se torna multifacético:

Tienes que ser comprensivo [...] eres la mamá, la maestra, la amiga, la confidente, la muchas cosas (E12-GP-SAB.EXP-ALUM-p.5)

Ser paciente, ser maestro, ser hermano, ser tío, ser profesor (E14-MC-SAB.EXP.ALUM-p.9)

Además, refieren que es una labor que les demanda nuevos saberes, pues como señala un profesor: “nunca acabas de conocer a los chicos [...] las generaciones avanzan y cada día van surgiendo cosas nuevas” (E14-MC-SAB.EXP.ALUM-p.4).

En lo anterior, se puede percibir que los saberes docentes relacionados con los alumnos y sus contextos son saberes que implican *alteridad*, lo que para Contreras Domingo (2013) es un saber aceptar la sorpresa del otro (en este caso, la del alumno) e interrogarse por sus necesidades y sentidos, así como también preguntarse por lo que se genera del producto de esa relación de uno mismo con el otro (p. 130). Además, desde los planteamientos de Luna Elizarrarás (1994), puede comprenderse que parte de la labor de estos docentes (por ende, de sus saberes) está en relación con la construcción de un *expediente cotidiano no escrito* de sus estudiantes a partir del cual van tomando decisiones de enseñanza al incluir información respecto a problemáticas particulares de estos, o sobre las actividades diarias que percibe (p. 106).

Saberes sobre el control de grupo

Otros docentes de esta investigación enfatizan el control de grupo como parte de sus saberes procedentes del trabajo con adolescentes⁴⁵, sobre todo, en relación con el reconocimiento de las características de los alumnos en esta etapa de su desarrollo.

Si bien se ha señalado en el apartado de *Saberes de la formación profesional*, que los docentes normalistas han retomado elementos sobre el desarrollo de los adolescentes (características emocionales y sociales) en algún punto de su carrera, reconocen que es durante su labor frente a grupo donde otros elementos salen a la luz y se tornan en saberes de su experiencia:

⁴⁵ Para Güemes-Hidalgo *et. al.* (2017), la adolescencia, en el aspecto social, es una etapa caracterizada por un menor interés del joven en las actividades de los adultos y un recelo al momento de aceptar consejos y críticas de estos. Además, dado el vacío emocional que atraviesa, suele enfrentar problemas de comportamiento (en ocasiones, se puede manifestar en un bajo rendimiento escolar) y buscar más la interacción con amigos o iguales (p. 239)

...no te dicen en realidad cómo tratar a los chicos, este, que si son rebeldes, qué hacer cuando te contestan, cuando no quieren trabajar ¿no? Yo creo que pues vamos aprendiendo sobre la marcha. Todo lo que aprendemos, no lo aprendemos en la escuela (E10-NC-SAB.EXP-ALUM-p.1)

Aunque para unos el control del grupo es un saber constituido durante sus primeros años de servicio, para otros es un saber que se ha ido transformando, como lo expresa el profesor de danza:

una de las grandes limitantes que tuve al principio es no saber cómo manejar a los grupos [...] no tienen como la disciplina de estar practicando o repasando en casa. Entonces lo más que me llevé como de experiencias fue cómo tratar a los niños y adolescentes. Ha sido un proceso. Todavía hasta ahorita sigo aprendiendo [...] ahora ya pues me doy cuenta de que aunque estén hablando pueden seguir trabajando. Me he relajado bastante como en ese tema [...]veo como la disciplina de otra manera. (E4-AL-SAB.EXP-ALUM-p.1) “

Para otros docentes, el control de grupo es un saber establecido. Un profesor de matemáticas manifiesta que el orden y la disciplina en el salón de clases son elementos básicos al trabajar con adolescentes, sobre todo para que el desarrollo de los temas y dinámicas se dé en un ambiente tranquilo. Así, aunque reconoce que el conocimiento se da por socialización (refiriéndose a Vygotsky) “[si no tienes] ese control [...] se hace un relajo” (E6-HC-SAB.EXP-ALUM-p.2).

El saber controlar un grupo es también para unos docentes una manera de salvaguardar la integridad de los mismos estudiantes dadas las experiencias que han tenido cuando no contaban con ese saber. Como el caso del profesor del Taller de Diseño Arquitectónico, quien narra una situación donde un alumno se electrocutó por jugar con un clip en el enchufe del salón, objetos que pasó desapercibidos en el momento, pero que después del suceso le llevan a manifestar lo siguiente:

aprendí a no pensar de más, aprendí a no confiarme y pues ser un poquito desconfiado y observador [...] “el alumno es capaz de todo” (E14-MC-SAB.EXP.ALUM-pp.2 y 3)

Y, ahora, a tener como primera regla de su enseñanza “captar la atención de la mayoría del grupo [...] capturar el interés” (E14-MC-SAB.EXP.ALUM-p.12). En otras palabras, su saber del control del grupo le permite actuar y ejercer otros elementos de su docencia.

Saberes sobre lo académico/pedagógico

Que los alumnos tienen conocimientos previos (es decir, un bagaje de referencias) es otro de los saberes docentes en esta investigación. Quizá los profesores lo posean mucho antes de ejercer su labor, sea por su formación o vivencias personales; sin embargo, saber cuáles son esos conocimientos previos de sus alumnos es un aprendizaje que adquieren en la experiencia en el trabajo y en interacción directa con ellos. La profesora de Geografía comenta al respecto a través de su impresión con grupos de primer grado de secundaria:

pareciera que tú vas a empezar con ellos, con los aprendizajes que ya deberían traer de la primaria, pero no es así: inicias con lo que ellos tienen, no con lo que ya deberían saber. (E5-SF-SAB.EXP-ALUM-p.3)

De igual manera, la profesora de matemáticas alude al rezago académico de sus alumnos y, por tanto, a que los conocimientos previos que traen sobre su materia difieren a los presupuestos por ella:

...con eso me he enfrentado ahora: los chicos no saben sumar [...] En vez de trabajar con chicos de 12 o 13 años, estoy trabajando con chicos que se quedaron en 10 años (E13-LR-SAB.EXP-ALUM-p.3).

En sintonía con estas profesoras que su saber *qué* las conduce a un saber *cómo*, otros docentes a partir de lo observado en sus clases determinan formas para intervenir con sus alumnos. En específico, definen estrategias para presentar los contenidos de su materia de una manera “más digerible para los alumnos” (E9-PR-SAB.EXP-ALUM-p.1)

Entre las estrategias, se encuentran el manejo de un lenguaje distinto al de los alumnos: “como que nosotros metemos más tecnicismos, como que no entienden” (E6-HC-SAB.EXP-ALUM-p.10); y un ritmo más lento de explicación: “no puedo irme de corrido con los chicos, tengo que darle sus pausas” (E1-IR-SAB.EXP-ALUM-p.4).

En el mismo tenor, la dificultad que han presentado para explicar los temas a sus alumnos lleva a reconocer en la profesora de Geografía y en las de Historia una diferencia entre los saberes que ellas manejan y el de sus alumnos:

...tienes que aplicar tu teoría, pero es muy diferente aplicarla como lo dice tal cual los actores a como ellos lo van a entender (E5-SF-SAB.EXP-ALUM-p.2)

...en la universidad este te enseñan y lees a los autores directos y, y tienes como muchas ideas, pero ¿cómo lo aterrizas para ya algo como más [...] sencillo? (E9-PR-SAB.EXP-ALUM-p.1)

Dicho saber, a su vez, las lleva a modificar ciertos elementos de su enseñanza. Por ejemplo, una de las profesoras de Historia señala que al principio se le dificultaba transmitir su conocimiento de la materia a sus alumnos, pero ahora, es algo que se le facilita al haber implementado cambios en su labor:

mejoré la forma de expresarme. Quizás fue eso y que a lo mejor ya incorporo como nuevas cosas: incorporo más imágenes, más exposiciones, como más trabajos. Y antes era como más teórico todo (E8-CR-SAB.EXP-ALUM-p.3)

De igual forma, la otra profesora de Historia comparte una de las estrategias que desarrolla con sus alumnos, esto a partir de darse cuenta sobre algunos conceptos de su materia que no resultaban fáciles de entender como ella suponía:

... [hay] muchas cosas de Historia que tú das por sentadas que son sencillas y que no [...] Y entonces ahí aprender a definir, los conceptos, después hacerles un ejemplo, de tal modo que ellos ya lo puedan digerir [...], entonces para que él entienda el tema, yo le tengo que explicar, y para explicarle, yo también necesito poder entenderlo. (E9-PR-SAB.EXP-ALUM-p.4)

Un saber más de los docentes adquirido en la experiencia en el trabajo, específicamente por la dificultad que presentaban (o suelen presentar) al desarrollar sus clases, consiste en captar el interés de los estudiantes para adentrarlos en los temas de sus materias. Las estrategias varían en función de los docentes, pero persiguen un fin común: no perder la atención de los alumnos en sus clases e, incluso, involucrar a estos en su propio aprendizaje. Por ejemplo, un profesor invita a sus alumnos a participar en la explicación de los temas y aprovecha para valorar sus desempeños:

no nada más es estar hablando, sino que ellos le entren a lo que tú le estás explicando para ver si ellos en realidad nos están captando algo, o simplemente pues no, no lo están aceptando o no lo están digiriendo (E2-AL-SAB-EXP-ALUM-p.6)

Unos docentes, además, retoman los intereses no escolares de los estudiantes en el entendido de que son distintos a los suyos dado la brecha generacional entre ambos. Así, les plantean problemas de la vida real “porque eso les llama la atención, que les pongas cosas que están viviendo” (E6-HC-SAB.EXP-ALUM-p.9), o bien, echan “mano de [...] los conocimientos que ellos tienen para poderlos seguir adentrando al tema” (E10-NC-SAB.EXP-ALUM-p.2). A manera de reflexión, una profesora comenta que quizá un error a cometer en los primeros años de trabajo es creer que los alumnos aprenderán de la forma en que uno ha aprendido (E8-CR-SAB.EXP-ALUM-p.2), dado los cambios en el contexto social.

Cabe señalar que, a pesar de que los profesores de esta investigación también diversifican sus estrategias e intentan hacerlas “atractivas” a sus alumnos, no siempre obtienen las mismas respuestas entre sus grupos y alumnos. Hacen comentarios como: “a veces con un salón te sale bien y con otro te sale mal” (E1-IR-SAB.EXP-ALUM-p.5), o “con algunos sí puedes trabajar lo que tú tenías en mente y con otros no” (E9-PR-SAB.EXP-ALUM-p.2) y con ello, remarcan lo cambiante de su labor. Por tanto, su saber en relación con los intereses y estrategias de sus alumnos no es estático ni inamovible, pero tampoco cambiante ante cualquier eventualidad, pues lo cimientan a medida que identifican ciertas generalidades en ellos a lo largo del trabajo en cada ciclo escolar:

...ya cuando estamos aquí dentro del trabajo de la escuela pues nos encontramos con grupos muy diversos, con alumnos pues muy diferentes y es ahí donde creo que hemos ido aprendiendo poco a poco de, de, cómo tratarlos, cómo llegar, este, pues más o menos, hacia donde enfocar los temas (E2-AL-SAB.EXP-ALUM-p.1)

La experiencia en el trabajo también ha conducido a los docentes normalistas a replantearse saberes de su formación profesional, como es el caso de la planeación y algunos temas que durante la Normal les enseñaron.

Respecto a la primera, la profesora de Formación caracteriza a la planeación como un obstáculo de su hacer a pesar de que durante la Normal se la presentaban como el recurso “donde tú te puedes basar, en donde tú te puedes recargar” (E7-IL-SAB.EXP-ALUM-p.1). Narra cómo, desde el principio, intentar llevar a cabo lo que había plasmado le generaba desorganización y hasta inquietud por no haber

cumplido lo señalado. Por eso, ahora comenta: “las planeaciones pueden ser muy restrictivas” (E7-IL-SAB.EXP-ALUM-p.1), y reconoce en ella mejor desempeño cuando no sigue una planeación: “yo brillo cuando, cuando voy haciendo las cosas conforme veo la respuesta de los alumnos” (E7-IL-SAB.EXP-ALUM-p.1). En el caso de esta profesora, cobra sentido sacar a colación lo que Tardif (2004) señala: “cuanto menos utilizable en el trabajo es un saber, menos valor profesional parece tener” (p. 17).

Respecto a los segundos (los temas), tanto la profesora de Español como la de Matemáticas hablan de las limitantes de desarrollar algunas teorías o tendencias, como lo lúdico (en el caso de la primera) y el aprendizaje individualizado, entre otros aspectos (en el caso de la segunda)

Para la profesora de Español, estar frente a grupo le ha hecho concluir que no todos los temas de su materia deben ni pueden ser trabajados mediante juegos y dinámicas divertidas para sus alumnos, aunque así le hayan sugerido durante la Normal y sus prácticas profesionales⁴⁶:

ya cuando llegas a dar clase, te das cuenta que no siempre te la puedes vivir en juegos, que no siempre puedes hacer ese tipo de actividades, que también requieren de, de otro tipo de actividades, o que no todas las actividades se van a prestar a que sean juegos (E10-NC-SAB.EXP-ALUM-p.7)

Por su parte, la profesora de Matemáticas, aunque intenta individualizar el aprendizaje de sus alumnos⁴⁷, reconoce que en ocasiones “no puede ser tan de codo a codo el aprendizaje” (E13-LR-SAB.EXP.ALUM-p.4), sea por la cantidad de alumnos o el tiempo de sus clases. De igual forma, ha llegado a afirmar que el binomio enseñanza-aprendizaje debe pensarse de forma separada por lo visto durante su trabajo con los alumnos:

no es enseñanza-aprendizaje, es enseñanza y aprendizaje, porque a veces no se dan las dos; o sea, a veces das por hecho que la enseñanza va a tener un aprendizaje y a veces piensas que tú estás enseñando, pero los chicos no están

⁴⁶ Durante la entrevista, narró que como parte de sus prácticas le solicitaban ir con varias dinámicas y materiales para explicar los temas.

⁴⁷ La profesora, en la entrevista, comenta que suele dividir el pizarrón para poner operaciones con diferente nivel y diseña otros en función del desempeño de sus alumnos.

aprendiendo. O a veces piensas que te entendieron muy bien y cuando haces el examen dices: “ay, caray” (E13-LR-SAB.EXP.ALUM-p.18).

También menciona que, a diferencia de los comentarios de algunos de sus profesores de la Normal, sí es posible aprender de los alumnos: “aprendes de ellos, se aprende de ellos cuando lo entienden de otra forma o me dan, este, pauta para hacerlo de otra forma” (E13-LR-SAB.EXP.ALUM-p.11). Así pues, cobra sentido la idea de Tardif (2004) respecto a que los saberes experienciales son interactivos al estarse movilizando y modelando en función tanto de las situaciones particulares de trabajo como de las interacciones que se tienen con otros agentes educativos, como los alumnos (pp. 80).

A manera de recapitulación: la experiencia en el trabajo directo con los alumnos de secundaria ha generado unos saberes particulares en los profesores de esta investigación que se concretan en tres direcciones: la primera, encaminada al saber del contexto de los alumnos, es decir, sus situaciones médicas, familiares y emocionales; la segunda, al control del grupo en función de las actitudes y comportamientos de los jóvenes: antipatía para trabajar, conductas arriesgadas, entre otras; y la tercera, al desarrollo de sus clases a partir de la recuperación de elementos característicos en sus estudiantes: nivel académico, lenguaje, intereses, así como del reconocimiento de limitantes en su labor para implementar las mismas estrategias con todos sus grupos o para desarrollar la planeación y algunas teorías con ellos.

Una puntualización sobre la siguiente subdivisión de la categoría *Saberes experienciales surgidos del trabajo con los alumnos*: Si bien las tres direcciones que se han descrito de la categoría dan cuenta de la complejidad de la labor del docente de secundaria, por las maneras en que los profesores de esta investigación construyen y ponen en juego sus saberes, es necesario sacar a colación que, para algunos de estos docentes la experiencia laboral con los alumnos no se ha limitado (ni se limita⁴⁸) a este nivel educativo, ni a la institución eje de este trabajo: la Escuela Secundaria No. 181 “Puerto de Alvarado”, turno vespertino. Los otros espacios

⁴⁸ Al momento de las entrevistas, algunos profesores señalaron estar trabajando en dos escuelas.

donde han ejercido o ejercen su profesión también constituyen lugares para la adquisición de saberes experienciales y, de alguna forma, corresponden con las direcciones antes referidas.

Saberes del trabajo con alumnos de otros niveles

La experiencia docente para algunos profesores procede de su labor en otras instituciones educativas, del nivel o de niveles y/o turnos distintos al de la secundaria, aportando para ellos un saber extendido de su trabajo. Entendiendo por este adjetivo, la idea de llevar los saberes generados en sus otros contextos al de la escuela en cuestión. En específico, esos saberes radican en la implementación de estrategias que los propios profesores recuperan para su persona, así como para el trabajo con sus estudiantes.

Una de las profesoras de Historia y la de Artes refieren a dos aspectos de sus trabajos en prepa abierta y en primaria, respectivamente, como elementos que han definido parte de su docencia. La primera, retoma la puntualidad y las encomiendas de su directora sobre no salirse de las reglas para buscar siempre cumplir y atender con lo que debe o no hacer en la secundaria. La segunda, rescata la estructura del sistema de la prepa donde se le solicitaba enseñar únicamente lo que en los libros de textos aparecía para ahora centrarse en los temas y aprendizajes de su materia, y así, evitar dispersión en sus contenidos.

Otros docentes, sobre todo quienes han trabajado en niveles bajos: preescolar y primaria, han trasladado el trato que dan a sus alumnos pequeños con los de secundaria y a través de los resultados favorecedores que ese accionar ha tenido para su trabajo con los adolescentes, han construido un saber sobre su labor. Por ejemplo, la profesora de inglés identifica en el acercamiento y la confianza que sus alumnos de preescolar y primaria han tenido para contarle sus problemas, un elemento para estar alerta y apoyar a los jóvenes de secundaria:

me ha permitido detectar, así como más fácil a algún niño que [...] tiene cierta, cierta, problemática o que se comporta de tal forma que no es adecuada para poderme acercar a ellos (E15P-DN-SAB.EXP-OTRAB-p.8)

La profesora de Español también ejemplifica ese traslado de saberes. Comenta que ella debía cuidar la forma de dirigirse a sus alumnos de primaria para no hacerlos sentir mal y poder generar un mejor ambiente de trabajo; ahora, a veces emplea ese lenguaje “que se [le] quedó mucho de la primaria” (E10-NC-SAB.EXP-OTRAB-p.6) como una manera de apaciguar el comportamiento de sus alumnos, en especial, porque ha detectado en ellos una falta de atención de sus familiares:

de repente, con los de secundaria es así de: “sí amor, ahorita, déjame” ¿no? y de repente: “ay, me dijo mi amor” [...] Y también me he dado cuenta que eso, eh, a veces como que necesitan ese no sé si es aprobación o falta de atención por parte de, en casa (E10-NC-SAB.EXP-OTRAB-p.6)

En sintonía con la profesora, el maestro de danza comparte la forma de desenvolverse con sus alumnos de preescolar con los de secundaria. Por los aportes que ha visto en “tratarlos como niños chiquitos” (E4-AL-SAB.EXP-OTRAB-p.4) para desarrollar sus clases: sus alumnos “se divierten, aprenden y terminan haciendo lo que [...] les está solicitando” (E4-AL-SAB.EXP-OTRAB-p.4), considera como una “teoría” suya lo siguiente: “si puedes dar clases en preescolar puedes dar clases en todos los niveles educativos” (E4-AL-SAB.EXP-OTRAB-p.4).

Además del trato y el lenguaje, hay docentes en esta investigación que retoman perspectivas sobre las situaciones de vida de los jóvenes a partir del trabajo en otros niveles, como el caso de un profesor de matemáticas, quien habla acerca de su experiencia con estudiantes de una Escuela de Trabajadores y los problemas de drogadicción que enfrentaban. Aunque en ese momento no pudo hacer mucho por ellos porque, señala: “ya estaban en otro mundo” (E3-ED-SAB.EXP-PREV-p.1), ahora toma como referente su trabajo en esos años y con esos alumnos para acercarse a los jóvenes de secundaria y hablar al respecto:

De hecho, sí llego a poner a veces el ejemplo [de sus alumnos de la Escuela de Trabajadores] y decirles que, que, pues vayan fortaleciendo sus proyectos de vida (E3-ED-SAB.EXP-PREV-p.2)

Por último, también hay saberes adquiridos en los otros espacios de trabajo que los profesores concretan en estrategias para ambos niveles educativos, por brindarles resultados similares (útiles y favorecedores a sus propósitos) con la mayoría de sus

alumnos. Tal es el caso de la profesora de Historia que trabajó en prepa abierta, quien solía ver cómo sus alumnos entendían mejor los temas diseñándoles ejercicios adicionales a los de su libro de texto, actividad que continúa haciendo para sus estudiantes de secundaria, aunque al principio no creía posible que funcionara:

yo pensaba que solamente era para el nivel bachillerato pero ya después descubrí que no, que se puede aplicar, bueno lo aplico mucho en este nivel (E9-PR-SAB.EXP-OTRAB-p.2)

Como se aprecia en las descripciones hechas, los docentes de esta investigación construyen y trasladan sus saberes, producto del trabajo ejercido en otras instituciones y niveles, a su labor en la secundaria en direcciones similares a las antes referidas: al conocimiento del contexto de los alumnos (problemáticas personales), al manejo del grupo a partir del trato y el lenguaje empleado y a las estrategias para explicar o desarrollar sus temas.

Saberes experienciales por la interacción con otros docentes

La labor docente abarca otros espacios y agentes además del aula y los alumnos. Entre sus diversas actividades, se encuentra el trabajo (formal e informal) con los compañeros del plantel y directivos, lo cual también resulta un aspecto clave en la adquisición de saberes experienciales para la docencia.

Conforme a lo dicho por los profesores de esta investigación, la interacción entre sus iguales ha propiciado en ellos verla como un recurso para su desarrollo profesional⁴⁹ y, por ende, para la generación de saberes, mismos que fundamentan su docencia hacia la aplicación de estrategias con sus alumnos o hacia la puesta en práctica de otros conocimientos fuera del aula, por formar parte de la dinámica escolar (es decir, de actividades implicadas en su labor además de la enseñanza y del trabajo con los estudiantes).

⁴⁹ Retómese la definición hecha en el Capítulo 1: el desarrollo profesional es un proceso donde los docentes construyen y comparten conocimientos surgidos del tiempo y del espacio en el aula (Vezub, 2004, citado en MEJOREDU, 2021, p. 52).

Saberes a aplicar con los alumnos

Con comentarios como: “sufrí el primer año” (E14-MC-SAB.EXP-COMP-p.2) y “aprender de mis compañeros sobre todo [...] al principio (E1-IR-SAB.EXP-COMP-p.1), los primeros años de servicio aparecen como el momento en que la colaboración entre docentes es crucial para un mejor desempeño en el trabajo. Uno de los profesores de matemáticas da cuenta de lo anterior al platicar sobre el consejo recibido por otro docente en relación con el trato que ofrecía a sus alumnos y cómo, desde ese “sonreír en clase no te hace ni más ni menos” (E3-ED-SAB.EXP-COMP-p.3), modificó su comportamiento e, incluso, diseñó materiales que ha ido implementando en su docencia:

había un, un, compañero que me decía que no fuera yo tan cuadrado [...] que aquí los alumnos lo que buscan [era] que se divirtieran en las clases. Y yo al principio sí era así ¿no? cuando recién salí de la Normal: “cállate, siéntate, trabaja, haz esto, el otro”. Y dije: “efectivamente, ni ellos están disfrutando su asistencia a la escuela en mi materia, ni yo estoy disfrutando de mi persona, personalidad” porque de hecho yo soy alegre ¿no? Entonces dije: “bueno, es verdad”. Entonces fue ahí cuando dije: “debo de traer un banco de reactivos o debo de traer una actividad extra ¿ajá? para cuando yo le detecte que hay aburrimiento, suspendo 5 o 10 minutos el tema trabajamos la actividad y después volvemos a retomar el tema (E3-ED-SAB.EXP-COMP-p.3).

Al igual que él, pero no necesariamente durante los primeros años de servicio, otros profesores de esta investigación han retomado de ese intercambio entre pares estrategias que aplican y les permiten tener mayor control de sus grupos tanto en la parte conductual como en otros aspectos de sus clases.

Respecto al orden y manejo de los estudiantes, algunos profesores comentan que observar la diferencia entre el comportamiento de un grupo ante sus otros compañeros y cuando ellos están frente a él, los ha llevado a reflexionar sobre su desempeño; como la profesora de Artes, quien señala:

... yo me he dado cuenta que hay compañeros que tienen muy marcada su disciplina [...] y digo: “a lo mejor yo entré a este mismo grupo y con ella están tranquilos ¿no?”. Sí son los alumnos a lo mejor tremendos o algo así, pero he visto que con otros compañeros no. Entonces ahí más me reitero [...] “algo no estoy haciendo” (E1-IR-SAB.EX-COMP-p.6)

Pero es ese contraste el que la ha llevado a acercarse a sus compañeros y “preguntar[les] ‘cómo le haces, o sea dime, técnicas’” (E1-IR-SAB.EX-COMP-p.6).

Así como ella, otro profesor de matemáticas y una profesora de historia retoman de sus compañeros algunas estrategias para manejar la disciplina en sus grupos. En el caso del profesor, preguntándoles directamente: “cómo haces tú para que los muchachos aprendan más, para que tenga más control de grupo? Porque yo me he fijado ¿cómo le haces?” (E6-HC-SAB.EXP-COMP-p.9). O en el caso de la profesora, observando y escuchando su hacer, a partir de lo cual identifica frases o el tono de voz que emplean (E8-CR-SAB.EXP-COMP-p.1)

Algunos docentes rescatan de ese intercambio estrategias que se enfocan a otros aspectos de su labor, no necesariamente relacionados con la conducta, pero que contribuyen al desarrollo de sus clases. Por ejemplo, el profesor de Diseño Arquitectónico enlista varios consejos y estrategias que ha recuperado de sus compañeros de trabajo y le han resultado útiles, como empezar “por lo más elemental” (E14-MC-SAB.EXP-COMP-p.2) al iniciar un tema, cumplir con lo que promete a sus alumnos: “si le prometes un premio a un alumno, cúmplesele, pero también si le prometes un castigo, cúmplesele” (p.7) y externar cuando desconoce algo: “no inventes nada que no sepas, no los engañes” (p.7).

En sintonía con él, otra profesora identifica en el trabajo entre pares el apoyo para dar solución a problemas específicos suscitados con los alumnos que creía propios a ella y su materia, pero que el intercambio no sólo le ha hecho ver que son problemáticas comunes, sino también que la solución de alguien más puede ser la suya:

cuando compartes las experiencias de: “oye, yo también sufrí lo mismo, me paso lo mismo, pero yo hice tal cosa” ¿no? No necesariamente viene de ti la solución, si no que viene de las experiencias de otros ¿no? De lo que otros hacen, pero eso se comparte (E9-PR-SAB.EXP-COMP-p.14)

En otras ocasiones, aunque la comunicación entre compañeros es menos directa, también resulta un medio para recuperar estrategias y ponerlas en práctica, como lo externa la maestra de inglés:

a veces entre pláticas y todo eso pues, así como que, de repente me robó ideas y digo: “ay, hoy le voy a hacer así con los niños”. Y eso me ha funcionado (E15P-DN-SAB.EXP-COMP-p. 7).

Si bien estos profesores toman las estrategias y/o consejos de sus compañeros para aplicarlos, es conveniente aclarar que esa decisión emana de una selección según la percepción o valoración del mismo docente respecto al trabajo de su par: “yo voy sacando: esto sí, esto no” (E14-MC-SAB.EXP-COMP-p.17). Y su posteridad, es decir, que se continúe aplicando una estrategia depende de los resultados obtenidos al ponerla en práctica:

...cuando hay alguna experiencia que, que llegan a externar, pues trato de aplicarla; y si me funciona, la continúo, y si no pues la desecho.” (E3-ED-SAB.EXP-COMP-p.3)

Otro aspecto a considerar sobre las estrategias que aplican los docentes surgidos del trabajo con sus compañeros es que no son neutras al profesor que los retoma, esto es, se mezclan con sus características personales —y demás saberes—, tal como lo refiere una profesora de historia cuando dice, a propósito de retomar una estrategia que le pareció buena: “entonces decidí, bueno yo también [la haré], le voy a poner un poquito de lo mío (E8-CR-SAB.EXP-COMP-p.2).

Para Contreras Domingo (2013), lo anterior, sería un reflejo de cómo “el saber de la experiencia es un saber y un modo de saber que se cultiva, y no solo que se comunica”, ya que las mismas condiciones del quehacer docente obligan a los profesores a establecer una relación personal, pensante, creativa y sensible con su práctica (p. 131).

Saberes a aplicar más allá del aula

También como parte de su inserción al campo laboral de la docencia y del trabajo con sus compañeros, los profesores de esta investigación han construido saberes relacionados con el conocimiento de su actividad profesional, en concreto, a lo que se refiere a la dinámica escolar. Así, hablan acerca de cómo a través del diálogo con otros maestros identificaron que su labor implicaba actividades y saberes más allá de enseñar e interactuar con los alumnos.

La organización de ceremonias es una de esas actividades señalada por la profesora de Geografía, quien externa la dificultad que presentó para realizarla en sus primeros meses de trabajo en tanto que, como ella indica:

tú vas con la idea de que “ah, el maestro y el alumno nada más” sino que como que involucra más cosas y no solamente eso [...] Yo tenía mucho miedo porque, o sea, yo, yo como me la he pasado practicando dentro del aula y no fuera del aula (E5-SF-SAB.EXP-COMP-p.2)

Otra de ellas es el trato con los padres de familia que menciona la profesora de Español cuando habla acerca del apoyo que recibió para saber desenvolverse con ellos a través de una compañera de trabajo, por cierto, de una institución diferente a la secundaria que atañe a esta investigación:

sí me enseñó muchísimas cosas, este, pues desde el trato con los papás, porque cuando entras, nadie te dice cómo tratar a los papás, este, cómo lidiar con los papás (E10-NC-SAB.EXP-COMP-p.6)

Lo expresado por estas dos profesoras puede dar cuenta de una de las ideas trabajadas por Piña Hernández (2015, p. 220), quien señala que la práctica docente durante la formación inicial, al estar centrada únicamente en el salón de clases, dificulta a los futuros profesores concebir su función más allá de la enseñanza o del aula.

El trabajo y diálogo entre docentes ha llevado a otros de ellos a conformar saberes sobre el contexto de su institución, en concreto, sobre las problemáticas que enfrenta, como la violencia con los jóvenes: “por lo que he oído de compañeros, hay situaciones donde [los alumnos] se están agarrando enfrente de ti y les vale” (E11-MR-SAB.EXP-COMP-p.4), y la falta de cooperación entre docentes: “A veces nos ganamos el odio gratis [...] Hay maestros divididos” (E12-GP-SAB.EXP-COMP-pp. 2 y 8).

En una profesora, además, dicho intercambio con sus compañeros la ha hecho nombrar ciertos saberes, en especial, porque han surgido de cuestiones pedagógicas que ha aprendido hacer en el trabajo por no ser propias a su formación profesional:

yo los veo platicando en las juntas de Consejo Técnico, y traen mucho lenguaje, mucho verbo de lo que es y tú dices: “¡Ay!”. Y yo, cuando los veo y les platico:

—“oye, ¿esto puede ser así o así?”

—“pues ¡es eso!”

— “pero ¿Cómo se llama?”

— “ah, pues se llama así”

Tiene uno la idea, pero no tiene como que el verbo o los tecnicismos adecuados para expresarlo (E11-MR-SAB.EXP-COMP-p.8)

En suma, los primeros años de servicio vuelven a aparecer como una etapa crucial en la conformación de saberes para los docentes independientemente de su formación⁵⁰. Resulta así cuando rememoran dificultades y actitudes de sus primeros años de trabajo, y cómo, la comunicación entre sus pares en espacios formales o cotidianos dentro de la escuela⁵¹ marcó un cambio en la labor que ahora realizan. No obstante, también reconocen que, a lo largo de los años, el intercambio entre compañeros en su día a día abona a sus saberes y les permite mejorar su docencia, pues los imprevistos, cambios y necesidades en su labor (llámese diversidad de alumnos, problemas, contenidos...) se los demanda. En ese entendido, también es posible suponer —con la cautela que el desglose de los apartados anteriores ha mostrado sobre las inevitables diferencias entre profesores dado sus historias de vida—que los saberes surgidos del trabajo con otros docentes son saberes de otros que se tornan propios.

Saberes experienciales procedentes de cursos o formación continua

Los profesores toman cursos o talleres como parte de su formación continua, es decir, ya estando en servicio. Aunque no suelen ser obligatorios (como se mencionó en el capítulo ___) se consideran importantes para la práctica que desarrollan los docentes. En esta investigación, cuando aluden a los cursos y talleres que han

⁵⁰ Sin embargo, se reconoce que estos criterios: años de servicio y formación profesional, a lo largo, tienden a diversificar los saberes de los docentes, tal como se aprecia en el **Anexo 6**.

⁵¹ Un profesor de matemáticas comenta que los “tips” que ha recibido de sus compañeros provienen de los Consejos Técnicos Escolares, así como del mismo trabajo diario con ellos (E6-HC-SAB.EXP-COMP-p.9). Mientras que la profesora de inglés alude a las pláticas de pasillo y a las muestras pedagógicas de fin de ciclo como espacios para el diálogo entre profesores (E15-DN-SAB.EXP-COMP-p.7).

tomado estando en servicio, lo hacen para resaltar la valía del intercambio de estrategias, materiales e información entre profesores para su labor de hoy en día.

Uno de los profesores de matemáticas rememora una actividad llamada “Horas de colegiado”⁵² como fuente de adquisición de materiales para su asignatura, dado que en esas sesiones los docentes se reunían por academias según las disciplinas:

Me hice de compendios, me hice de juegos didácticos, este, sacaba yo actividades; y eran muy buenos” (E3-ED-SAB.EXP-FORM.CON-p.7)

Del mismo modo, alude a un congreso de matemáticas al que asistió como un evento que ha marcado un saber a poner en práctica los primeros días de cada ciclo escolar:

Alguna ocasión me fui a un congreso [...] de puras matemáticas, igual ahí nos hicieron algunos, este, materiales, y nos enseñaron trucos de magia de matemáticas. Entonces yo como experiencia, luego, luego luego el primer día de clase hago ese truco de magia (E3-ED-SAB.EXP-FORM.CON-p.7).

En una línea similar, la profesora de Artes alude a la tutoría recibida como parte de su ingreso al sistema hace unos años, para hablar de la importancia que tiene para ella, dado su condición de TDAH, llevar un registro de sus actividades:

Es parte de lo que me enseñaron también en tutoría, ¿no?, el “siempre lleven anotaciones de qué cosa le sirven y qué cosas no” porque a lo mejor yo [...] sobre todo que tengo déficit de atención, no se me puede olvidar lo que hice (E1-IR-SAB.EXP-FORM.CON-p.5)

No obstante, hay docentes cuyos saberes de su formación continua son concebidos en un sentido menos instrumental, como una profesora de Historia. Ella construyó saberes sobre la influencia de las emociones de los alumnos en el ámbito escolar a

⁵² La memoria de los docentes entrevistados refiere que dichas horas se desarrollaban desde antes del ciclo escolar 2012-2012, periodo en el que finalizó su puesta en marcha. Consistían en un tiempo asignado oficialmente (puesto que se definía la cantidad en las órdenes de presentación [contratos] de los profesores) para que los maestros compartiesen estrategias entre colegas de un plantel, aunque generalmente se empleaban en sesiones y sedes programadas específicamente. Así, narran que era común ir a una escuela o espacio determinado y encontrarse con varios profesores de la delegación que impartían la misma asignatura para seguir la dinámica de trabajo planteada por un jefe de enseñanza, quien, además, era el encargado de compartir el material, las estrategias y tips correspondientes a la materia que los convocaba; situación que enfatizan como distinta a la actual donde el énfasis ahora reside en que los docentes sean quienes externen sus propias estrategias y materiales.

partir de un taller brindado en la escuela, sin embargo, comenta que lo visto en ese espacio “sí [le] ayudó, pero para la práctica docente en sí de enseñar, no” (E8-CR-SAB.EXP-FORM-p.4). Así, a diferencia de los profesores antes referidos, para ella los saberes de su formación continua no son de aplicación directa, aunque de alguna manera incide en su hacer.

Por lo descrito, podría decirse que lo que narran los profesores sobre la formación continua como parte de su labor genera en ellos unos saberes que fundamentan una docencia instrumental e informativa más que reflexiva sobre su práctica. En otras palabras, si bien las estrategias y los contenidos de sus cursos y talleres han modificado en ellos su accionar, queda en duda si ha habido una reflexión tanto sobre los procesos de creación de las primeras que hacen decidir a los docentes llevarlas a la práctica, así como de la forma en que los segundos modifican su enseñanza.

Reflexiones sobre la categoría “Saberes procedentes de la experiencia en el trabajo”

Los profesores de esta investigación reconocen en el ejercicio de su labor una fuente clave de los saberes que poseen respecto a varios aspectos de su práctica: el uso de materiales, el trabajo con los alumnos, la interacción con otros docentes y el desarrollo de cursos como parte de su formación continua.

A partir de los materiales, los profesores han generado saberes sobre los contenidos y estrategias que han de desarrollar con sus alumnos. En el trabajo con sus estudiantes, han percibido las realidades que los envuelven, sus problemas, necesidades y dificultades, incluso más allá de lo académico. A través de la interacción con otros docentes, han construido un espacio para su desarrollo profesional dirigido a la aplicación de estrategias y al conocimiento de la dinámica escolar. Y por medio de espacios ajenos a su institución, han conocido los saberes de otros y los han retomado para su labor.

La experiencia, por tanto, como lo señala Tardif (2004) “es una condición para adquirir y producir saberes (p.17). Sin embargo, por lo descrito en esta categoría, como la diversidad de características de los alumnos, los cambios y necesidades

del contexto histórico y social —como la pandemia— y las situaciones laborales de los docentes —otros trabajos— la experiencia también es un medio por el cual los profesores transforman y adaptan sus saberes. En ese sentido, es conveniente hacer alusión a un elemento señalado por los profesores como parte de su trabajo: la improvisación. La conciben como un recurso a través del cual han dado con estrategias que continúan empleando, de ahí que la caractericen positivamente:

Luego por ahí dicen que improvisar pues es algo que no debería de ser, que no debería porque debemos de tener la planeación, pero creo que improvisar también es muy bueno (E2-AL-SAB-EXP-ALUM-pp.5 y 6)

Quizá, entonces, la improvisación es un saber que permite la generación de otros. No obstante, algunos profesores de esta investigación también dan cuenta de que la experiencia afianza saberes. Así, aunque han sido construidos a partir de ella, la utilidad de su puesta en práctica o la repetición, los ha conformado en saberes estables. Por ejemplo, la profesora de Biología reconoce que al preparar un tema son pocas las dificultades que presenta en cuanto al contenido, pues son temas que ya se sabe (E12-GP-SAB.EXP-ALUM-p.3). De igual modo, la repetición de determinadas estrategias con sus alumnos resulta para el profesor de danza una actividad que se vuelve “inconsciente” a él (E4-AL-SAB.EXP-ALUM-p.2). O bien, un profesor de matemáticas, quien, a pesar de elaborar planeaciones, no recurre a ellas porque ya sabe la forma en que desarrolla los temas (E6-HC-SAB.EXP-ALUM-p.3).

En otras palabras, la experiencia suscita y conforma saberes que, en algún punto, permiten llevar a los profesores a decir que aprender sobre su labor es tarea diaria: “se me ha dado más en la práctica y [...] todavía sigo aprendiendo” (E8-CR-SAB.EXP-ALUM-p.3) y es el espacio donde se configuran como docentes: “la práctica laboral te ayuda mucho, porque te forja” (E11-MR-SAB.EXP-ALUM-p.6).

CAPÍTULO 4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Como se ha intentado describir en el capítulo anterior, los profesores de secundaria de la Escuela Secundaria “Puerto de Alvarado”, turno vespertino, poseen diversos saberes sobre su labor, los cuales han construido a lo largo de diferentes momentos, condiciones y esferas de su vida. Sin embargo, estos saberes que les permiten ejercer su trabajo pocas veces son compartidos y puestos en discusión entre los mismos docentes lo que ha llevado a algunos a orientar su práctica hacia cierto tipo de acciones que, en ocasiones, dificultan o desvían una atención más amplia y pertinente a las necesidades formativas de sus alumnos. De igual manera, se aprecia que la pluralidad de situaciones en las que se desenvuelven los maestros al desempeñar su función les presenta varias problemáticas que en mínimas ocasiones logran discutir, reflexionar y resolver entre ellos de manera colaborativa, teniendo como resultado prácticas docentes aisladas y ajenas pese a compartir un mismo espacio de trabajo.

A partir de estas primeras observaciones detectadas, en este capítulo se ha construido la siguiente propuesta de intervención, la cual intenta ser un camino para apoyar la formación de los profesores participantes en el estudio, así como la transformación y mejora de su práctica docente.

La exposición de este capítulo se hace a partir de los elementos que constituyen la propuesta: el planteamiento del problema de intervención que llevó a generarla; el enfoque teórico-metodológico bajo el que se sustenta; la justificación de la relevancia de la puesta en marcha de este proyecto; la estrategia general que se ha planteado para desarrollarlo; los objetivos y metas que se persiguen; la especificación de los destinatarios a quienes va dirigida la intervención; el programa del Taller en términos de la metodología que se seguirá, así como de los módulos y contenidos que lo estructuran; la proyección pedagógica y sus secuencias didácticas donde se aterrizan de las actividades y estrategias de trabajo; el seguimiento y la evaluación de la propuesta en todas sus etapas de implementación; y, finalmente, un cronograma de trabajo para su puesta en marcha.

Caminar en la docencia desde la narrativa y la reflexión sobre la práctica

4. 1 Presentación

La propuesta que aquí se presenta se encuentra dirigida a desarrollar un proyecto de formación docente con los profesores de la Escuela Secundaria Diurna No. 181 “Puerto de Alvarado”, turno vespertino, a través de un taller de 11 sesiones de 2 horas cada una, que les permita recuperar e intercambiar sus experiencias docentes desde una perspectiva teórica-metodológica de la reflexión sobre la práctica y la narrativa, con la intención de contribuir a la transformación de su quehacer y, en la medida de lo posible, también oriente la construcción de una comunidad de práctica en dicha institución.

4.2. Planteamiento del problema de intervención

Los resultados de la investigación empírica a luz de algunos referentes teóricos permiten comprender que la labor docente es compleja. Se encuentra en constante cambio tanto por las condiciones sociales, temporales e institucionales que la envuelven diariamente, como por las particularidades de los sujetos con los que se desarrolla (alumnos, compañeros, directivos...), y por las situaciones personales y profesionales de los profesores que la ejercen. De ahí que esta complejidad accione un conjunto plural de saberes docentes (como se ha argumentado a lo largo del trabajo) y demande una constante ampliación, diversificación y reflexión de estos, es decir, una transformación y mejora de la práctica, en tanto que los saberes no siempre definen una docencia pertinente y adecuada a las necesidades formativas de los alumnos, ni a las solicitadas en los proyectos político-educativos actuales (concretadas en los planes y proyectos de estudio).

A través del acercamiento a los saberes personales de algunos profesores, se percibe que ciertos aspectos de su práctica —como la organización de la materia, las actividades y el trato que definen con sus alumnos—, son orientados únicamente por los intereses particulares de los docentes —aun cuando, por ejemplo, la asignatura y los alumnos exijan otras formas de interacción y abordaje de los contenidos—. En ese sentido, si bien reconocen que su persona mantiene una relación estrecha con su labor, hace falta una reflexión sobre la implicación de sus saberes docentes y las limitantes (u oportunidades) que está generando.

El trabajo con los saberes de la formación no profesional permite ver que los maestros construyeron referentes sobre la profesión durante su trayectoria escolar, en específico, sobre cómo algunas expresiones de la práctica docente afectan o no una mejor disposición de los alumnos hacia su figura y su materia, esto a través de las percepciones negativas o positivas que vivieron en torno a la relación alumno-profesor-asignatura. No obstante, algunos maestros ponen el peso de estos saberes en lograr que sus alumnos generen un buen recuerdo de ellos o de su materia más que en el desarrollo de conocimientos sobre ésta, es decir, fundan su

quehacer en intereses personales y en la búsqueda de aprobación más que en aspectos pedagógicos, disminuyéndose así otras intenciones formativas.

Terigi (2009) señala que “la enseñanza en la escuela secundaria requiere de un manejo experto de los contenidos disciplinares, pero también de los procesos de apropiación de los contenidos escolares por parte de los alumnos” (pp. 128 y 129); es decir, una articulación entre lo disciplinar y lo pedagógico. Esta situación fue reconocida a través del abordaje de los saberes profesionales de los profesores entrevistados donde los docentes con perfil disciplinar expresan tener dificultades para hacer de su saber disciplinar, un saber enseñable por medio de determinadas estrategias:

la primer[a] barrera que yo tenía, porque me quedaba claro que sí tenía conocimientos de Historia, pero, era cómo hacer, cómo nivelar ese conocimiento (E9-PR-p.1)

Dificultad que luego se convierte en una práctica de enseñanza orientada a enfatizar los contenidos por sobre la articulación de estos y su tratamiento didáctico. De ahí que, retomando la idea de Zabalza (2006, citado en Terigi, 2009), una necesidad en los docentes de este estudio con un perfil profesional no pedagógico es “el paso del profesor especialista en la materia al profesor especialista en la didáctica de la materia” (p. 128). Que, en el caso de estos maestros, se traduce en la transición de considerar al contenido como lo más relevante del proceso de enseñanza a un elemento que requiere ser abordado bajo cierto tratamiento pedagógico.

Los docentes con un perfil educativo (normalistas) afirman que su formación profesional les brindó ciertas “bases pedagógicas” que les permiten desarrollar su labor (como estrategias de enseñanza y aprendizaje, las etapas del desarrollo psicosocial de los alumnos, planeación...), sin embargo, al enfatizar en lo pedagógico, tienden a minimizar los contenidos de su asignatura, esto es, los enfoques y avances que la disciplina va teniendo, cuestiones a las que los profesores con una formación en ella prestan más atención y que resultan de interés al ser parte del saber que se transmite a los alumnos. Por tanto, la necesidad también se plantea en términos de un equilibrio entre lo disciplinar y lo pedagógico.

Los saberes de la experiencia en el trabajo dan cuenta de las diversas tareas que atienden los profesores, así como de las interacciones que establecen con los distintos sujetos escolares (alumnos, compañeros, directivos, padres de familia...) y otros externos a ella producto de espacios y acciones de formación continua u otros centros educativos donde también ejercen su docencia. Al abordarlos de manera conjunta es posible ver, además de esa complejidad, dos problemáticas.

Por un lado, los saberes de la experiencia en el trabajo con los alumnos muestran que los profesores, además de tener como tarea acercar conocimientos y saberes a sus estudiantes, tienen la de atender las situaciones particulares de vida de estos, las cuales suelen caracterizarse por estar empapadas de violencia familiar, abandono, bullying, abuso sexual... Esta última la realizan porque de alguna manera afecta el desarrollo de la primera y porque es una demanda que ha existido en los discursos políticos-educativos de los últimos años, pero los profesores reconocen que se sienten “rebasados” en un plano emocional y profesional, es decir, sin saber muy bien qué hacer frente a los problemas personales que sus estudiantes les externalizan; situación que los ha llevado a implicarse más allá de la normatividad⁵³ y a priorizar esta tarea por sobre la otra y principal: la formación académica de sus estudiantes entendida como un acercamiento a los conocimientos y saberes de la cultura. En ese sentido, se considera necesario que los docentes reflexionen sobre los propósitos y alcances de su función para establecer otras formas de atender a esas problemáticas de los alumnos, así como también que las autoridades replanteen las encomiendas que se le asignan a estos profesionales y brinden otros recursos para apoyarlos.

Por su parte, los saberes de la experiencia en el trabajo construidos en torno al uso del libro de texto, la interacción con otros maestros y la formación continua que reciben los profesores de secundaria estando en servicio, reflejan docencias tendientes a adquirir y aplicar estrategias de enseñanza como forma de modificar y

⁵³ El documento que norma estos aspectos es el Marco para la Convivencia Escolar en las Escuelas de Educación Secundaria de la Ciudad de México, donde se señalan los protocolos de actuación vigentes para la protección y atención de diversas problemáticas que viven los jóvenes, como la violencia sexual.

mejorar la labor. En otras palabras, la problemática se encuentra en que los profesores conciben que su práctica se ve enriquecida cuando ésta amplía su repertorio de materiales y “tips” para trabajar con los alumnos y no cuando se somete a procesos reflexivos.

El libro de texto ha representado para la mayoría de los profesores la base de su *saber qué* enseñar, pero, sobre todo de su *saber cómo* hacerlo. Así, una respuesta para dar frente a la pluralidad de alumnos con los que se encuentran cada ciclo escolar y a cierta monotonía de sus estrategias, es combinar los recursos que estos materiales ofrecen y adecuarlos a las particularidades de los estudiantes, de tal forma que otros aspectos de análisis —como qué enfoques de enseñanza pueden ser más pertinentes, cuáles son las demandas educativas actuales, qué saberes necesito modificar...—son considerados en menor medida⁵⁴.

La formación que reciben los profesores estando en servicio (expresada principalmente en términos de tutorías, cursos o talleres y juntas de Consejo Técnico Escolar) ha resultado ajena para algunos de ellos. Comentan que no siempre atiende a las necesidades e intereses que surgen de su ejercicio docente, por tanto, no ha representado una fuente que retome los saberes con los cuales ya cuentan los docentes (personales, de la trayectoria escolar) ni para construir o modificar otros sobre su práctica concreta de enseñanza; tal como señala una profesora cuando se le pregunta si la tutoría que recibió al ser de nuevo ingreso fue de ayuda para su inserción y ella responde:

No, yo creo que no. De los talleres que he tomado, por ejemplo, aquí, hubo uno que fue socioemocional y ese, considero que sí me ayudó, pero para la práctica docente en sí de enseñar, no. Eso creo que se me ha dado más en la práctica y quizá todavía sigo aprendiendo. (E8-CR-p.4)

Para otros, al contrario, esa formación ha sido útil y congruente con sus necesidades e inquietudes. Pero, los profesores lo expresan a partir de que algunos cursos y

⁵⁴ Esta situación en particular frente al contexto actual puede obstaculizar el desarrollo de los planteamientos de la NEM y el Plan que lo concreta, en especial, para la determinación de contenidos a través de problematizar la realidad y la metodología por proyectos para trabajarlos, comentados en el Capítulo 1

talleres brindan materiales y “tips” muy precisos para ser aplicados con sus alumnos, lo cual habla de que en los últimos años ha prevalecido una formación continua centrada en lo que Pérez Gómez (1992) llama una perspectiva técnica, donde el énfasis es el desarrollo de competencias en el profesor para implementar eficaz y rigurosamente “recetas de intervención” (p. 402). Así entonces, son problemáticas y necesidades que les corresponde atender a las autoridades. No obstante, para el caso de esta intervención conviene señalarlas en tanto que el predominio de esta perspectiva en la formación continua de los profesores en servicio ha repercutido en la construcción de una noción de ella (de lo que es y debe ser su formación continua) que los ha llevado —en su búsqueda por hacer frente a las demandas sociales, políticas, escolares, áulicas...— a ejercer prácticas de formación similares dentro de la escuela y a construir saberes centrados en la adquisición y transmisión de técnicas y estrategias para ser aplicados⁵⁵. En otras palabras, las intenciones y acciones de los docentes para modificar su hacer y mejorarlo caen en lo que Day (2005) llama una resolución de cuestiones prácticas inmediatas de corto plazo y no tanto en una “indagación crítica sistemática” de su intervención (p. 107).

Lo anterior se vislumbra a partir de las respuestas de algunos profesores al preguntarles qué consideraban necesario para mejorar su práctica docente, las cuales, en una línea parecida a la siguiente, enfatizan en el intercambio de estrategias y técnicas de trabajo:

creo que compartir como las estrategias que ocupamos; aunque a veces el gremio es muy envidioso [...] a veces somos así como de: “ah, yo hice esto”, pero no das como más explicación para que otros maestros digan: “ah, pues a lo mejor si yo adapto ese diccionario de, este, de lenguas a la mejor a inglés, me podría funcionar” No damos como más pauta. Nada más de: “ay, yo hice esto y ya” ¿no? No sé, no preguntamos: “oye, ¿qué más hiciste? o ¿cómo guiaste a los chicos?”

⁵⁵ En una línea similar, Colen (2013) señala que los profesores suelen expresar una determinada concepción de la formación docente a partir de los mismos instrumentos de detección de necesidades que se les manejan, de ahí que si los instrumentos se muestran en términos de que ellos presentan un déficit, tienen carencias, y las actividades sugeridas son para solventar prontamente esas carencias, los profesores terminan por concebir que son objeto de formación porque presentan problemas, carencias y déficit, y por exigir soluciones prácticas inmediatas a esos problemas (p. 40)

Yo creo que eso: intercambiar estrategias que te funcionen o técnicas de trabajo que te funcionen con ellos. (E10-NC-p.8)

Ahora bien, otras respuestas son menos explícitas ante esta idea de un intercambio centrado en técnicas y estrategias, y aluden más a uno enfocado en las experiencias que han vivido, como lo expresa esta profesora:

Siento que el compañerismo, o entre pares, el saber, el decir, “pues oye, yo le hice así, por qué no le haces así”. Entonces cuando compartes las experiencias de: “oye, yo también sufrí lo mismo, me paso lo mismo, pero yo hice tal cosa” ¿no? No necesariamente viene de ti la solución, si no que viene de las experiencias de otros [...] siento que ese compartir las experiencias con tus pares, ayuda a resolver. (E9-PR-p.14)

No obstante, como se aprecia en el primer ejemplo, existen otros problemas que dificultan y limitan el intercambio (en este caso, de estrategias y de experiencias) entre profesores, por lo cual conviene señalarlos si se considera que una necesidad que se está presentando en ellos es el reflexionar para modificar su la práctica.

De acuerdo con los maestros, una de esas dificultades la encuentran en que “nunca se [les] da ese tiempo” (E2-AL-p.6) para dialogar entre compañeros, a diferencia de antes, cuando existían las llamadas “horas de colegiado”, las cuales, según refieren, estaban destinadas a ese intercambio entre pares:

difícilmente se nos ha dado los tiempos. Por ejemplo, yo siempre he peleado que no hay horas, antes le llamaban horas de colegiado ¿no? O se hacían, este, las juntas de colegios [...] nos mandaban a otra escuela en donde nos juntábamos todos los maestros (E3-ED-p.6)

Y aunque desde hace unos años las Juntas de Consejo Técnico Escolar son planteadas oficialmente como ese espacio y tiempos específicos para que los docentes intercambien, dialoguen y se desarrollen profesionalmente (Acuerdo No. 12/05/19), ellos consideran que no se manejan como tales:

que realmente los Consejos Técnicos fueran eso: ese diálogo, yo creo que ayudaría mucho a potencializar a los alumnos y también que la escuela sobresalga (E4-AL-p.6)

en las juntas de consejo comento que deberíamos tener el tiempo nosotros de platicar de eso [sobre lo que necesitan para mejorar] y pues ya no se nos ha dado la oportunidad.” (E3-ED-p.7)

Así pues, para ellos, las oportunidades y espacios que se tienen normados para interactuar académicamente con sus colegas (y que, de alguna forma, son los únicos ante sus condiciones particulares⁵⁶) son poco provechosas. Sin embargo, también reconocen que otros elementos dificultan un intercambio y diálogo entre ellos pese a tener una tarea (como la formación de los alumnos). Uno de ellos es la dinámica del trabajo en solitario⁵⁷ que permea en la escuela:

nosotros mismos somos muy egoístas con nuestros compañeros que si yo digo: “ay, si yo aprendí eso como para qué se lo enseño, ¿no?, eso es mío y a ver quién que uno que se rasque con sus propias uñas”. Creo que ese pensamiento se tiene, y pues sería algo de, pues terminar con eso y empezar con enfocarnos con lo que realmente es importante, que en este caso pues son los niños; y empezar a trabajar de forma colaborativa con todos los compañeros” (E2-AL-p.6)

a veces entre compañeros de la misma especialidad o del mismo grado es como más el recelo de: “yo me lo inventé, yo me lo creé, yo me lo quedo, yo me lo guardo” (E10-NC-p.8)

te enfrentas sola y no hay quien te lo diga, tú tienes que ver tus fortalezas y tus debilidades (E5-SF-p.2)

Y otro, el poco interés o disposición de algunos de ellos por modificar su práctica (en especial, de quienes llevan más años en la labor⁵⁸) incluso cuando los proyectos educativos nacionales (reformas) demandan una transformación de éstas:

a veces como que hay un poquito de ¿cómo se puede decir la palabra?... sí, como que no queremos: “soy un maestro así, estoy acostumbrado a mi clase” y no queremos, como que rechazo a ese cambio, a esas reformas [...] yo digo que siempre hay como una especie de oposición y más nosotros que, bueno, en mi caso yo que ya tengo más años, pero bueno, vienen las cosas nuevas y a aprender.” (E6-HC-pp.6 y 7)

⁵⁶ Recuérdese que los profesores de secundaria son contratados por horas de clase, no por jornada completa, lo que dificulta un tiempo en común con toda la plantilla docente. Además, la distancia entre los hogares de algunos de ellos y la ubicación de la escuela, hace que pocos permanezcan en ella después o antes de su horario de trabajo.

⁵⁷ Este trabajo en solitario o por grupos departamentales (por disciplina) que provoca el interés individual, es llamado por Day (2005) “balcanización” (p. 107).

⁵⁸ En una línea similar, Barraza Barraza et al (2016), en los resultados de su estudio, refiere que una de las dificultades en los procesos de capacitación docente es la resistencia de los profesores de mayor antigüedad para accionar e integrarse en ellos, así como para reconocer sus debilidades en la práctica de enseñanza.

De ahí que los mismos docentes señalen como necesidad para modificar su práctica e, incluso para cumplir con los propósitos de su función y atender las diversas demandas que se les presentan, superar esa cultura del individualismo:

Si nada más nos detenemos a cada quien actuar de forma individual en sus materias, la educación no se vuelve algo transversal, entonces, somos cosas aisladas (E4-AL-p.6)

siento que, si todos uniéramos nuestra fuerza, podríamos lograr grandes cosas; en cambio, si lo hacemos de manera individual pues cada quien obtiene por sus intereses lo que quiere. Y tenemos un bien común aquí, que son ellos; no estamos aquí nada más por nosotros (E5-SF-pp. 6 y 7)

hacer un buen ambiente laboral en donde entendamos que no estamos compitiendo, sino que estamos trabajando para los chicos, no para nosotros mismos, no para la directora, no para los papás” (E7-IL-p.5)

La Tabla No. 5 presenta sintéticamente las problemáticas y necesidades descritas en estos párrafos, así como algunas oportunidades de intervención pensadas para su atención.

Dimensiones	Problema	Necesidad	Oportunidad de intervención	Responsables, participantes
Saberes docentes	1. Los maestros priorizan intereses personales y la búsqueda de aprobación de los estudiantes en su docencia en detrimento de aspectos curriculares.	Reconocimiento de las posibilidades y las limitantes que presentan sus intereses personales y la búsqueda de aprobación de sus estudiantes en la atención de diversas necesidades formativas y demandas educativas.	Detonar procesos reflexivos en los cuales expliciten las posibilidades y/o limitantes que sus intereses personales presentan para su labor, sobre todo, para la atención de diversas necesidades formativas y demandas educativas.	<ul style="list-style-type: none"> • Profesores • Asesora
	2. Los profesores cuya formación profesional es disciplinar se les dificulta saber cómo enseñar su disciplina	Conocimiento de algunas bases pedagógicas y didácticas	Generar un intercambio reflexivo entre docentes con formación profesional distinta sobre los saberes que han construido desde su formación profesional hasta el momento.	<ul style="list-style-type: none"> • Profesores • Asesora
	3. Los profesores cuya formación profesional es pedagógica no muestran interés por ampliar sus conocimientos sobre la disciplina que imparten	Fomentar la importancia de actualizar los saberes relacionados con la disciplina que imparten		
	4. Los docentes, al sentirse "rebasados" por las problemáticas que viven sus alumnos, priorizan la atención a este aspecto y en menor medida el trabajo académico con ellos	Asesoría psicológica y psicopedagógica para los profesores	<ul style="list-style-type: none"> - Solicitar a los directivos del plantel o a otras autoridades, los contactos para tener apoyo psicológico en la escuela. - Establecer una mayor comunicación entre el departamento de UDEEI y Trabajo Social de la escuela con los docentes sobre las principales problemáticas de los estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Profesores • Directivos del plantel • Otras autoridades
	5. La formación continua que reciben los profesores estando en servicio es percibida por algunos de ellos como poco pertinente a sus necesidades	Realizar acciones y programas formativos situados, es decir, que partan de las necesidades e intereses académicos de los docentes	Hacer llegar a las autoridades las demandas en materia de formación continua que los profesores externan	<ul style="list-style-type: none"> • Directivos del plantel • Otras autoridades
	6. La formación continua que han estado recibiendo los profesores se limita al intercambio de técnicas y estrategias de trabajo	Contar con un proyecto formativo dentro de la escuela que fomente y desarrolle procesos reflexivos en los docentes sobre diversas dimensiones de su práctica	Impulsar acciones en donde los profesores recuperen sus experiencias docentes y reflexionen en torno a ellas desde diversas aristas	<ul style="list-style-type: none"> • Profesores • Asesora
Institucional o de gestión	7. Reducidos espacios y tiempos para el trabajo e intercambio académico (experiencias docentes, problemáticas...) entre pares	Asignación de espacios y tiempos específicos para el trabajo e intercambio académico entre docentes	Gestionar con los directivos del plantel un espacio y tiempo para trabajar con los docentes desde una perspectiva reflexiva.	<ul style="list-style-type: none"> • Asesora • Directivos del plantel • Profesores
	8. Permea una cultura del individualismo entre algunos docentes	Trabajar colectivamente a fin de ir eliminando o por lo menos disminuyendo la resistencia para trabajar colegiadamente la docencia. Trabajar colectivamente a fin de ir eliminando o por lo menos disminuyendo la resistencia para trabajar colegiadamente la docencia.	Desarrollar actividades donde los profesores trabajen de forma colegiada.	<ul style="list-style-type: none"> • Asesora • Profesores
	9. Resistencia por parte de algunos profesores para modificar su práctica docente			

Tabla No. 5 – Problemáticas, necesidades y oportunidades de intervención

A partir de los diferentes signos relacionados con el problema de intervención detectado en la investigación realizada en la Escuela Secundaria Diurna No. 181 “Puerto de Alvarado”, turno vespertino, se ha considerado que la propuesta de intervención ha de dirigirse principalmente a desarrollar en esta institución un proyecto de formación docente —apoyado en la perspectiva teórico-metodológica de la reflexión sobre la práctica y basado en la participación voluntaria así como en el trabajo colaborativo— que permita a los profesores contar con un espacio y un tiempo destinado para la recuperación e intercambio de experiencias que contribuya a transformar su quehacer y, en la medida de lo posible, orientado a la construcción de una comunidad de práctica.

4.3. Justificación

El trabajo docente, en cualquiera de los niveles donde se ejerza, se encuentra ante una serie de condiciones y situaciones que lo hacen plural y, a la vez, cambiante. Bajo esta idea se desprende que los profesores no sólo se enfrentan a diversas y particulares problemáticas, sino también que se ven en la necesidad de transformar su práctica constantemente. No obstante, debido a las mismas dinámicas de su oficio y a los programas de formación con énfasis en una perspectiva instrumental que se les han ofrecido en las últimas décadas, los docentes pocas veces tienen la posibilidad de pensar y reflexionar en torno a su práctica tanto individual como colectivamente para mejorarla. En ese sentido, esta propuesta de intervención, al brindar un espacio para que los maestros —desde su autonomía, saberes y experiencias— trabajen sobre los problemas que les aquejan y den respuesta a ellos a través de ciertos procesos reflexivos, se torna no sólo adecuada a sus intereses y necesidades, sino también una vía de apoyo a los procesos de formación docente que el mismo proyecto educativo actual de la Nueva Escuela Mexicana presenta a los profesores.

Si bien las acciones sobre ese rubro han comenzado a llevarse a cabo, es claro que la rapidez y las estrategias bajo las cuales se implementan son condiciones poco favorables para el cambio de perspectiva que se requiere desarrollar en todos los docentes del país; por eso, al estar encaminada esta propuesta específicamente a un grupo de profesores de una institución en particular, la modalidad que se sugiere a manera de taller, así como las estrategias de recuperación de experiencias narrativas y los espacios destinados para ello, pueden ser más pertinentes para que al menos los profesores participantes comiencen poco a poco a reformular su práctica, se reconozcan como esos intelectuales que toman decisiones sobre su labor a partir de sus saberes y experiencia y, por tanto, ejercen su autonomía, tal cual se expone en el Nuevo Plan de Estudios de la Educación Básica a manera de principio curricular (SEP, 2002, pp. 69 y 70).

El enfoque de formación docente centrado en prácticas (o situada) desde el que se sustenta esta propuesta —y las mismas acciones formativas oficiales— insta por un

desarrollo profesional entendido como un “proceso subjetivo y autónomo de construcción de conocimientos compartidos, que ocurre en el tiempo y el espacio del aula y de la escuela a través de la reflexión e indagación sobre las rutinas del docente” (MEJOREDU, 2021, p. 34). Por consiguiente, contribuye a que estos profesionales consoliden su formación, ya que los procesos reflexivos llevan a construir en ellos una postura intelectual sobre la práctica que realizan, es decir, aprenden de ella (Domingo y Gómez, 2014, p. 53). Así entonces, y siguiendo a Altet (2005), la importancia de una formación centrada en prácticas como la que se persigue reside en que, a través de esa confrontación de experiencias, los participantes pueden explicitar sus saberes y formalizarlos (p. 51); por tanto, actuar de manera más pertinente a partir de ello:

La reflexión sobre los conocimientos profesionales y su correspondiente clarificación permiten al maestro crear sus propias normas estratégicas adecuándolas a las situaciones, a los alumnos y a los contextos encontrados, así como rendir cuenta de ellos (p. 52).

Dicho lo anterior, se considera que la propuesta puede favorecer en los docentes una mayor consciencia sobre sus acciones, sus saberes, sus necesidades... y, en posible derivación, contar con mejores vías para transformar y adaptar su práctica a las diversas condiciones y situaciones en las cuales la ejercen. Y no sólo en un plano individual, sino también colectivo, ya que como lo señalan los autores Marcelo y Vaillant (2009, p. 84) y Shulman (2005, p. 16), si bien los profesores construyen sus propias ideas acerca de la enseñanza y hacen creaciones valiosas, pocas veces éstas son documentadas, registradas y puestas a disposición para los demás (en especial, para otros docentes); por lo cual se pierden y carecen de un historial de práctica. Ante esta situación, la narrativa de experiencias docentes que se propone resulta conveniente no sólo para la reflexión individual, sino también para la recuperación e intercambio de dichas construcciones y creaciones de los profesores, tal como lo refieren Suárez y Dávila (2019):

Movida por intereses e interrogantes pedagógicos e interpretativos más que burocráticos, [la documentación narrativa de experiencias] intenta resaltar aquellos aspectos que justamente hacen únicas e irrepetibles a las experiencias vividas por los docentes y a las comprensiones e interpretaciones que éstos construyen y reconstruyen acerca de ellas. (p. 6)

[...]

...lo medular de esta estrategia de trabajo pedagógico consiste en las instancias colectivas de trabajo entre pares que promueve, y en las que son los propios docentes narradores congregados los que leen, comentan e interpretan los relatos pedagógicos elaborados por cada uno. (p. 8)

Por ello, también se considera que el abordaje de narrativas propuesto abona tanto a la construcción de un trabajo colaborativo que es esencial para el quehacer docente y su aprendizaje, como a la producción de saberes en el campo pedagógico desde la voz de sus actores principales: los profesores.

4.4 Enfoque teórico-metodológico

Esta propuesta de intervención se desarrolla desde una perspectiva de la formación práctica con un enfoque crítico-reflexivo, por lo que concibe:

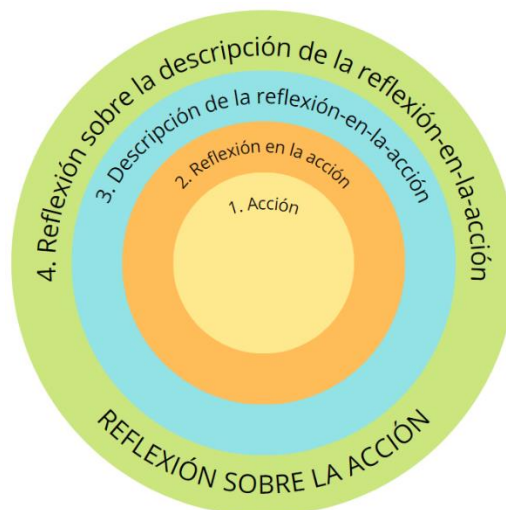
- 1) La enseñanza, como una actividad compleja por desarrollarse en espacios y contextos particulares que la determinan y generar resultados diversos e imprevisibles (Pérez Gómez, 1992, p. 410).
- 2) a la formación y el aprendizaje desde una mirada socioconstructivista donde los profesores son agentes activos que construyen su saber profesional en función de sus necesidades, no como técnicos que piensan en medios únicamente para lograr fines que no se cuestionan (Domingo y Gómez, 2014, pp. 19 y 40), y a
- 3) la reflexión como un proceso que emerge de la práctica docente para facilitar su transformación (Pérez Gómez, 1992, p. 413).

En ese sentido, se distinguen dos tipos de reflexión: *en la acción* y *sobre la acción*. De acuerdo con Perrenoud (2011), la primera se caracteriza por realizarse en “plena acción pedagógica” y conducir a decisiones rápidas en las que no hay deliberación interior, siendo así esta reflexión rápida y guía de un proceso de decisión inmediata (p. 33). Mientras que sobre la segunda puntualiza:

Reflexionar sobre la acción... eso es otra cosa. Es tomar la propia acción como objeto de reflexión, ya sea para compararla con un modelo prescriptivo, a lo que habríamos podido o debido hacer de más o a lo que otro practicante habría hecho, ya sea para explicarlo o hacer una crítica. [...] Entonces, reflexionar no se limita a una evocación, sino que pasa por una crítica, un análisis, un proceso de relacionar con reglas, teorías u otras acciones, imaginadas o conducidas en una situación análoga” (Perrenoud, 2011, pp. 30 y 31).

Así, la reflexión *sobre la acción* es comprendida como el análisis que se efectúa después (*a posteriori*) sobre los procesos y características de las acciones ocurridas en la práctica, las cuales incluyen las reflexiones simultáneas generadas *en la acción* (Domingo y Gómez, 2014, p. 67), con la intención de orientar la acción futura.

A su vez, se concibe que la reflexión *sobre* la práctica es un proceso de construcción que pasa y engloba cuatro dimensiones⁵⁹, las cuales son señaladas por Brockbank y McGill (2008) y recuperadas gráficamente en el **Esquema No. 2**:



Esquema No. 2 – Dimensiones de la reflexión sobre la práctica (elaborado a partir de la propuesta esquemática de Brockbank y McGill, 2008, p. 94)

Siguiendo a los autores, la dimensión 1 comprende aquello acaecido, por tanto, engloba, además de las acciones, ciertos saberes, sentimientos y pensamientos. La dimensión 2 corresponde a la reflexión-en-la-acción, aunque, como se ha expuesto, se desarrolla en la primera. La dimensión 3, al ser la descripción de la dimensión 2 (por ello, también de la dimensión 1), tiene el propósito de recuperar lo acontecido, en especial los procedimientos, así como de poder nombrar lo que antes estaba “innominado”. La dimensión 4, finalmente, es una reflexión sobre la descripción hecha en la dimensión 3, por lo que se considera como la reflexión-sobre-la-acción (pp. 93.95).

Si bien estas dimensiones permiten emprender una ruta para el desarrollo de la reflexión sobre la práctica, en esta propuesta también se recupera la otra dimensión señalada por los mismos autores Brockbank y McGill (2008): la reflexión sobre la

⁵⁹ Para los autores, hablar de dimensiones en lugar de niveles (como lo hace Schön), permite dar cuenta de una jerarquía, pero, a su vez, de una interrelación que muestra que cada una de ellas es tan importante como las otras (Brockbank y McGill, 2008, p. 93).

reflexión-sobre-la-acción, en tanto que implica poner la reflexión-sobre-la-acción a dialogar con otro u otros (p. 97).

Según lo refieren, la reflexión-sobre-la-acción puede llevarse a cabo por la misma persona (en este caso, por el docente), lo cual es deseable ya que configuraría un diálogo interno y continuo sobre su hacer, sin embargo, el riesgo de ello es que el profesor puede “no ser capaz de verse a sí mismo sin cierto autoengaño, limitando así el alcance de su reflexión potencial” (Brockbank y McGill, 2008, p. 98). De ahí que el diálogo represente para los autores, y para esta intervención, un elemento crucial que estimula la reflexión crítica de los docentes sobre las acciones emprendidas y promueve un aprendizaje crítico reflexivo de su labor (p. 95), en tanto que compromete a los docentes a cuestionarse sus saberes, creencias, intuiciones, acciones, procedimientos... mientras propicia el aprendizaje entre ellos a través de la escucha e interacción con el otro (p. 73). De esta manera, se comprende el proceso de reflexionar-sobre-la-práctica como se señala en el **Esquema No. 3**:



Esquema No. 3 – Proceso de reflexión sobre la práctica (elaboración propia a partir de las ideas propuestas por Brockbank y McGill, 2008, pp. 97 y 98)

En coherencia con lo dicho, la propuesta toma como metodología a la Práctica Reflexiva (PR) planteada por Domingo y Gómez (2014) ya que tiene su fundamento (al igual que la perspectiva de formación elegida) en la teoría socio-constructivista y sus dos conceptos principales: la co-construcción del conocimiento y el andamiaje colectivo. Además, porque parte de los profesores y sus experiencias personales y profesionales para mejorar la tarea docente y su aprendizaje (pp. 90 y 95).

Los tres elementos principales de la PR que mencionan los autores son: la experiencia de los docentes vista como fuente de saberes que pueden ampliarse, actualizarse, revisarse y desaprenderse para seguir aprendiendo; el escenario profesional en el que están ejerciendo su docencia y que ofrece situaciones concretas; y la reflexión como elemento que articula la teoría con la práctica y permite a los profesores ser sujetos activos de su formación (Domingo y Gómez, 2014, pp. 90 y 91).

Para la PR la interacción social también una condición imprescindible para la reflexión y la co-construcción del saber de los profesores; de ahí que solicite el trabajo con grupos reducidos de docentes interesados en aprender individual y grupalmente, así como la generación de un clima de confianza donde puedan externar sus experiencias y apoyarse mutuamente (Domingo y Gómez, 2014, pp. 91 y 95).

Respecto al proceder instrumental de la PR, Domingo y Gómez (2014) consideran al relato como el medio más favorecedor para suscitar procesos reflexivos y un aprendizaje experiencial, puesto que permite recuperar varios elementos y matices de la experiencia de los docentes (p. 50). Para ellos el relato debe partir de una *fase de construcción* en la que el grupo de profesores atribuye significados a las acciones desarrolladas, esto a través de una recodificación racional de lo que han vivido los docentes, es decir, pensar la experiencia. Posteriormente, en una *fase de generalización* conviene intercambiar por medio del diálogo y la comunicación esa experiencia pensada con los otros, analizando elementos comunes y diferencias, ya que ello enriquece la reflexión de todos. Y en una *fase de reconstrucción y conceptualización* es necesario pensar la propia experiencia a través de los aportes

de la teoría que hablen respecto a las situaciones específicas que se hayan identificado (pp. 50 y 51).

Así, entonces, en esta intervención, la reflexión sobre la práctica con los docentes se procederá metodológicamente de manera similar: a través de relatos donde primero ellos asignen individualmente significados a sus experiencias —es decir, hagan una *reflexión sobre la descripción de la reflexión en la acción* que tuvieron en un momento específico de su carrera docente—, luego compartan estos escritos con sus compañeros y dialoguen en torno a ellos para reconocer otros elementos o ver puntos en común —esto es, una *reflexión sobre la reflexión en la acción en colectivo*—y, posteriormente, en un momento final, reconstruyan su experiencia a la luz de los aportes que los otros les han brindado —lo que constituiría una *reflexión sobre la reflexión en la acción personal*—.

4.5. Estrategia general de intervención

ESTRATEGIAS GENERALES DE INTERVENCIÓN			
No.	ETAPAS DE INTERVENCIÓN	DESCRIPCIÓN	TIEMPO
1.	Promoción y negociación del proyecto	Se presentará el proyecto a los directivos del plantel durante su jornada y se solicitará el apoyo para desarrollarlo, en específico, los tiempos y espacios para su implementación. Una vez autorizado el permiso, se hará una invitación a los profesores para participar en el proyecto. Con base en la respuesta de ellos y en lo acordado con los directivos, se harán los ajustes necesarios a la programación, así como la coordinación de las acciones para la implementación de las demás etapas.	3 sesiones de 1 hora cada una
2.	Taller de reflexión de la práctica docente	Se desarrollará un taller de reflexión de la práctica docente con los profesores que hayan aceptado la invitación y/o que hayan permitido los directivos. Las sesiones del primer módulo estarán dirigidas a acercar algunos resultados de la investigación de la cual surge esta propuesta, así como a trabajar contenidos relacionados con el quehacer docente y las dimensiones de la práctica. Posteriormente, las sesiones del segundo estarán encaminadas a la recuperación narrativa de las experiencias de los docentes en su labor en relación con las temáticas abordadas con anterioridad, así como con situaciones problemáticas actuales que viven dentro de la institución. En un último tercer módulo, las sesiones se orientarán a formular nuevas rutas de trabajo con los docentes en función de problemáticas y temáticas que ellos determinen, y a evaluar tanto el desarrollo del taller como su trabajo en él. En los tres momentos, la narrativa junto con el diálogo entre profesores, jugarán un papel crucial para el desarrollo de la reflexión sobre la práctica docente.	12 sesiones de 2 horas cada una
4	Seguimiento del proyecto	A través de una bitácora, se anotarán las acciones realizadas en cada etapa señalada en esta tabla, así como los resultados y eventualidades de las mismas. En este recurso, se incluirán materiales que apoyen a la recolección y descripción de la información, tales como: fotos, videos, audio grabaciones, diarios y productos de trabajo (estos dos últimos, propios del trabajo en el taller).	Permanente
5	Evaluación del proyecto	Con base en la bitácora y demás recursos que se vayan recuperando en el seguimiento, la evaluación realizada en el taller y tomando como metodología de evaluación a la sistematización de la práctica, se elaborará un escrito que dé cuenta de lo sucedido (acciones, imprevistos, cambios, sensaciones, percepciones) en cada etapa del proyecto desde la visión de los distintos participantes. Al final, se realizará una lectura completa para revisar si dicha narrativa ofrece un panorama de lo acontecido, así como alternativas de mejora.	Permanente, pero con énfasis al terminar cada etapa del proyecto

Cuadro No. 4 – Estrategias generales de intervención

4.5. Objetivos y metas del proyecto de intervención

Con base en lo señalado en los apartados anteriores, los objetivos y metas que se han planteado son los siguientes:

- **Objetivo general:**

Proponer un proyecto de formación dirigido a los profesores de secundaria que permita un trabajo colaborativo y en el que se impulse la reflexión sobre la práctica a través de la recuperación y resignificación de sus experiencias en diálogo con otros

- *Meta:* Poner en marcha el proyecto de formación propuesto y concluirlo en su totalidad en la Escuela Secundaria Diurna No. 181 “Puerto de Alvarado”, turno vespertino.

- **Objetivos específicos:**

- ✓ Negociar el proyecto y replantear los aspectos de la propuesta que se acuerden

- *Meta:* Dar tres pláticas para la promoción del proyecto con docentes y directivos

- ✓ Que los docentes reflexionen sobre su práctica a través de la recuperación narrativa de sus experiencias y el intercambio de éstas en un ambiente colaborativo

- *Meta:* Participación del 50% de los profesores de las academias

- *Meta:* Un mínimo del 80% de los docentes que se incorporen al proyecto–lo concluirán

- *Meta:* El 100% de los integrantes que concluyan el proyecto harán alguna propuesta para su continuación

- ✓ Recuperar la experiencia en el desarrollo del taller en cada una de las etapas de la implementación de ésta que sirva para su evaluación y la toma de decisiones en el momento oportuno.

- *Meta:* Elaborar un informe con datos actualizados de cada etapa, que recupere las principales fortalezas y debilidades del proyecto.

- ✓ Valorar para mejorar el proyecto de intervención

- *Meta:* Hacer una sistematización de la experiencia, es decir, de la implementación del proyecto que informe sobre lo acontecido y permita trazar orientaciones de mejora para su rediseño a futuro.

4.7. Destinatarios

Al construirse esta propuesta en torno a las problemáticas y necesidades identificadas a partir de los resultados de la investigación sobre los saberes docentes de los profesores de la Escuela Secundaria Diurna No. 181, la intervención se dirige a ellos, comenzando por quienes participaron en el estudio.

Con base en los planteamientos metodológicos esbozados con anterioridad respecto al interés que debe haber por parte de los docentes para desarrollar este tipo de trabajo, los destinatarios podrían modificarse en función de quienes deseen participar y no solamente de quienes fueron entrevistados; así, entonces, formarían parte del desarrollo del proyecto el resto de la plantilla docente de la institución.

Ahora bien, los tiempos, espacios y posibilidades que las autoridades permitan, así como de los que disponen los mismos profesores, serán otros elementos que deberán considerarse para la elección de los docentes que participarán en este proyecto de intervención.

4.7. Programa del Taller “Una docencia desde la reflexión y la narrativa”

Responsable: Evelin Mariel Corzo Trejo

No de Sesiones: 11

No de Horas por sesión: 2

I. Introducción

El presente taller forma parte de las estrategias generales de intervención que se plantearon a partir de las problemáticas y necesidades encontradas en el trabajo de investigación realizado en torno a los saberes docentes de profesores de secundaria. Por ello, se ha diseñado para ser ese espacio y tiempo en el cual los maestros de la Escuela Secundaria Diurna No. 181 “Puerto de Alvarado”, turno vespertino, a través de una perspectiva de la reflexión sobre la práctica y de un trabajo participativo y colaborativo, puedan recuperar sus experiencias docentes, analizarlas con sus pares y reconstruirlas con la finalidad de tener otras miradas sobre su quehacer que les permitan trazar nuevas vías en su labor tanto de manera individual como colectiva.

II. Metodología de trabajo

Dado que se concibe a los docentes como sujetos activos (partícipes de su aprendizaje y que construyen su saber), se ha optado por esta modalidad de trabajo en tanto que, como lo refiere Ander-Egg (1999), el taller permite cambiar los roles, relaciones y funciones que se suelen tener entre los educadores y educandos al introducir una metodología participativa donde el papel de ambos es necesario para resolver los problemas presentados y llevar a cabo las tareas que se determinan (pp. 5 y 17).

Al ser el taller un procedimiento de enseñanza y aprendizaje que “facilita la apropiación de conocimientos, habilidades o destrezas a partir de la realización de un conjunto de actividades desarrolladas entre los participantes” (Rodríguez Luna 2012, p. 16), las cuales son planteadas para priorizar el diálogo, la reflexión, el trabajo entre pares y otorgar un papel protagónico a estos (p. 25), en esta propuesta, se ponen en marcha actividades diversas, dialógicas e interactivas que posibiliten a los docentes participar activa y colaborativamente a través de sus experiencias y reflexionar en torno a ellas.

De acuerdo con Ábalos (2013), los talleres con intenciones reflexivas han de ver a ésta (la reflexión) no sólo como una “cualidad del pensamiento”, sino también como aquello que se “refleja a través de los cuerpos, de las vivencias, de los recuerdos, del contexto” (p. 21), por lo que sugiere desplegar diferentes técnicas e instrumentos —más allá de la mera exposición por parte del coordinador— que posibiliten atender y trabajar con estos elementos (p. 90). Así pues, en este taller se toman a las experiencias pasadas y presentes de los docentes desde diferentes aristas como el fundamento del aprendizaje que se pretende construir.

Según Boud, Cohen y Walker (2011), es posible partir de experiencias no recientes y producir aprendizaje, ya que las experiencias en sí mismas no cambian, pero sí pueden aumentarse, tomar otro sentido y, por ello, transformarse. Esto, a través de escribirlas y contarlas en su totalidad, es decir, de un diálogo con la misma experiencia y sus elementos: lo afectivo (sentimientos, emociones), lo cognitivo (lo intelectual) y las acciones (p. 23); así como de una reflexión compartida con otros (p. 20).

Los autores mencionan que al escribir sobre una experiencia (recuperarla) se pueden encontrar nuevos significados de la vida pasada que ayuden a otorgar sentido a preocupaciones actuales, pero trabajarla de la mano con otros y apoyada de procesos reflexivos, favorece un cambio de significados mayor ya que no sólo permitiría revisarla, sino también revalorarla y así convertirse en aprendizaje (Boud et. al., 2011, p. 20).

En ese sentido, en este taller se trabajan las experiencias desde la narrativa —al considerar que ella ofrece elementos para hacer la recuperación, revisión y, en su momento, parte de la reevaluación⁶⁰ de las experiencias docentes por medio de procesos reflexivos— tanto de manera individual como colectiva⁶¹, para brindar la oportunidad de suscitar los procesos mencionados con anterioridad.

Para Bolívar (1999) la narrativa es una forma de reconstruir las realidades profesionales de los docentes y sus carreras en un proceso tanto personal como contextual, por tanto, de dar sentido a las experiencias y formalizarlas (pp. 110 y 113). Y, hacerlo de la mano de una interpretación conjunta con otros (docentes o formadores) constituye, a su vez, una manera para reconstruir, imaginar y relatar otros modos de ser y hacer, es decir, de reutilizar lo aprendido: “producir un saber de referencia para inscribir los procesos futuros de formación” (p. 115).

De esta manera, Bolívar (1999) plantea la posibilidad de trabajar dichas historias personales de enseñanza a través de experiencias significativas de aprendizaje que hayan marcado *hitos* en la vida de los docentes (p. 184). Mediante estos *incidentes críticos*, es posible ver qué elementos de su pasado explican las prácticas habituales de docencia que realizan en el presente; por tanto, constituyen la base de una práctica reflexiva (p. 186). Así, en este taller se han elegido como una forma de abordar las experiencias docentes desde lo específico a lo general, esto es, articulando el pasado con las nuevas trayectorias y saberes de los docentes; pero cuidando lo que el mismo autor refiere: distinguiendo entre aquello que ha dependido de los profesores mismos (sus valores, creencias y experiencias personales) de aquello que ha sido determinado o impuesto por circunstancias o

⁶⁰ Se toma este cuidado porque se comprende, con base en los autores, que serán los profesores quienes, al final, otorguen un significado a sus propias experiencias, ya que los demás, a pesar de acercarnos a ellas a través del lenguaje y de ofrecer otros significados, no podremos tener acceso a éstas y lo que comportan: sentimientos, percepciones (Boud et. al, 2011, p. 21)

⁶¹ Lo colectivo resulta en congruencia con la concepción de taller de Ander-Egg (1999) de la que se ha partido, para quien esta modalidad “no sólo exige del trabajo cooperativo; [sino que] es, también, por su propia naturaleza, un entrenamiento para el trabajo cooperativo” (p. 17). Así, entonces, se concibe que el trabajo con otros en el taller no sólo es una manera para trabajar los procesos de recuperación, revisión y reevaluación de las experiencias narradas, sino también para entrenarse en esa forma de trabajo.

personas ajenas, de tal suerte que se evite la justificación y se dé lugar a la reflexión de lo no visto (p. 187).

Dicho de otra forma, la recuperación de experiencias en las distintas sesiones de este taller se iniciará de manera individual, es decir, cada docente narrará su propia experiencia a partir de una serie de preguntas o puntos clave dados por la asesora del taller y, posteriormente, tal relato será compartido en plenaria o bina con los participantes para que, luego de ese intercambio, nuevamente cada profesor realice los ajustes y/o anotaciones a su narrativa inicial, de tal forma que se logre una resignificación de la misma. Ahora bien, cabe señalar que este trabajo se insertará de diferentes maneras según el módulo en el que se desarrolle:

En el primer módulo, la narrativa surge después de una reflexión sobre documentos teóricos y de investigación sobre el campo de la docencia, por lo que su propósito se encamina a situar lo vivido bajo la mirada de los autores y resultados leídos. En el segundo módulo, aunque sin dejar a un lado lo construido en el anterior, la narrativa es el principal insumo de trabajo, por lo que las sesiones están destinadas a reflexionar más a fondo en las experiencias de los docentes. Finalmente, en el tercer módulo, la narrativa se convierte en una forma de pensar y valorar su quehacer, ya que la reflexión sobre la práctica realizada a partir de ella se traduce en un recurso para que los docentes perfilen nuevas rutas de trabajo.

En cuanto al proceso metodológico de la reflexión sobre la práctica, se realizará también en función de los módulos establecidos y en atención a los planteamientos que fundamentan esta perspectiva. En el siguiente apartado se especifica el abordaje que se hará.

III. Módulos y contenidos

Para Marcelo y Vaillant (2009), la formación de los docentes entendida como un continuo aprender a enseñar, debe tener en cuenta que lo que requieren dichos profesionales no es más conocimiento sobre los contenidos que dominan (aunque son de suma importancia), sino “más contenido relacionado con la enseñanza” (p. 85); es decir, relacionado con los alumnos y los procesos de aprendizaje, los contextos en los que se inserta su labor, la didáctica, la evaluación, el currículum, etc. Asimismo, puntualizan que el conocimiento sobre la enseñanza no se aprende de forma ajena a las situaciones donde éste se aplica, ni está en manos de una sola persona en tanto que se encuentra distribuido entre diversos individuos, grupos y ambientes (p. 91).

En ese sentido, y con base en lo que se ha venido señalando, este taller se ha estructurado en tres módulos de tal forma que, en el primero de ellos, los profesores puedan tener un panorama de la importancia y complejidad de su práctica a través de la lectura y el trabajo con materiales teórico-prácticos; en el segundo, vislumbrar holísticamente su experiencia docente (conocimientos y saberes diversos, emociones, pensamientos) a partir del análisis de ciertas dimensiones de la práctica docente, así como de actividades más puntuales con sus narraciones; y en el tercero, establecer ejes de trabajo y trazar las rutas para desarrollarlo. A continuación, se desglosa brevemente el abordaje que se hará de esta forma de trabajo en atención a la perspectiva de la reflexión sobre la práctica y la narrativa elegidas:

- **Módulo 1. Un camino por recorrer**

Intención: Ofrecer a los profesores un panorama de la importancia y complejidad de su práctica desde un análisis teórico-práctico de los saberes, funciones y dimensiones que la componen, así como del enfoque teórico-metodológico de la reflexión sobre la práctica y la narrativa que se ha elegido para desarrollar el taller.

Contenidos:

1.1. Una forma de vernos: saberes docentes

Objetivo: En esta temática se busca, luego de generar un ambiente de trabajo colaborativo con los docentes, compartir a los docentes parte de los resultados de la investigación realizada desde la cual ha surgido esta propuesta.

Abordaje: Se compartirán algunos de los resultados de la investigación realizada a partir de la cual se ha generado la intervención como una forma de encuadrar el taller.

1.2. La esencia del taller: la narrativa y la reflexión sobre la práctica

Objetivo: Que los profesores conozcan las características fundamentales de la perspectiva teórica-metodológica en la que se sustenta el taller.

Abordaje: Se presentará a los participantes el enfoque teórico-metodológico que sustenta al taller, es decir, cómo se concibe a la reflexión sobre la práctica desde las etapas señaladas por Brockbank y McGill; esto a través de modelar las etapas por medio de un caso que simule el desarrollo de una clase. La narrativa se inserta paralelamente a esta estrategia, al ser el medio por el cual los docentes plasmarán las acciones, sentimientos, pensamientos que se suscitaron “en el momento” del caso (descripción de la reflexión-en-la-acción); externarán individualmente sus primeras reflexiones en torno a esa experiencia (reflexión sobre la descripción) y, donde, finalmente, luego de poner en diálogo con los otros dichas reflexiones, plasmarán una reflexión final sobre lo acontecido (reflexión sobre la acción).

1.3. Entre el deber, el poder y el querer: práctica docente, funciones y dimensiones

Objetivo: Que los maestros reconozcan y reflexionen en torno a la función y los límites del quehacer docente, así como las dimensiones que engloban su práctica (personal, social, institucional, pedagógica y valoral).

Abordaje: Se trabajará con tres lecturas sobre la práctica docente, sus funciones y dimensiones para ofrecer otros puntos de análisis a los profesores desde donde situar su reflexión. Así, luego de identificar aspectos clave en los textos y presentarlos gráficamente, se solicitará a los participantes recuperar narrativamente alguna experiencia (la *descripción* de la *reflexión-en-la-acción* y la *reflexión sobre la descripción*) donde alguno de

esos elementos haya incidido más en la situación. En plenaria se leerán, comentarán y analizarán gráficamente (esquemas, cuadros...) estos relatos para que, de esa manera, se genere una nueva reflexión sobre lo ocurrido (*reflexión sobre la acción*) en cada participante, quienes al final presentarán esta otra mirada mediante un diseño arbóreo.

▪ **Módulo 2. Nuestras experiencias docentes**

Intención: Que los profesores analicen sus experiencias docentes pasadas y actuales de una manera holística (conocimientos y saberes diversos, emociones, pensamientos) a partir de la consideración de los elementos trabajados en el módulo anterior (dimensiones y funciones de la práctica docente) así como de actividades más puntuales con sus narraciones.

Contenidos:

2.1. **Recorrido de experiencias docentes: la inserción y los siguientes años**

Objetivo: A través de la recuperación narrativa de hitos en su experiencia docente, se persigue que los docentes reconozcan los cambios que su práctica ha tenido desde su ingreso al servicio hasta este momento, así como los elementos que han contribuido a ello.

Abordaje: En líneas de tiempo, los participantes identificarán una serie de hitos que consideren hayan marcado su docencia desde su inserción hasta el presente. Elegirán y describirán tres de esos hitos a partir de puntos específicos, con los cuales procederán a narrarlos oralmente (*descripción de la reflexión-en-la-acción*) a un compañero. Cada hito será compartido a un compañero distinto para ponerlo en diálogo y análisis conjunto (*reflexión sobre la descripción*) y, así, en un último momento, cada participante de manera individual y bajo el soporte que decida (tabla, cuadro...) pueda contrastar y complementar la reflexión primera de cada uno de sus hitos con las surgidas luego del intercambio con otros (*reflexión sobre la acción*).

2.2. **Experiencias aquí y ahora**

Objetivo: Que los profesores recuperen experiencias actuales e identifiquen elementos comunes y distintos en ellas en relación con su práctica individual y colectiva de hoy en día.

Abordaje: Organizados según un criterio elegido por ellos (grado, grupo, campo formativo), pero de manera individual, los profesores recuperarán narrativamente [la descripción de la reflexión-en-la-acción y su reflexión sobre la descripción] una experiencia reciente en ese rubro (grado, grupo o campo formativo). Se compartirán esos relatos dentro de los equipos y desglosarán cada experiencia de acuerdo con una serie de puntos clave relacionados con lo trabajado hasta el momento (funciones docentes y dimensiones de la práctica) con la finalidad de percibir puntos en común entre las experiencias y ampliar su reflexión primera. A partir del diálogo y el análisis conjunto, se generarán dos actividades: una, donde cada docente reelaborará su narrativa inicial y, por tanto, suscitará una *reflexión sobre su acción*; y otra, donde por equipos, esbozarán un diagnóstico breve sobre el criterio que los organizaba (grado, grupo, campo formativo).

- **Módulo 3. De aquí somos, para allá vamos**

Intención: Acompañar a los profesores en la identificación de problemáticas y necesidades que presentan en su práctica actual para la generación de una estrategia general de trabajo en la cual se definan posibles rutas para darles atención.

Contenidos:

- 3.1. **Nuevas miradas**

Objetivo: Definir con los profesores los problemas y necesidades que presentan en su práctica a partir de la recuperación reflexiva del trabajo que han estado realizando en el taller.

Abordaje: A manera de encuentro, pero retomando el trabajo hecho a lo largo de los módulos anteriores y apoyándose en un dibujo u objeto, cada docente externará verbalmente su pensar y sentir respecto a si ha tenido (o no) una nueva mirada sobre su práctica docente durante las sesiones y de qué manera, es decir, narrando brevemente cómo se situaba al inicio y cómo se sitúa ahora; qué ya sabía y qué no; qué se mantiene igual y qué no; etc. Y finalizarán su intervención señalando qué problemáticas y/o necesidades consideran que les apremian en la actualidad y por qué. Sobre este último

aspecto, al terminar el encuentro, los docentes elaborarán un cuadro que recupere aquellas problemáticas y/o necesidades externadas.

3.2. Posibles caminos

Objetivo: Apoyar a los docentes a trazar una estrategia general de trabajo en función de sus intereses, problemáticas y necesidades.

Abordaje: Tomando como base el diagnóstico realizado en equipos en las sesiones de “Experiencias aquí y ahora”, así como el cuadro resultante del encuentro, se diseñará con los docentes una estrategia general de trabajo que les permita determinar y orientar a *grosso modo* las posibles acciones para atender a las problemáticas y necesidades que detectaron a lo largo del taller en relación con su práctica docente individual y colectiva. Previo a ello, en un primer momento, se comentará en colectivo las acciones que se han impulsado en la escuela para atender a determinadas problemáticas y los resultados que se han tenido al respecto [*descripción de la reflexión-en-la-acción y reflexión sobre la descripción*]; y en un segundo momento, cómo se pueden ver esas experiencias a la luz de lo trabajado en el taller, esto es, qué de nuevo nos aporta para comprender el pasado y orientar las acciones futuras.

3.3. Un último relato (Evaluación del taller)

Objetivo: Que los profesores valoren la implementación del taller en términos operativos a través de la experiencia vivida por ellos.

Abordaje: Los docentes elaborarán de manera conjunta un último escrito donde externen sus impresiones, dudas, deudas en torno a su implementación y desarrollo (tiempos, lugar, forma de trabajo, actividades, materiales, expositor, etc.) que servirán para contar con referentes de evaluación y posteriores puestas en marcha de este taller en otras versiones, en términos de su operatividad.

IV. Bibliografía básica

Para el desarrollo y soporte de algunos de los contenidos del taller, los textos que se han considerado son los siguientes:

- Para la lectura con los participantes:
 - Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea. [Páginas: 75 a la 77].
 - Mercado Maldonado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. Fondo de Cultura Económica.
 - Brockbank, A. y McGill, I. (2008). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Morata
 - Domingo Roget, A. y Gómez Serés, M. V. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Narcea
 - Alliaud, A. y Antelo, E. (2011). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Aique. [Páginas: 29 a la 31]
 - Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila. [Páginas: 31 a la 37]
 - Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós. [Páginas: 17 a la 58]
 - Wenger, Etienne. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Paidós
 - Castellanos García, M. A. E. (2017) “Las comunidades de práctica, como una estrategia para mejorar la práctica docente”

- Para el desarrollo de algunas estrategias:
 - Bolívar, A. (1999). Ciclo de vida profesional del profesorado de secundaria. Desarrollo personal y formación. Ediciones Mensajero. [Páginas 181 a la 206]
 - Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós. [Páginas: 17 a la 58]

V. Evaluación del taller

La evaluación del taller se plantea en términos de lo que Davini (2016) señala: como una actividad continua que “apunta a la mejora y el perfeccionamiento de las capacidades que se busca formar, brindando retroalimentación a los participantes, en forma individual y grupal, a lo largo de las actividades, para mejorar, valorar, corregir, apuntalar o rehacer las tareas” (Davini, 2016, p. 147). En ese sentido, se parte de que la evaluación del taller ha de contribuir, a través de sus tipos, estrategias e instrumentos, a ofrecer información del proceso que se realiza para que los participantes (responsable y docentes) intervengan oportunamente en éste.

Bajo esta perspectiva, durante la realización de las actividades del taller se han diseñado estrategias para que los profesores tengan la oportunidad de autoevaluarse y coevaluar el trabajo de sus pares a través de las narrativas de sus experiencias, y con ello, se involucren en sus propios procesos de aprendizaje. La autoevaluación de cada docente se inicia a partir de una serie de interrogantes que la responsable del taller plantea en torno a ciertos aspectos del quehacer docente, mientras que la coevaluación de las narrativas y experiencias se sugiere hacerla en pares o plenaria a través de un esquema-guía que oriente la reflexión y el diálogo entre los profesores. Ambos tipos de evaluación, entonces, persiguen suscitar en los maestros procesos reflexivos sobre sus narraciones y el trabajo que realizan, con miras a mejorar su participación tanto en el taller como en su práctica docente.

A manera de dar continuidad a esos procesos reflexivos entre una sesión y otra del taller, pero también para contar con referentes para valorar la intervención que se está realizando, se implementará un diario digital grupal donde los maestros podrán externar sus pensamientos, sentires y acciones relacionadas con cada una de las sesiones. En este diario, previamente creado, un docente estará a cargo de describir las vivencias, valores, desafíos, dificultades, logros, reflexiones, dudas... que se hayan tenido (personal y grupalmente) en cada sesión. La descripción será compartida con el resto de los integrantes del taller para que puedan complementar o externar otros comentarios y dudas, y será retomada al inicio de la siguiente sesión para ser comentada entre todos.

El diario, en conjunto con las *producciones* resultantes de las actividades propuestas en cada sesión de trabajo, por tanto, son consideradas fuentes de información importantes y diversas para evaluar el taller al dar cuenta de la práctica que se ha desarrollado desde la voz de los mismos profesores. Ahora bien, se reconoce que las producciones o material escrito que se genera no son suficientes para evaluar el desarrollo del taller en tanto que pueden quedar actividades y elementos sin contemplar; por ello, se ha contemplado la implementación de videos y audiograbaciones durante las sesiones como recursos para recuperar información y posterior evaluación⁶².

Dicho lo anterior, se comprende que la evaluación de este taller es de tinte cualitativo, participativo y mixto; no busca asignar una calificación sino valorar el proceso y el desarrollo del taller entre los participantes: docentes y asesor. En ese sentido, una última estrategia y recurso pensado para evaluar el taller al término de éste, es la elaboración conjunta de un relato final escrito por parte de los profesores.

Atendiendo a las características de la sistematización de experiencias planteadas por Aguilar García (2002, p. 24), los profesores habrán de organizar una serie de informaciones sobre su experiencia en el taller: ubicar aquellos elementos que ya conocían y develar aquellos que no o de los cuales no eran conscientes que los realizan ellos u otros; es decir, que los maestros “identifi[carán] los momentos o fases claves de la experiencia, los vacíos y las contradicciones, que dan [y dieron] un sentido y significado a las prácticas cotidianas” (p. 25). Cabe señalar que en tal relato, el énfasis estará en torno a los aspectos operativos del taller (como los tiempos, los espacios, recursos, formas de trabajo y evaluación que se desarrollaron) en tanto que conforman parte de la experiencia vivida y de lo que habrá de valorarse en términos de su implementación.

⁶² En complemento a estos recursos y estrategias, la bitácora de la asesora del taller (detallada en el seguimiento y evaluación general de la propuesta) es tomada en cuenta para la evaluación de éste, así como las observaciones (notas) que se hagan durante y al término de cada sesión de trabajo por parte de la coordinadora del taller, las cuales se indicarán al final de la secuencia didáctica correspondiente.

En otras palabras, se concibe a la sistematización de la experiencia suscitada en el taller como la modalidad final de evaluación⁶³, en tanto que permite, mientras hace partícipes a los docentes mismos de esta actividad (la evaluación), tener una visión general del trabajo que se realizó.

⁶³ Además de que resulta en congruencia con la modalidad de evaluación planteada para el proyecto de intervención en el que se inserta este taller.

4.9 Proyección Pedagógica Dinámica

Se entiende por proyección pedagógica dinámica al proceso tentativo de planeación educativa que se propondrá al colegio de profesores que participe en el proyecto de intervención a fin de que sea ampliado y reformulado en caso de que se considere conveniente. Dicho proceso, por tanto, podrá implicar cambios en la programación propuesta y presente en el siguiente subapartado.

Módulo	Contenido- Temas	Objetivos	Estrategias y actividades	Número de sesiones
1. Un camino por recorrer	<p><i>Presentación-introducción</i></p> <p>1.1 Una forma de vernos: saberes docentes</p>	<p>Comenzar la creación de un ambiente de trabajo colaborativo con los docentes</p> <p>Ofrecer una mirada teórica-práctica a los profesores sobre el tema de los saberes docentes y compartir con ellos parte de los resultados de la investigación realizada, como una forma de dar cuenta de la evolución y pluralidad de las prácticas docentes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Presentar a grandes rasgos la finalidad del taller y compartir entre todos las impresiones, expectativas, dudas y deseos que se tienen en torno a éste. • Con ayuda de un cuadro comparativo y haciendo una lectura compartida de algunos fragmentos de los textos de Tardif (2004) y de Mercado Maldonado (2002), exponer brevemente los planteamientos ambos autores respecto a los saberes docentes. • Proyectar la tipología surgida en la investigación y algunos aspectos de cada categoría y comentarla a partir de vincularla con la trayectoria de los docentes • A través de una reflexión individual y colectiva, poner en diálogo los resultados para que compartan sus interrogantes y comentarios al respecto. • Elaborar en equipos nubes de palabras o mapas mentales donde los profesores expresen algunas características e implicaciones de alguna categoría de saber docente (personal, escolar, preprofesional, profesional, experiencial), y ponerlas en un espacio para compartir con el resto del colectivo. • Explicar la dinámica del diario digital grupal para su primera puesta en marcha al término de la sesión y previo a la siguiente. 	<p>1</p> <p>(Primera sesión del módulo 1)</p>

Módulo	Contenido- Temas	Objetivos	Estrategias y actividades	Número de sesiones
1. Un camino por recorrer	1.2 La esencia del taller: la narrativa y la reflexión sobre la práctica	Presentar las características fundamentales de las perspectivas teórico-metodológicas en las que se sustenta el taller	<ul style="list-style-type: none"> • Retomar las participaciones que se generaron en el diario digital grupal para contextualizar la presente sesión. • Dialogar en torno a lo que se sabe respecto a la reflexión sobre la práctica (su importancia, en qué consiste, cómo se lleva a cabo...). • A través de diapositivas, dar a conocer algunos de los planteamientos manejados por Brockbank y McGill (2008) en torno a la reflexión sobre la práctica, y cómo metodológicamente conviene trabajarla por medio de la narrativa, tal cual expresan Domingo y Gómez (2014). • Conversar sobre lo expuesto: dudas, posibilidades, limitantes, ajustes; para posteriormente realizar un ejercicio de reflexión sobre la práctica y su correspondiente narrativa, a partir de un caso (presentado por momentos) que simule el desarrollo de una clase de secundaria. • En plenaria, leer algunos de los trabajos y analizarlos en función de lo visto con los autores. • Elegir a un participante para llevar el diario digital grupal de esta sesión. 	1 (Segunda sesión del módulo 1)
	1.3 Entre el deber, el poder y el querer: la práctica docente, funciones y dimensiones	Que los profesores reconozcan y reflexionen en torno a la función y los límites del quehacer docente, así como las dimensiones que engloban su práctica (personal, social, institucional, pedagógica y valoral)	<ul style="list-style-type: none"> • Retomar las participaciones que se generaron en el diario digital grupal para contextualizar la presente sesión • Externar verbalmente algunas tareas y/o funciones docentes que han desempeñado hasta el momento y hacer un listado de ellas. • Compartir fragmentos del texto de Masschelein y Simons (2014) y de Alliaud y Anterlo (2011) para ser leídos. Las ideas clave que se recuperen de los textos serán plasmadas en rotafolios a la vista de todos y puestas en discusión con la lista creada. • Por equipos, repartir una dimensión de la práctica propuestas en el texto de Fierro et. al (1999), así como un ejemplo que aluda a ésta, para su lectura y análisis que habrá de concretarse en un esquema de sol grupal. • Solicitar a los profesores recuperar narrativamente una experiencia docente donde alguna de las dimensiones haya incidido de mayor manera. • En plenaria, leer cada narrativa y mediante el diálogo y una serie de preguntas, desglosar de ellas elementos de las lecturas trabajadas (funciones y dimensiones) • De manera individual, los docentes reconstruirán su experiencia a la luz de los nuevos aportes y por medio de un diseño arbóreo que dé cuenta de los elementos que se implicaron en ella. • Voluntariamente, exponer algunos de los trabajos y las reflexiones surgidas de ello. • Elegir a un participante para llevar el diario digital grupal de esta sesión 	2 (Tercera y cuarta sesión del módulo 1)

Módulo	Contenido- Temas	Objetivos	Estrategias y actividades	Número de sesiones
2. Nuestras experiencias docentes	2.1 Recorrido de experiencias docentes: la inserción y los siguientes años	Que los profesores reconozcan los cambios que su práctica ha tenido desde su ingreso al servicio hasta este momento, así como los elementos que contribuyeron a ello	<ul style="list-style-type: none"> • Retomar las participaciones que se generaron en el diario digital grupal para contextualizar las sesiones. • En líneas de tiempo, identificar incidentes críticos que consideren hayan marcado su docencia desde su inserción hasta la actualidad. De los identificados, seleccionar tres: uno correspondiente a su inserción, otro a años posteriores a esa etapa y uno más cercano a la actualidad. • De manera individual, enlistar a manera de descripción una serie de aspectos que hayan caracterizado al primer incidente para que después, en parejas, se apoyen de esa lista para narrar verbalmente dicha experiencia y dialoguen, reflexionen y analicen entre sí sus relatos orales. • Repetir la acción anterior para los siguientes dos incidentes, pero intercambiando parejas. • Paralelo a estas actividades, pero de manera individual, ir registrando en una tabla comparativa (u otro soporte) los aspectos clave que se tenían antes del intercambio respecto a cada incidente-crítico y las reflexiones que se tuvieron posterior a éste. • Con base en la tabla (o el soporte elegido), elaborar la narrativa escrita de alguno de los incidentes trabajados. • En plenaria, compartir algunos de los trabajos, así como impresiones, pensamientos y sentires que dichas actividades despertaron en ellos, sobre todo, respecto a la práctica que han ido desarrollando a lo largo de su trayectoria docente. • Elegir a los participantes para llevar el diario digital grupal de estas sesiones 	2 (Primera y segunda sesión del módulo 2)
	2.2 Experiencias aquí y ahora	Que los docentes recuperen experiencias actuales e identifiquen elementos comunes y distintos en ellas en relación con su práctica de hoy en día	<ul style="list-style-type: none"> • Retomar las participaciones que se generaron en el diario digital grupal para contextualizar las sesiones. • Organizar a los participantes de acuerdo con algún criterio que tengan en común y que ellos determinen: grado, grupo o campo formativo; para que, con base en ello, cada uno elija una experiencia reciente que se haya suscitado en ese criterio (grado, grupo o campo formativo). • De manera individual, construir la narración-descripción de dicha experiencia tomando como ejes los elementos que se suscitaron en la acción (saberes, sentires, disposiciones... incluida la reflexión-en-la-acción) y cuidando el abordaje de los demás elementos que se han trabajado (funciones docentes, dimensiones de la práctica). • En los equipos establecidos, dar lectura al relato de cada integrante para su retroalimentación la cual deberá contribuir tanto a la elaboración de un esquema-diagnóstico que señale la situación del criterio en el que se enmarcaron (grado, grupo, campo formativo), como a la reelaboración y resignificación de la experiencia narrada • Finalmente, en plenaria, cada equipo compartirá las reflexiones surgidas del trabajo y de las narrativas para que, grupalmente, se identifiquen aspectos en común o diferentes que están coadyuvando o dificultando su quehacer hoy en día. • Elegir a los participantes para llevar el diario digital grupal de estas sesiones 	2 (Tercera y cuarta sesión del módulo 2)

Módulo	Contenido- Temas	Objetivos	Estrategias y actividades	Número de sesiones
3. De aquí somos y para allá vamos	3.1 Nuevas miradas	Que los profesores definan los problemas y necesidades que presentan en su práctica a partir de la recuperación reflexiva del trabajo que han estado realizando en el taller	<ul style="list-style-type: none"> • Retomar las participaciones que se generaron en el diario digital grupal para contextualizar la presente sesión • Explicar las intenciones del encuentro y solicitar la elaboración de un dibujo o una nube de palabras que para los docentes exprese lo que ha vivido, sentido, pensado, reflexionado y/o resignificado en su persona y quehacer docente a través del trabajo realizado en las sesiones previas. • En círculo, tomando como eje algunas frases guía y apoyándose del dibujo creado (o nube de palabras), los docentes compartirán narrativamente y de manera verbal, su experiencia desde el inicio del taller hasta esta sesión. • Entre cada intervención, se podrán hacer comentarios, dudas o aportes de tal forma que se suscite el diálogo entre los participantes. • Al finalizar las intervenciones, de manera conjunta, elaborar un cuadro que recupere las problemáticas y necesidades que se hayan externado durante el encuentro. • Elegir a un participante para llevar el diario digital grupal de esta sesión 	1 (Primera sesión del módulo 3)
	3.2 Posibles caminos	Apoyar a los docentes a trazar una estrategia general de trabajo en función de sus intereses, problemáticas y necesidades	<ul style="list-style-type: none"> • Retomar las participaciones que se generaron en el diario digital grupal para contextualizar la presente sesión • Proyectar una presentación acerca de las Comunidades de Práctica creada a partir de algunos planteamientos manejados por Wenver (2020) y comentar sobre el porqué de su exposición y la posibilidad de comenzar a crear una en la institución. • En plenaria, externar si han existido acciones en la escuela para atender determinadas problemáticas, cómo han sido los procedimientos y los resultados obtenidos. Analizar dichas experiencias a la luz de los aspectos que se han trabajado y reflexionado en el taller tanto de manera individual como colectiva. • Compartir en plenaria el esquema-diagnóstico que cada equipo realizó en la sesión 2.2 "Experiencias aquí y ahora", así como el cuadro resultante del encuentro, y comparar con la reflexión suscitada de la acción anterior para que, en una tabla, se definan las problemáticas que se están presentando en la práctica y las necesidades que de ellas se derivan. • En la tabla, orientar sobre las posibles oportunidades de intervención y sus responsables, y a partir de ello, definir una estrategia general de trabajo que establezca cuál sería la necesidad prioritaria a atender y el procedimiento que podría coadyuvar a su atención. • Elegir a un participante para llevar el diario digital grupal de esta sesión. 	1 (Segunda sesión del módulo 3)

Módulo	Contenido- Temas	Objetivos	Estrategias y actividades	Número de sesiones
3. De aquí somos y para allá vamos	3.3 Un último relato (Evaluación del taller)	Valorar la implementación del taller a través de la experiencia vivida por sus participantes	<ul style="list-style-type: none"> • Retomar las participaciones que se generaron en el diario digital grupal para contextualizar la presente sesión y enfatizar en el cierre del taller. • Compartir algunas características de la sistematización de experiencias y su valor en los procesos formativos. • Con base en las características clave y en una lista de elementos a considerar, los docentes dialogarán sobre la implementación del taller en términos de su operatividad: tiempos, espacios, actividades, temas, formas de trabajo... y elaborarán un escrito donde sistematicen su experiencia al respecto. • Dar lectura al escrito y abrir el espacio para otras retroalimentaciones. • Agradecer su participación y generar acuerdos en torno a si desean o no continuar con el diario digital grupal. 	1 (Tercera sesión del módulo 3)

4.10 Secuencias didácticas flexibles

Primera sesión del módulo I

		Sesión #:	1	Duración:	2 horas
Contenidos:	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Presentación del taller ➤ Una forma de vernos: saberes docentes 				
Propósito(s):	<ul style="list-style-type: none"> • Comenzar la creación de un ambiente de trabajo colaborativo con los docentes • Ofrecer una mirada teórica-práctica a los profesores sobre el tema de los saberes docentes y compartir con ellos parte de los resultados de la investigación realizada, como una forma de dar cuenta de la evolución y pluralidad de las prácticas docentes 				
Actividades		Recursos y/o bibliografía		Sugerencias	
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> - En un pizarrón o rotafolios, anotar las frases: "Espero que el taller... / No me gustaría que... /Me inquieta... /Me comprometo a..." - Repartir a cada integrante una ficha de un rompecabezas que se armará entre todos, pero para su construcción, cada uno primero deberá completar las frases en voz alta para que los demás los escuchen y luego pasar a pegar su ficha al pizarrón o espacio designado. - Una vez construido, también compartir las propias impresiones, dudas, deseos y compromisos a los participantes, así como la finalidad del taller y el propósito de esta sesión 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Rompecabezas de fichas grandes alusivo al trabajo en equipo ✓ Cinta adhesiva ✓ Pizarrón o rotafolios ✓ Marcadores 	<p>Situar a los participantes en media luna frente al pizarrón o rotafolios para mejor visualización de los materiales.</p> <p>Que los turnos para pasar a pegar la ficha del rompecabezas sean voluntarios, o bien, hacer un sorteo para ello</p>		
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> - Proyectar en una diapositiva un cuadro comparativo con los planteamientos que manejan Tardif (2004) y Mercado Maldonado (2002) sobre los saberes docentes. - Repartir a algunos participantes fragmentos de los textos de los autores referidos. - Explicar la información presentada solicitando la lectura de los fragmentos de los textos cuando se requiera y dando oportunidad a los profesores de externar dudas, comentarios o vivencias que surjan de la explicación. - En otra diapositiva, mostrar y explicar la tipología de los saberes docentes surgidos de la investigación. - Preguntar qué opinan de los resultados, qué reflexiones les provocan, en qué consideran les puede ayudar a su docencia. - Formar ocho equipos (o cuatro, según el número de participantes del taller) y designar un saber (personal, escolar, preprofesional, profesional [pedagógico, disciplinar] y experiencial [en relación con materiales de trabajo, alumnos y formación]) para que elaboren una nube de palabras o mapa mental que exprese las ideas o reflexiones que les surgen de la categoría dada. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Proyector ✓ Computadora ✓ Diapositiva con cuadro comparativo sobre los aportes de Tardif (2004) y Mercado Maldonado (2002) sobre los saberes docentes ✓ Fragmentos de los textos de Tardif (2004) y Mercado Maldonado (2002) que ahonden en los aspectos señalados en el cuadro comparativo ✓ Diapositiva con la tipología de saberes docentes surgida de los resultados de la investigación ✓ Cartulinas ✓ Colores ✓ Marcadores 	<p>Recuperar el cuadro comparativo que se presenta en la investigación en el capítulo 2.</p> <p>Seleccionar fragmentos breves de los textos señalados y llevarlos en fichas.</p> <p>Retomar el diseño arbóreo donde se muestra la tipología surgida de la investigación respecto a los saberes docentes</p> <p>Acercarse a los equipos mientras trabajan para apoyar el diálogo y reflexión en torno al saber que se les designó</p>		
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> - Otorgar los turnos para que cada equipo presente y comente su trabajo en términos del diálogo que haya surgido entre los integrantes durante su elaboración. - Pegar los trabajos en un espacio a la vista de todos o guardarlos para la siguiente sesión. - Explicar la dinámica y propósito del diario digital grupal, así como la forma de trabajo con él. - Solicitar la participación voluntaria de algún profesor o profesora para que sea el o la encargada de llevar la encomienda del diario de la sesión. - Ofrecer un espacio para dudas, retroalimentación o comentarios y agradecer la participación 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cinta adhesiva ✓ Grupo de WhatsApp creado donde se desarrollará el diario grupal, así como la liga para ingresar. 	<p>Fotografiar los trabajos resultantes</p> <p>De haber tiempo, cuidar que los participantes se añadan al grupo de Whatsapp en la sesión</p> <p>De no haber voluntarios para llevar el diario de la sesión, sortear esta tarea</p>		
Trabajos generados	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Carteles con nubes o mapas mentales sobre sus saberes docentes 				
Trabajos pendientes o a realizar entre sesiones	(Para ser llenado al término de la sesión)				

Segunda sesión del módulo I

		Sesión #: 2	Duración: 2 horas
Contenidos:	➤ La esencia del taller: la narrativa y la reflexión sobre la práctica		
Propósito(s):	• Presentar las características fundamentales de las perspectivas teórico-metodológicas en las que se sustenta el taller		
	Actividades	Recursos y/o bibliografía	Sugerencias
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> - Comentar las participaciones que se dieron en el diario digital grupal y preguntar a los profesores si tienen comentarios o devoluciones al respecto. - Enlazar el punto anterior para introducir el propósito de la sesión. - Preguntar qué saben respecto a la reflexión sobre la práctica, si habría diferencia entre ésta y una reflexión <i>en la práctica</i>, si ambas son importantes para nuestro quehacer docente, entre otras preguntas para recuperar conocimientos previos al respecto. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Participaciones en el diario digital grupal correspondiente a la primera sesión ✓ Preguntas para dirigir el diálogo 	<p>Llevar algunas intervenciones que se hayan tenido en el diario y hayan resultado claves para dar continuidad a esta sesión, sea porque representan dudas o necesitan ponerse en discusión.</p> <p>Anotar palabras o ideas clave, en el pizarrón o rotafolios, de las participaciones que hagan los profesores.</p>
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> - Repartir a los docentes dos esquemas impresos: uno que sintetice los planteamientos de Brockbank y McGill (2008) en torno a la reflexión sobre la práctica, y otro que señale las características y el procedimiento de la narrativa, manejados por Domingo y Gómez (2014). - Mediante el material entregado, así como por unas diapositivas creadas en Canva, explicar y dialogar sobre estos referentes, dando lugar a la lectura participativa y a la exposición de dudas o interrogantes. - Sentados en círculo, describir la actividad a realizar donde se irá dando lectura paulatinamente a un caso que simula una clase para que los profesores escriban las acciones que estarían realizando (incluyendo sentires, pensamientos, etc.) y las reflexiones que les vayan surgiendo. - Al término, tendrán un espacio para leer sus escritos y reflexionar en torno a ellos para incluir otros elementos que ahora, en calma, hayan pensado y considerado sobre sus acciones. - En plenaria y de manera voluntaria, leer algunos de los trabajos y analizarlos en función de lo visto con los autores para identificar los pasos que faltarían para lograr una <i>reflexión sobre la práctica</i>. - Desarrollar los pasos faltantes (retroalimentar las narrativas y ajustarlas en función de los aportes de los participantes) 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Esquema referente a la reflexión sobre la práctica manejada por Brockbank y McGill (2008) ✓ Esquema sobre las características de la narrativa y su procedimiento ✓ Caso que aluda a una clase de secundaria, segmentado en momentos clave que puedan suscitar la reflexión <i>en la acción</i> de los docentes. ✓ Hojas blancas ✓ Lápices, plumas, gomas, lapiceros, sacapuntas 	<p>Incluir en el esquema de la reflexión sobre la práctica, el gráfico presentado por los autores y que se añadió en el capítulo 4.</p> <p>Acompañar la dinámica del trabajo por casos haciendo hincapié en los momentos señalados por los autores sobre la reflexión sobre la práctica. Hacer lo correspondiente con las narrativas que elaboren.</p>
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> - Preguntar por dudas, inquietudes, limitantes y posibilidades de estos planteamientos para su práctica diaria como docentes - Solicitar la participación voluntaria de algún profesor o profesora para que sea el o la encargada de llevar la encomienda del diario de la sesión. - Agradecer la participación en esta sesión de trabajo 		<p>Procurar explicitar los pasos llevados a cabo con los referidos en los esquemas.</p>
Trabajos generados	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escrito relacionado con las acciones, pensares, sentires y reflexiones surgidas <i>en la práctica</i> de un caso-clase ▪ Narrativa final correspondiente a la reflexión <i>sobre la práctica</i> como resultado de los aportes realizados en plenaria con los docentes 		
Trabajos pendientes o a realizar entre sesiones	(Para ser llenado al término de la sesión)		

Tercera sesión del módulo I

Sesión #: 3		Duración: 2 horas
Contenidos:	➤ Entre el deber, el poder y el querer: práctica docente, funciones y dimensiones	
Propósito(s):	• Que los profesores reconozcan y reflexionen en torno a la función y los límites del quehacer docente, así como las dimensiones que engloban su práctica (personal, social, institucional, pedagógica y valoral)	
Actividades	Recursos y/o bibliografía	Sugerencias
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Participaciones en el diario digital grupal correspondiente a la segunda sesión ✓ Collage con imágenes alusivas a las diversas tareas que suelen realizar los docentes ✓ Cinta ✓ Pizarrón o rotafolios ✓ Marcadores 	El collage deberá ser grande e incluir imágenes alusivas a diferentes acciones que realizan los docentes: dar clases, juntas con padres, atención a alumnos, planear, etc.
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Hojas con fragmentos del texto de Masschelein y Simons (2014) y del de Alliaud y Antelo (2011). ✓ Rotafolio, marcadores y cinta adhesiva ✓ Fichas de colores, plumas, lápices, lapiceros, plumones. ✓ Caso relacionado con la práctica docente ✓ Folletos sobre las dimensiones de la práctica docente manejadas por Fierro et. al (1999) que incluyan información resumida y un ejemplo. Son cinco versiones de folletos, una por cada dimensión: personal, pedagógica, social, valoral e institucional. [Referencia: Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). <i>Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción</i>. Paidós] ✓ Papel craft o bond 	<p>Seleccionar aquellos fragmentos de los textos que hablen específicamente de las funciones y quehacer docente.</p> <p>Para la escenificación, adaptar uno de los ejemplos expuestos en el libro de Fierro et. al (1999), sobre las dimensiones de la práctica</p> <p>Incluir espacios en blanco en cada folleto para que los profesores llenen las otras dimensiones faltantes a partir de la intervención que los demás equipos hagan sobre la dimensión que tienen a su cargo.</p> <p>Procurar que durante la elaboración del esquema de sol, los docentes plasmen las características clave de las dimensiones de manera breve (palabras, frases) e incluyan dibujos alusivos.</p>
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> - Con base en el esquema, hacer una ronda de participaciones en la que los profesores puedan externar brevemente cómo las dimensiones (o alguna de ellas) impacta en su quehacer como docente y lo que ello les hace pensar. - Solicitar la participación voluntaria de algún profesor o profesora para que sea el o la encargada de llevar la encomienda del diario de la sesión. - Agradecer la participación en esta sesión de trabajo 	Puntualizar que los aspectos trabajados en esta sesión serán retomados en la siguiente, de ahí el énfasis en esta ronda de participaciones
Trabajos generados	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cartel con ideas clave y reflexiones en torno a los planteamientos de Masschelein y Simons (2014) y Alliaud y Anterlo (2011) sobre la función y quehacer docente ▪ Esquema de sol referente a las dimensiones de la práctica manejadas por Fierro et. al (1999) 	
Trabajos pendientes	(Para ser llenado al término de la sesión)	

Cuarta sesión del módulo I

Sesión #: 4		Duración: 2 horas
Contenidos:	➤ Entre el deber, el poder y el querer: práctica docente, funciones y dimensiones	
Propósito(s):	• Que los profesores reconozcan y reflexionen en torno a la función y los límites del quehacer docente, así como las dimensiones que engloban su práctica (personal, social, institucional, pedagógica y valoral)	
Actividades	Recursos y/o bibliografía	Sugerencias
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Fichas con palabras, imágenes o preguntas relacionadas con los aspectos trabajados en las sesiones previas ✓ Participaciones en el diario digital grupal correspondiente a la tercera sesión 	<p>Antes de iniciar la sesión, asegurar que los dos trabajos resultantes de la sesión anterior estén a la vista de los profesores.</p> <p>Para la dinámica "deletrea la palabra", donde los profesores habrán de ir diciendo en voz alta una letra de la palabra dada para completar su deletreo, considerar las siguientes palabras: equipo, docente, secundaria, compañero, profesional...</p>
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cuadro-guía con elementos a recuperar en una narrativa. [Algunos de los rubros están en Bolívar, A. (1999). <i>Ciclo de vida profesional del profesorado de secundaria. Desarrollo personal y formación</i>. Ediciones Mensajero] ✓ Hojas en blanco ✓ Plumones, lápices, lapiceros, colores, marcadores ✓ Cámara (para fotografiar los esquemas y las narrativas creadas) 	<p>En el cuadro, incluir algunos de los rubros sugeridos por Bolívar (1999, p. 203): Contexto (¿Qué año era?, ¿qué pasaba en aquel entonces [social y escolarmente]? Contenido (¿qué ocurrió [dónde, con quiénes, cómo, con qué, por qué...]?), ¿qué hice?, ¿qué pensaba?, ¿qué sentía?)</p> <p>Implicaciones (¿qué provocó?, ¿cuáles fueron los resultados?, ¿cómo me sentí o he sentido luego de?, ¿qué he pensado o modificado a partir de ello?)</p> <p>Mientras los docentes recuperan narrativamente su experiencia, poner música ambiental y ofrecer café y galletas para su consumo.</p>
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> - Invitar a algunos participantes a exponer y comentar su esquema o diseño, así como las reflexiones surgidas en torno a éste. - Pedir que, para la siguiente sesión, de ser posible, lleven algunas fotografías impresas de su trayectoria docente - Solicitar la participación voluntaria de algún profesor o profesora para que sea el o la encargada de llevar la encomienda del diario de la sesión y agradecer la participación en esta sesión de trabajo 	<p>Las fotografías pueden ser desde sus primeros años hasta la actualidad, donde aparezcan ellos de preferencia.</p>
Trabajos generados	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Narrativa sobre una experiencia docente en relación con una dimensión de la práctica ▪ Esquema de árbol (u otro diseño) sobre la reflexión de una experiencia docente en relación con una dimensión de la práctica 	
Trabajos pendientes o a realizar entre sesiones (Para ser llenado al término de la sesión)	Nota: se solicitará llevar fotografías de la trayectoria docente de los profesores, las cuales podrán usarse para las líneas de tiempo que se elaborarán en la siguiente sesión.	

Primera sesión del módulo 2

		Sesión #:	5	Duración:	2 horas
Contenidos:	➤ Recorrido de experiencias docentes: la inserción y los siguientes años				
Propósito(s):	• Que los profesores reconozcan los cambios que su práctica ha tenido desde su ingreso al servicio hasta este momento, así como los elementos que contribuyeron (contribuyen) a ello				
	Actividades	Recursos y/o bibliografía	Sugerencias		
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> - Comentar las participaciones que se dieron en el diario digital grupal correspondiente a la cuarta sesión y preguntar a los profesores si tienen comentarios o devoluciones al respecto. Complementar este ejercicio con dudas en torno a la creación de narrativas. - Señalar el propósito de ésta y la siguiente sesión en tanto que es el mismo, pero especificando las acciones a realizar en cada una de las sesiones. - Compartir en voz alta un fragmento del texto de Bolívar (1999) sobre la narrativa por medio de incidentes críticos y aclarar las dudas necesarias, así como el porqué de este fragmento para la presente sesión. Durante su lectura (o previa o posterior a ella) tener a la vista algunos memes o frases que aludan al cambio que se tiene al ingresar a la docencia y después de ella. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Participaciones en el diario digital grupal correspondiente a la cuarta sesión ✓ Fragmento del texto de Bolívar (1999) sobre los incidentes críticos. [Referencia: Bolívar, A. (1999). <i>Ciclo de vida profesional del profesorado de secundaria. Desarrollo personal y formación</i>. Ediciones Mensajero. Pp. 174, 184-186). ✓ Memes y frases alusivas al cambio entre los primeros años de docencia y después de ejercerla por más tiempo 	La elección de compartir los memes o frases antes, durante o después de la lectura del texto queda a consideración según el estado anímico del grupo de profesores.		
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> - Poner al alcance de los profesores, reglas, colores, plumones, y repartirles tiras de papel para que tracen líneas de tiempo y en ellas ubiquen incidentes críticos que consideren hayan marcado su docencia desde su inserción hasta la actualidad. (Los que hayan llevado fotografías, podrán incluirlas en su línea de tiempo) - Organizar a los docentes en dos filas, una frente a otra, para que vean los trabajos de cada uno y, de cierta manera, las contrasten entre sí. Dicha fila se irá moviendo para apreciar todas las líneas de tiempo y hacer este ejercicio de valoración y contrastación. - En plenaria, externar comentarios sobre lo visto en función de qué aspectos identificaron en común o diferente en sus trayectorias como docentes. - Solicitar a los docentes, elegir tres incidentes críticos de los ubicados en sus líneas de tiempo: uno correspondiente a su inserción, otro a años posteriores a esa etapa y uno más cercano a la actualidad. - Repartir a cada profesor tres fichas (con las siguientes secciones: fecha aproximada, espacio(s), asignatura y/o campo formativo, grado y grupo, acciones y reflexiones antes, durante y después de la acción principal) para que en ellas describan los incidentes. - En binas, narrarse verbalmente el incidente crítico más antiguo apoyándose de la ficha correspondiente, dialogar sobre lo escuchado, analizarlo y externar reflexiones que deberán registrar individualmente en una tabla comparativa (que se tendrá a la vista de todos y que incluirá una columna para anotar las reflexiones propias sobre su experiencia antes del diálogo, y otra, para registrar las que se generaron con el aporte de la pareja) - Repetir los pasos anteriores con el incidente crítico intermedio y el más reciente, pero rotando parejas. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reglas, colores, plumones, lápices, lapiceros, pegamento o cinta adhesiva ✓ Tiras de papel ✓ Fichas para describir incidentes críticos (tres por participante) ✓ Ejemplo de tabla comparativa (para ser reproducida en pizarrón o rotafolios, o diseñada en versión digital para proyectar o compartir por WhatsApp) 	<p>Para las tiras de papel, unir cuatro medias hojas resultantes de partir dos hojas tamaño carta por lo ancho.</p> <p>Los incidentes críticos habrán de ubicarse anotando la fecha aproximada (ciclo escolar o años de servicio), así como una nota breve que caracterice cada incidente (por ejemplo: un alumno me aventó una silla; desarrollé un proyecto de medio ambiente con ayuda de padres de familia)</p> <p>En las líneas de tiempo, aquellos profesores que hayan llevado fotografías podrán incluirlas y en el caso de quienes no hayan llevado, sugerir la elaboración de un dibujo sencillo o alusivo a los incidentes críticos que ubiquen en sus líneas de tiempo.</p> <p>Compartir un ejemplo de tabla comparativa antes de que inicie el trabajo por binas para apoyar la explicación del propósito de dicha actividad, pero abrir la posibilidad de emplear otro soporte distinto a la tabla</p>		
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> - Recordar la importancia del trabajo de esta sesión y los materiales generados por su continuidad con la siguiente. - Solicitar la participación voluntaria de algún profesor o profesora para que sea el o la encargada de llevar la encomienda del diario de la sesión. - Agradecer la participación en esta sesión de trabajo 				
Trabajos generados	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Línea de tiempo sobre la trayectoria docente desde el ingreso hasta la actualidad ▪ Fichas semi-descriptivas de tres incidentes críticos en la trayectoria docente de los profesores ▪ Tabla comparativa entre reflexiones individuales y en parejas en torno a tres experiencias docentes clave (incidentes críticos). 				
Trabajos pendientes	Nota: las fichas y la tabla servirán para introducir la siguiente sesión y apoyar el desarrollo de algunas de las actividades que se plantean en ella.				

Segunda sesión del módulo 2

		Sesión #: 6	Duración: 2 horas
Contenidos:	➤ Recorrido de experiencias docentes: la inserción y los siguientes años		
Propósito(s):	• Que los profesores reconozcan los cambios que su práctica ha tenido desde su ingreso al servicio hasta este momento, así como los elementos que contribuyeron (contribuyen) a ello		
	Actividades	Recursos y/o bibliografía	Sugerencias
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> - Comentar las participaciones que se dieron en el diario digital grupal correspondiente a la quinta sesión, sobre todo las referentes al trabajo realizado con las narrativas verbales de incidentes críticos a lo largo de la trayectoria docente. - En plenaria, de manera voluntaria y apoyándose de la tabla comparativa que generaron en la sesión anterior, externar las reflexiones que les suscitó el trabajo en torno al intercambio, diálogo y análisis de sus experiencias: qué aportó, qué ya veían y qué no. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Participaciones en el diario digital grupal correspondiente a la quinta sesión ✓ Tabla comparativa generada en la sesión 5 	<p>Considerar las siguientes preguntas para el diálogo y reflexión grupal: ¿fue distinta la reflexión que hicieron mis compañeros sobre mi experiencia? ¿en qué sentido?, ¿qué aspectos solemos pasar desapercibidos al reflexionar individualmente sobre nuestras experiencias? ¿en qué ayuda compartir las experiencias propias con nuestros pares?</p>
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> - Recuperar el proceso metodológico de la reflexión sobre la práctica vista en sesiones anteriores para solicitar a los docentes la narración de uno de los incidentes críticos que seleccionaron en la sesión 5 (apoyándose en la tabla comparativa y las fichas semi-descriptivas) como una manera de concretar la reflexión final sobre dicha experiencia. - Una vez finalizada la redacción de la narrativa y su correspondiente reflexión, organizar al grupo en equipos (procurando el mismo número de integrantes en cada uno) según la elección que hayan hecho del incidente crítico (el más antiguo, el más reciente o el intermedio) para que den lectura a sus escritos. - Con base en lo leído, cada equipo elaborará infografía donde señalen características que identifican en común sobre esa etapa: problemáticas, facilidades, intereses, dificultades, saberes, inquietudes, recursos. - Compartir en plenaria las infografías de cada equipo, así como los comentarios, reflexiones, inquietudes o sentires que se hayan generado durante su elaboración. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Tabla comparativa y fichas descriptivas de la sesión 5 ✓ Hojas blancas o cuaderno ✓ Papel bond ✓ Colores, plumones, recortes de revistas, pegamento, marcadores, cinta 	<p>Tener a la mano el gráfico donde se sitúan los niveles de la reflexión sobre la práctica planteados por Brockbank y McGill (2008) para recuperar el proceso metodológico con el que se trabaja.</p> <p>Acompañar la elaboración de las infografías por medio de interrogantes que susciten la reflexión en los docentes, tales como: ¿qué necesitarían los compañeros que ingresan a nuestro plantel?, ¿qué de lo que aprendimos después de algunos años de servicio se ha mantenido y qué se ha ido modificando? ¿qué está caracterizando a nuestra práctica hoy en día?</p>
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> - Hacer una ronda de reflexiones individuales en voz alta tomando como guía las preguntas: ¿qué obstaculiza y/o facilita (o ha obstaculizado y facilitado) nuestra práctica docente?, ¿qué nos hace avanzar, transformar y mejorar nuestro quehacer, y qué no?, - Solicitar la participación voluntaria de algún profesor o profesora para que sea el o la encargada de llevar la encomienda del diario de la sesión. - Agradecer la participación en esta sesión de trabajo 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Pizarrón o rotafolio para plasmar las preguntas guía ✓ Cartas** (en caso de implementar un juego) 	<p>Para la ronda se puede implementar un juego con cartas para que los turnos sean al azar.</p>
Trabajos generados	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Narrativa sobre un incidente crítico alusivo a alguna etapa específica (primeros años, actualidad, intermedia) de la trayectoria docente ▪ Infografía sobre alguna etapa específica (primeros años, actualidad, intermedia) de la trayectoria docente 		
Trabajos pendientes o a realizar entre sesiones	(Para ser llenado al término de la sesión)		

Tercera sesión del módulo 2

		Sesión #: 7	Duración: 2 horas
Contenidos:	➤ Experiencias aquí y ahora		
Propósito(s):	• Que los docentes recuperen experiencias actuales e identifiquen elementos comunes y distintos en ellas en relación con su práctica de hoy en día		
	Actividades	Recursos y/o bibliografía	Sugerencias
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> - Comentar las participaciones que se dieron en el diario digital grupal correspondiente a la sexta sesión - Repartir aleatoriamente fichas de papel dobladas a los docentes en las cuales estén escritas frases-caso relacionados con situaciones cotidianas del quehacer docente, como por ejemplo: “un grupo de alumnos de primer año de secundaria no participa en clase”, o “el proyecto de lenguaje que estaba desarrollando con los jóvenes de tercero logró trabajarse muy bien con la profesora de inglés pero no con la profesora de química”. - Por turnos, dar lectura a las distintas frases-caso y comentar si les parecen o no situaciones similares a las que están viviendo actualmente, para señalar el propósito de ésta y la siguiente sesión. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Participaciones en el diario digital grupal correspondiente a la sexta sesión 	<p>Variar las frases-caso para dar cabida tanto a situaciones problemáticas como exitosas, y a dimensiones distintas: trabajo con alumnos, profesores, padres de familia, directivos...</p> <p>Invitar a quienes trabajaron la sesión previa con incidentes críticos recientes para complementar el ejercicio de las situaciones que viven hoy en día.</p>
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> - Proponer tres criterios a elegir para que los docentes formen equipos: por grupo, por grado o por campo formativo - Dar un tiempo para que los docentes dialoguen brevemente sobre las situaciones (negativas y positivas) que han estado viviendo en torno al criterio bajo el cual se encuentran organizados, y enlistarlas. - A partir de esa lista, cada profesor pensará, elegirá y narrará de manera escrita una experiencia reciente relacionada con alguna de las situaciones (u otra si no fue señalada) - Proyectar un cuadro sinóptico de aspectos a contemplar en la redacción de su narrativa para su consideración (tales como la metodología de la reflexión sobre la práctica, la narrativa, los saberes, las funciones y dimensiones del quehacer docente). - Hacer una pausa a la mitad de la elaboración de los escritos para que los profesores intercambien sus narraciones y sean retroalimentadas - Al término del intercambio, continuar con la redacción de las experiencias. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Pizarrón o rotafolios ✓ Computadora, proyector ✓ Cuadro sinóptico con elementos a considerar en la redacción de narrativas 	<p>Considerar la cantidad de profesores por cada criterio antes de proponerlo, de tal manera que los equipos se conformen con un número similar de integrantes.</p> <p>Mientras los docentes recuperan narrativamente su experiencia, poner música ambiental y ofrecer café y galletas para su consumo.</p> <p>Procurar que en la pausa de la redacción de experiencias, el intercambio tienda a que los profesores externen qué les está haciendo pensar la narración, qué creen que se pueda estar pasando por alto o no está siendo claro.</p>
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> - Generar un diálogo sobre las actividades realizadas, en especial, sobre la narración creada, a partir de la pregunta: “Ahora que han puesto en palabras la experiencia ¿qué han percibido?, ¿algo ha cambiado?, ¿qué?” - Solicitar la participación voluntaria de algún profesor o profesora para que sea el o la encargada de llevar la encomienda del diario de la sesión. - Agradecer la participación en esta sesión de trabajo y recordar que los trabajos generados se usarán en la siguiente sesión. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 	<p>Apoyar el diálogo con más preguntas, algunas de las cuales pueden también estar dirigidas al trabajo entre pares, como: “¿qué permitió compartir con otro un avance de la narración?”</p>
Trabajos generados	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lista de situaciones que comparten los docentes hoy en día ▪ Narrativa sobre una experiencia actual vivida en un rubro específico (grado, grupo o campo formativo) 		
Trabajos pendientes o a realizar entre sesiones (Para ser llenado al término de la sesión)	Nota: Ambos trabajos serán empleados para la siguiente sesión.		

Cuarta sesión del módulo 2

		Sesión #: 8	Duración: 2 horas
Contenidos:	➤ Experiencias aquí y ahora		
Propósito(s):	<ul style="list-style-type: none"> Que los docentes recuperen experiencias actuales e identifiquen elementos comunes y distintos en ellas en relación con su práctica de hoy en día 		
	Actividades	Recursos y/o bibliografía	Sugerencias
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> De manera aleatoria, dividir al grupo en tres equipos. A uno entregar un paquete con objetos alusivos a situaciones que viven los alumnos; a otro equipo, uno relacionado con lo que enfrentan los directivos; y al tercero, uno con objetos que refieran al quehacer docente. Dar tiempo para que los docentes revisen el material que se les otorgó y organicen una dramatización en los siguientes minutos que dé cuenta de las situaciones que vive el colectivo asignado. Después de llevarse a cabo las dramatizaciones, generar un diálogo sobre qué les hace pensar lo visto y escuchado (a manera de empatizar con las situaciones de los colectivos abordados) y en relación con el trabajo que se realizó la sesión anterior. Complementar las participaciones con las que se dieron en el diario digital grupal correspondiente a la sexta sesión y así recordar el propósito de esta sesión. 	<ul style="list-style-type: none"> Participaciones en el diario digital grupal correspondiente a la séptima sesión 3 paquetes con objetos: uno, relacionados con situaciones de alumnos, otro con las actividades y tareas de los directivos, y uno tercero con objetos alusivos al quehacer docente. 	Los objetos alusivos a las situaciones de los alumnos, pueden ser un apunte mal hecho, una lista grande de tareas, una cajetilla vacía de cigarrillos, fotografías sobre violencia, imágenes de redes sociales, etc. Las de los directivos: ventanillas donde se les solicitan entregar documentos, lista de pendientes, cursos, etc. La de los docentes: planeaciones, junta de padres, recipientes de comida, una cartera sin dinero, etc.
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> Reorganizar al grupo conforme a los equipos que se establecieron en la sesión previa. Indicar la lectura de las narrativas creadas, así como una reflexión en torno a cada una de ellas a partir de interrogantes clave que estarán a la vista de todos: "¿qué dimensiones de la práctica estuvieron implicadas en la experiencia relatada?, ¿de qué manera influyeron en lo acontecido?, ¿cuál fue la función principal que desarrolló el docente?, ¿fue acaso una función principal a atender?, ¿por qué?, ¿qué le permitió y qué no llegar a los resultados de dicha experiencia?, ¿qué de la experiencia reflexionada se puede retomar para caracterizar a este grupo/grado/campo formativo?" De la lectura y del diálogo de las narrativas, así como de las listas sobre situaciones creada en la sesión previa, cada equipo elaborará un esquema-diagnóstico del grupo, grado o campo formativo bajo el cual se encuentran organizados. 	<ul style="list-style-type: none"> Pizarrón o rotafolios para anotar las interrogantes clave Narrativas creadas la sesión anterior Papel bond, plumones, marcadores, colores, cinta 	Cuidar que en los esquemas-diagnósticos sean incluidos aspectos como: el grado, grupo o campo formativo del cual se hace, participantes clave, materiales o recursos que se tienen y hacen falta, problemas, elementos positivos. Así mismo, invitar a que incluyan en sus reflexiones al momento de estar elaborando los esquemas, las situaciones que viven los otros colectivos (alumnos y directivos).
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> Cada equipo compartirá sus esquemas para que el resto del grupo pueda comentar sobre sus dudas, impresiones o reflexiones propias. Solicitar la participación voluntaria de algún profesor o profesora para que sea el o la encargada de llevar la encomienda del diario de la sesión. Agradecer la participación en esta sesión de trabajo y recordar que los trabajos generados se usarán en la siguiente sesión. 		Guiar las intervenciones para que también recuperen cómo lo identificado puede o no incidir en las prácticas de los otros colectivos (alumnos y directivos)
Trabajos generados	<ul style="list-style-type: none"> Esquemas-diagnósticos por grado, grupo o campo formativo 		
Trabajos pendientes o a realizar entre sesiones (Para ser llenado al término de la sesión)			

Primera sesión del módulo 3

		Sesión #: 9	Duración: 2 horas
Contenidos:	➤ Nuevas miradas		
Propósito(s):	• Que los profesores definan los problemas y necesidades que presentan en su práctica a partir de la recuperación reflexiva del trabajo que han estado realizando en el taller		
Actividades		Recursos y/o bibliografía	Sugerencias
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> - Comentar las participaciones que se dieron en el diario digital grupal correspondiente a la octava sesión - Exponer el propósito del módulo que se inicia, así como el de esta sesión y su forma de trabajo (encuentro) - Luego de explicar la dinámica del encuentro, invitar a los profesores a elaborar un dibujo o material que, para ellos, exprese lo que ha vivido, sentido, pensado, reflexionado y/o resignificado en su persona y su quehacer docente a través del trabajo realizado en las sesiones previas. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Participaciones en el diario digital grupal correspondiente a la octava sesión ✓ Hojas blancas y de colores, recortes de revista, cartón, plastilina, palillos, unicel, periódico, cajas ✓ Colores, plumones, marcadores, lápices ✓ Tijeras, pegamento, cinta adhesiva 	Poner música mientras elaboran su material
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> - Sentados en media luna, iniciar el encuentro con una señalando: nombre del encuentro que los docentes elijan para ello, breve presentación de los docentes que participan (nombres, profesión, años de servicio, campo formativo en el que se desempeña, intereses que se conozcan), propósito de dicho encuentro y dinámica bajo la que se desarrollará (turnos y tiempos de participación e intervenciones). - Comenzar el encuentro en los turnos asignados donde cada docente, apoyándose de su material, compartirá verbalmente su experiencia a lo largo de las sesiones en términos de qué ha reflexionado, vivido, pensado sobre su quehacer. Al finalizar cada participación, dar cabida a las intervenciones de otros cuando sean voluntarias, o formulando preguntas para motivar el diálogo. - Al término de las participaciones y a manera de cierre, en conjunto elaborar un cuadro que recupere las problemáticas y necesidades externadas durante el encuentro respecto a su quehacer. Para ello, retomar los esquemas-diagnósticos elaborados en la sesión previa. - Finalizar el encuentro reconociendo la importancia de dicha actividad y solicitando comentarios sobre su desarrollo. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Papel bond ✓ Marcadores, plumones ✓ Cinta adhesiva ✓ Esquemas-diagnósticos de la sesión 8 	<p>Antes de iniciar el encuentro, tener lista la proyección de diapositivas con el nombre del encuentro y la presentación de los profesores, así como una videocámara para grabar la actividad. Asimismo, colocar en cada asiento, personificadores y botellas de agua para cada profesor.</p> <p>Durante el encuentro, procurar que se vayan identificando problemáticas y necesidades que enfrentan en torno a su quehacer y formación, además de que se expresen comentarios sobre si el taller ha abonado en algo en su práctica y de qué manera.</p>
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> - Solicitar la participación voluntaria de algún profesor o profesora para que sea el o la encargada de llevar la encomienda del diario de la sesión. - Agradecer la participación en esta sesión de trabajo y recordar que el trabajo generado se usará en la siguiente sesión. 		Compartir en el grupo donde se desarrolla el diario digital grupal, la videograbación del encuentro, así como el cuadro de problemáticas y necesidades
Trabajos generados	▪ Cuadro de problemáticas y necesidades que enfrentan los docentes en su práctica		
Trabajos pendientes o a realizar entre sesiones	<i>(Para ser llenado al término de la sesión)</i>		

Segunda sesión del módulo 3

		Sesión #: 10	Duración: 2 horas
Contenidos:	➤ Posibles caminos		
Propósito(s):	<ul style="list-style-type: none"> Apoyar a los docentes a trazar una estrategia general de trabajo en función de sus intereses, problemáticas y necesidades 		
Actividades		Recursos y/o bibliografía	Sugerencias
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> - Comentar las participaciones que se dieron en el diario digital grupal correspondiente a la novena sesión. - Leer algunos carteles con planteamientos manejados por Wenver (2020) sobre las comunidades de práctica, pero sin mencionar este concepto; es decir, se leerá la descripción y caracterización. - Preguntar a los docentes si dicha caracterización-descripción les es familiar, dónde la han escuchado, etc., y qué opinan al respecto de lo que se dice. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Participaciones en el diario digital grupal correspondiente a la novena sesión ✓ Carteles con características sobre las comunidades de práctica 	<p>Antes de iniciar la sesión, procurar que los carteles ya se encuentren pegados, o bien, que después de irlos leyendo, se vayan pegando a la vista de todos.</p>
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> - Colocar en una mesa tiras de estambre, cinta adhesiva y fichas con conceptos clave y conectores sobre las comunidades de práctica que los docentes tendrán que acomodar para armar un mapa conceptual sobre dicha temática. Se podrán apoyar en los carteles. - Una vez armado el mapa conceptual sobre las comunidades de práctica, comentar la información que se expresa en él en relación a si han existido acciones en la escuela para atender determinadas problemáticas, cómo han sido los procedimientos y los resultados obtenidos (analizar dichas experiencias a la luz de los aspectos que se han trabajado y reflexionado en el taller tanto de manera individual como colectiva). Anotar algunas de las acciones y resultados que se refieran. - En plenaria, traer a la vista de todos los esquemas-diagnósticos realizados en la sesión 8 (“Experiencias aquí y ahora”), así como el cuadro resultante del encuentro y, a partir de ello, preguntar y debatir en torno a si consideran que es posible o no (y necesario o no) comenzar a crear una comunidad de práctica en la institución y por qué. - Anotar en un papel bond, las conclusiones-reflexiones a las que se lleguen sobre la interrogante planteada. - Proponer la elaboración de una tabla titulada “Entre el ahora y el posible futuro” en la que se establezcan las problemáticas que están presentando los profesores en su práctica, las necesidades que de ellas se derivan, así como las oportunidades de intervención y posibles responsables. - Con base en la tabla y mediante consenso, apoyar a los docentes a definir una estrategia general de trabajo que establezca cuál sería la necesidad prioritaria a atender y el procedimiento que podría coadyuvar a su atención. Concretar tal elección en un cuadro titulado “Estrategia general de trabajo. Un primer camino” que permita visualizar las acciones a emprender. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Tiras de estambre ✓ Tijeras, cinta adhesiva ✓ Fichas grandes de color azul con las letras que formen el concepto: Comunidad de práctica ✓ Fichas medianas de color verde con conceptos clave sobre las comunidades de práctica ✓ Fichas chicas de color blanco con conectores (palabras de enlace) que unen los conceptos ✓ Pizarrón y/o rotafolios ✓ Papel bond ✓ Marcadores, plumones ✓ Esquemas-diagnósticos creados en la sesión 8 (módulo 2, contenido 2.2 “Experiencias aquí y ahora”) ✓ Cuadro de problemáticas y necesidades generado en la sesión 9 (módulo 3, contenido 3.1 “Nuevas miradas”) ✓ Computadora ✓ Proyector 	<p>Tener en una hoja la versión del mapa conceptual armado para apoyar su construcción.</p> <p>Orientar el proceso de armado del mapa conceptual, explicando desde un inicio el porqué de los colores y tamaños de las fichas (sus funciones) y, formulando interrogantes o dando “pistas” cuando estén en el proceso.</p> <p>Tener en versión digital (Word) los formatos de las tablas y cuadros que se llenarán, así como ejemplos de ello</p>
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> - Preguntar a los docentes sus opiniones sobre lo trabajado en la sesión, así como dudas, reflexiones o inquietudes. (De acuerdo con el tiempo, podría implementarse un juego para este ejercicio) - Externar el propio interés para continuar apoyándoles en la puesta en marcha de la estrategia general de trabajo esbozada. - Solicitar la participación voluntaria de algún profesor o profesora para que sea el o la encargada de llevar la encomienda del diario de la sesión. - Agradecer la participación en esta sesión de trabajo. 		<p>Un ejemplo de juego podría ser Jenga o armado de torres con vasos y platos, que permita también vislumbrar cómo el compromiso de cada participante es importante para lograr una meta</p>
Trabajos generados	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tabla “Entre el ahora y el posible futuro” donde se señalan problemáticas, necesidades, oportunidades de intervención y responsables ▪ Cuadro “Estrategia general de trabajo: un primer camino” 		
Trabajos pendientes o a realizar entre sesiones (Para ser llenado al término de la sesión)			

Tercera sesión del módulo 3

		Sesión #: 11	Duración: 2 horas
Contenidos:	➤ Un último relato (<i>Evaluación del taller</i>)		
Propósito(s):	• Valorar la implementación del taller a través de la experiencia vivida por sus participantes.		
	Actividades	Recursos y/o bibliografía	Sugerencias
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> - Comentar las participaciones que se dieron en el diario digital grupal correspondiente a la décima sesión, en concreto, sobre si se ha suscitado algo en torno a la estrategia general de trabajo que se elaboró. - Proyectar un video con audios recuperados y fotografías tomadas durante las sesiones del taller. - Con base en el video, explicar el propósito de esta última sesión a partir de compartir la perspectiva de evaluación que se tomó para el taller y el porqué de su elección. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Participaciones en el diario digital grupal correspondiente a la décima sesión ✓ Video con audios recuperados y fotografías tomadas durante las sesiones del taller ✓ Computadora y proyector 	<p>En el video, incluir fotografías varias: desde donde los profesores hayan estado interactuando (en alguna actividad individual y colectiva, en una charla casual, etc.), hasta de los trabajos generados. Incluir audios de la primera sesión donde compartían sus expectativas en torno al taller, y otros en los cuales estuviesen externando opiniones y/o reflexiones sobre su práctica.</p>
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> - Compartir un folleto con información sobre algunas de las características de la sistematización de experiencias y su valor en los procesos formativos. Darle lectura y poner en diálogo la información ahí expresada. - Explicar la dinámica para la elaboración de la evaluación del taller a partir de esta perspectiva que a continuación se desglosa. - Indicar que habrán de construir un relato grupal en el que sistematicen su experiencia en el taller a partir de cada uno de los elementos que irán proyectando en las diapositivas - Proyectar diapositivas con elementos a considerar en la evaluación que harán del taller en términos de su operatividad: tiempos, espacios, actividades, temas, formas de trabajo... Cuando un elemento haya sido recuperado (narrado), se pasará a otro. - Una vez finalizado el escrito, se compartirá éste por medio del diario digital en WhatsApp para su lectura rápida e individual y así, se generen las adecuaciones necesarias - Dar lectura a la versión final del escrito y abrir el espacio para que los profesores externen otros comentarios que quizá puedan no haber sido señalados en la narración. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Folleto sobre sistematización de experiencias ✓ Computadora y proyector ✓ Diapositivas con los elementos a recuperar en la sistematización que harán los profesores de su experiencia en el taller ✓ Diario digital en WhatsApp (saldo y/o internet) 	<p>Al explicar la dinámica consistente en ir proyectando diapositivas con elementos a considerar para la sistematización (tiempos, espacios, actividades, temas, formas de trabajo...), llevar a cabo la elección de un responsable para la redacción del escrito que se generará, así como de dos mediadores para dirigir el diálogo</p> <p>Tener café y galletas para su consumo durante la sesión</p>
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> - Repartir un diploma simbólico a cada docente por su participación en el taller - Agradecer su participación y generar acuerdos en torno a si desean o no continuar con el diario digital grupal. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Diplomas simbólicos 	<p>Reproducir música alusiva al momento</p>
Trabajos generados	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sistematización de la experiencia de los participantes en el taller en términos de su operatividad [narrativa] 		
Trabajos pendientes o a realizar entre sesiones (Para ser llenado al término de la sesión)			

4.11 Recursos

Partiendo de la idea de Amat Oriol (referido en Orozco López, 2015) sobre que “todo medio es un instrumento al servicio de los objetivos de aprendizaje a alcanzar” (p. 3) y que tanto los fines de la enseñanza (en este caso intervención) como las características de la “materia” y la de los participantes juegan un papel importante en la determinación de los medios (p. 4), en esta propuesta se han considerado los siguientes recursos para su desarrollo:

Humanos	Materiales	Financieros
Un asesor o responsable de guiar el proyecto y, en específico, el taller	<ul style="list-style-type: none"> • Textos de trabajo (los de la bibliografía mínima) impresos y digitales • Computadora, proyector • Pizarrón, marcadores, borrador • Hojas blancas, cuadernos, rotafolios • Lápices, plumas, colores • Reglas, tijeras, pegamento, goma • Narraciones de experiencias de los docentes • Celular, internet, aplicación de WhatsApp (grupo creado) 	<p>Al contar ya con el equipo de cómputo y el proyector, y en el entendido de que los docentes poseen un celular con el acceso y la aplicación señalada, se considera que el presupuesto para esta intervención es corto y que el financiamiento propio sólo estará destinado a las impresiones de los textos, a la compra de cierto material de papelería y a algunos alimentos para determinadas sesiones</p> <ul style="list-style-type: none"> • Copias: \$300.00 • Impresiones (tonner): \$400.00 • Material de papelería: \$300.00 • Alimentos: \$400 <p style="text-align: right;">TOTAL: \$1400.00</p>

4.12 Seguimiento del proyecto de intervención

El seguimiento, entendido como la recopilación sistemática de información a medida que un proyecto avanza, se ha planteado llevar a cabo en esta propuesta principalmente a través de una bitácora de formato libre donde se registren las acciones emprendidas en las dos primeras etapas de la intervención, así como las eventualidades que vayan surgiendo en cada una de ellas.

Este registro se hará tomando en cuenta los señalamientos de Innovaredic (2012) para quien la bitácora debe incluir la narración de las acciones ocurridas tanto como los aspectos subjetivos y de percepción que se hayan tenido sobre ellas. Por ello, conviene anotar el desarrollo de las estrategias implementadas, los niveles de dificultad de estas, el proceso que se llevó a cabo, la forma en que el grupo trabajó, la participación, los problemas suscitados, la utilidad de los recursos empleados, entre otros elementos (pp. 4 y 5).

Para el caso de la etapa 2 (el taller) se guardarán aquellos trabajos y productos que en él se desarrollen, en tanto que como señala Rodríguez (2001) “es necesario contar con información y pruebas relevantes sobre la contribución de las actuaciones emprendidas, sus puntos fuertes y débiles, las dinámicas que se van generando en el transcurso del tiempo, las opiniones y valoraciones de los implicados” (p. 143).

Por lo anterior y en el entendido de que la sola narración o material escrito no es suficiente para dar cuenta de todo lo acontecido, tanto en el taller como en las otras etapas de la intervención, se tomarán audiograbaciones, videos (que posteriormente se transcribirán) y fotografías, para obtener información que difícilmente puede ser recuperada de manera escrita (como la interacción dialógica y actitudinal que se suscite) de los diversos momentos y acciones ocurridas. De igual forma, se concibe la posibilidad de hacer ajustes a los instrumentos de recuperación de información, o bien, la implementación de nuevos según el desarrollo que la intervención vaya teniendo.

De manera sintética, el **Cuadro no. 5** muestra el seguimiento que se llevará a cabo en las primeras dos etapas de la intervención:

ETAPAS DE INTERVENCIÓN	MATERIALES, ESTRATEGIAS O RECURSOS A IMPLEMENTAR	DESCRIPCIÓN
1. Promoción y negociación del proyecto	<ul style="list-style-type: none"> - Notas - Bitácora - Fotografías 	<p>Al presentar el proyecto a los directivos y profesores, se tomarán notas del proceso seguido (acciones, lugares, tiempos), así como de los comentarios, acuerdos, dudas u otros aspectos que surjan de estos acercamientos.</p> <p>Posteriormente, en la bitácora se registrarán ordenada y ampliamente dichas notas para dar cuenta de lo sucedido.</p> <p>Las fotografías se tomarán en caso de que se definan espacios posibles dentro de la escuela donde se llevarán a cabo las sesiones del taller, esto como una manera de poder ajustar o definir acciones futuras de la intervención (en concreto, para desarrollar las actividades pensadas).</p>
2. Taller de reflexión de la práctica docente	<ul style="list-style-type: none"> - Notas - Bitácora - Producciones escritas - Fotografías - Audiograbaciones - Videos - Capturas de pantalla del diario digital grupal 	<p>Al igual que en la etapa anterior, se tomarán notas de cada acción realizada durante las sesiones y entre ellas, las cuales, posteriormente serán organizadas y ampliadas en la bitácora.</p> <p>Durante las sesiones, las producciones escritas que corresponden a las narrativas de experiencias serán recuperadas para dar cuenta tanto del trabajo realizado como de los avances que los profesores tienen en torno a la reflexión sobre su práctica. De igual forma, los productos escritos correspondientes a esquemas, líneas de tiempo, mapas, etc., que se generen serán considerados para los elementos referidos.</p> <p>Cuando dichas producciones escritas (narraciones y organizadores gráficos) queden en la institución o con los docentes para consulta de ellos, se tomarán las fotografías necesarias para hacer el registro, lectura y valoración posterior a su realización.</p> <p>Dado que algunas de las actividades de las sesiones no se concretan en productos escritos por caracterizarse por el diálogo y la expresión corporal, se tomarán videos y/o audiograbaciones durante su realización, las cuales se transcribirán en otros momentos para su registro y valoración.</p> <p>Si bien el diario grupal que se implementará al estar en formato digital-virtual, tiene la oportunidad de guardarse en la plataforma elegida (Whatsapp), se realizarán capturas de pantalla de la interacción que se genere en éste para evitar pérdidas de información durante y al término de la implementación del taller. De ser necesario, estas capturas se imprimirán y guardarán.</p>

Cuadro No. 5 – Descripción de las acciones para el seguimiento del proyecto

4.13 Evaluación del proyecto de intervención

En congruencia con una perspectiva de la evaluación como forma de conocimiento que permite describir, comprender y valorar las actuaciones para modificar y mejorar la actuación (Rodríguez, 2001, pp. 141 y 145), en esta propuesta se ha optado por una de tipo formativa-procesual, es decir, por una evaluación que permita ir dando cuenta periódicamente de los avances y obstáculos que se presentan en cada etapa de la intervención para su adecuación oportuna, pero, sobre todo, para que una vez concluida, se perfilen cambios que mejoren su implementación y resultados desde la voz de todos los participantes.

La evaluación, por tanto, se sitúa dentro de una perspectiva interpretativa-cualitativa-crítica que busca recuperar los significados de los participantes en la intervención, lo acontecido en ella y transformar dicha práctica; en otras palabras: dar cuenta tanto de lo acontecido en cada una de las etapas de su implementación, como de las diferentes perspectivas de las personas involucradas (docentes, directivos, asesora del taller) para pensar nuevas maneras de proceder. Por ello, la sistematización de la práctica desde esta perspectiva se presenta como la metodología de evaluación al ser, como lo refiere Aguilar García (2002), un dispositivo pedagógico que brinda a los participantes de un proyecto recuperar su experiencia y construir otros horizontes sobre lo vivido a través de tejer y comprender las relaciones que se suscitaron en dicha experiencia (pp. 25 y 27). En otras palabras, la sistematización permite narrar cada acontecimiento desde una visión holística y participativa e invita a la reflexión sobre lo escrito con miras a mejorar la intervención realizada.

Para llevar a cabo dicha sistematización, el trabajo de seguimiento realizado en cada etapa de la propuesta más la evaluación efectuada en el Taller (a través de los escritos, el diario digital grupal y la narración final), resultará clave puesto que brindará la información de las acciones ocurridas, así como de los distintos elementos que interactuaron en ellas: recursos, estrategias, metodología... y de las percepciones que los participantes (profesores y responsables) fueron teniendo. Así entonces, se plantea la conformación progresiva de un escrito final en el cual se dé

cuenta de lo anterior: los logros, los obstáculos, los avances, las posibilidades inmediatas a modificar y sugerencias de cambio en cada una de las etapas para futuras implementaciones de este proyecto de intervención.

4.14 Cronograma de Trabajo

		Semana:														
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
		Sesión:														
Etapas		Acciones														
Promoción y negociación del proyecto con los directivos del plantel																
Invitación a los docentes para participar en el proyecto																
Taller	Presentación del taller															
	Una forma de vernos: saberes docentes															
	La esencia del taller: la narrativa y la reflexión sobre la práctica															
	Entre el poder, el deber y el querer: práctica docente, funciones y dimensiones															
	Recorrido de experiencias docentes: la inserción y los siguientes años															
	Experiencias aquí y ahora															
	Nuevas miradas															

	realizada en las sesiones previas														
Posibles caminos	Acompañamiento y orientación para la elaboración de una estrategia general de trabajo que atienda las necesidades elegidas a atender														
Un último relato: evaluación final del taller	Valoración del trabajo realizado en el taller (Encuentro y narración final grupal)														
Ajustes	Preparación y adecuación de los materiales y recursos a emplear, así como ajustes a las secuencias en función del desarrollo de cada sesión del taller														
Evaluación continua del taller	Registro de observaciones (bitácora) de cada sesión, escritura e intercambio de diario digital grupal, revisión y análisis de las producciones diarias (escritos, grabaciones), actividades de retroalimentación														
Seguimiento	Recuperación de las acciones emprendidas y las eventualidades surgidas en cada etapa														
Evaluación	Sistematización de la experiencia de implementación del proyecto por etapa concluida														

REFLEXIONES FINALES

Tener como propósito de investigación dar cuenta de los saberes que los profesores de secundaria han construido (que más valoran y consideran que les han permitido ejercer su práctica docente, así como cuáles requieren para potenciarla), implicó, además de determinar algunos aspectos metodológicos para su abordaje (como el referente teórico, la perspectiva investigativa y los instrumentos de recolección de información) reconocer mi implicación en tal objeto de estudio, sobre todo cuando desde el posicionamiento hermenéutico tomado me encontraba con referencias como las siguientes:

Toda comprensión implica una pre-estructura (Gadamer, 1975, citado en Agar, 1996, p. 120) en tanto que la persona que la realiza forma parte de una tradición⁶⁴ a partir de la cual “se ve a sí misma, a su mundo, a su pasado y a su futuro” (Agar, 1996, p. 120):

Un individuo nunca puede situarse por completo aparte y examinar su tradición como si fuese un objeto, porque fuera de ella no hay nada en términos de lo cual pueda tener lugar la comprensión (Agar, 1996, p. 120)

Esto me hizo ser consciente de que mi proceso interpretativo partió mucho antes de llegar al momento de trabajar con la información que recabé de las entrevistas. Inició desde mi modo personal de concebir al mundo y a mí en él, sobre todo en relación con la docencia.

Como hija de profesores, la docencia formaba parte de mi cotidianeidad; a veces, en forma de conversaciones a la hora de la comida donde mis padres platicaban sobre las actividades y los ejercicios que realizaban con sus alumnos; y otras, como una tarea ocasional que hacía (a pesar de ser una joven estudiante de secundaria) para apoyarlos cuando tenían que ausentarse de sus grupos de primaria.

Esta relación con la docencia desde temprana edad me configuró una manera de verla y vivirla: se trataba de dar respuesta a las necesidades inmediatas con base

⁶⁴ Entendida ésta como un marco de referencia de significados

en lo que “sabía” de los temas y a partir de los modelos de enseñanza de algunos profesores que hasta ese momento se habían cruzado por mi camino.

La concepción pragmática que forjé de la docencia me siguió acompañando durante mis primeros años como docente, a pesar de mi paso por la carrera de Pedagogía. Quizá lo diferente era que contaba con más saberes sobre la enseñanza y el aprendizaje, pero estos estaban encaminados, precisamente, a un hacer y resolver. Por tanto, no es de extrañarse que cuando comencé la elaboración del proyecto de investigación prevaleciera un interés por estudiar el quehacer de los docentes para identificar una manera de mejorar su práctica (entendida en ese momento desde una dimensión meramente didáctica) a través de un instrumento lo bastante aplicable y homogéneo.

Sin embargo, como menciona Agar (1996), si bien toda tradición limita, no determina (p. 122). La preestructura con la que contaba acerca de la docencia — producto de mi experiencia familiar y profesional— aunque guiaba mi quehacer como profesora y orientaba un interés investigativo, tuvo su apertura cuando comencé la revisión (por recomendaciones y sugerencias de la asesora de tesis) de los estados del conocimiento sobre formación y práctica docente⁶⁵.

La lectura de los distintos textos que referían a la diversidad de conocimientos y saberes de los profesores fue crucial para comprender que el ejercicio docente no se puede reducir a un solo tipo de conocimiento ni saber, en tanto que es complejo. Depende, entre otros aspectos, de la trayectoria de vida particular y profesional de cada docente, de las situaciones y condiciones donde ejerce su labor, de las personas con las cuales trabaja e interactúa, de las oportunidades para reflexionar y transformar su quehacer.

Posteriormente, las múltiples lecturas de los planteamientos del referente teórico⁶⁶ —en concreto, de las fuentes que plantea—, y la búsqueda y revisión de otros estudios acerca de los saberes docentes, permitieron comprender ciertas

⁶⁵ Referidos en la introducción de este documento.

⁶⁶ Recuérdese que Tardif (2004) es el referente teórico principal, de ahí que se refiera a él en concreto a pesar de que también se retoman algunos elementos de Mercado Maldonado (2002).

particularidades de estos e interpretar las respuestas de los profesores respecto a sus saberes. Es a partir del trabajo ya expuesto en los diferentes capítulos y de la implicación ahora señalada desde lo cual abro las siguientes cuatro reflexiones finales.

Considerar el ambiente de vida de los profesores como una fuente de sus saberes (los saberes personales, de acuerdo con Tardif, 2004), permite vislumbrar una estrecha relación entre lo que uno es y vive como persona fuera de la escuela y lo que uno es y vive como docente. Por ejemplo, los trabajos distintos a la docencia que desempeñan los profesores resultan un espacio donde adquieren elementos para su enseñanza a manera de materiales de apoyo (Mercado Maldonado, 2002), o donde configuran una manera de apreciar la vida, como suele suceder con mujeres artistas (García-Huidobro, 2016), y, en el caso de la investigación aquí presentada, el ámbito personal de los profesores les determina formas específicas de actuar con ellos mismos y con otros, a la vez que les brinda elementos para trabajar con los alumnos tanto en un plano didáctico como emocional.

En ese sentido, una **primera reflexión** que esbozo en forma de interrogante es ¿en qué medida este ámbito es recuperado tanto en los procesos de formación inicial como continua de los profesores? Me parece que su consideración es necesaria, sea porque como contenido para analizar la labor docente puede favorecer un mayor reconocimiento por parte de los maestros sobre su persona y su quehacer, (sus límites, capacidades, demandas...), o sea porque puede configurar un área de asesoramiento a estos profesionales en torno a sus necesidades desde una mirada integral, por ende, más subjetiva y humanística.

Las ideas acerca de la influencia de la trayectoria escolar en la formación del docente (Marcelo García, 2009b) y en el ejercicio de su profesión (Rockwell, 1997; Tardif, 2004) permiten comprender que algunos de los saberes docentes son contruidos desde antes de desarrollar formalmente la docencia, pero también que perduran en las prácticas diarias debido a que el peso de esta etapa formativa suele dar lugar a una reproducción o repetición de lo vivido en ella (Rockwell, 1997, p. 29, y Tardif, 2004, p. 56). Si bien, al significar los saberes de la trayectoria escolar de

los docentes entrevistados se observa que algunos de ellos aún “perduran” en su quehacer actual a manera de modelos (de estrategias, de formas de relacionarse con los alumnos) de sus maestros pasados, otros han sido el punto de partida para evitar la repetición (del trato recibido, del abordaje de la asignatura) de estos; es decir, hay una selección por parte de los docentes para determinar qué sí o qué no de esa etapa formativa han de continuar desarrollando en su práctica profesional.

Desde esta interpretación sitúo como **segunda reflexión** la relevancia de profundizar más en los saberes que son adquiridos durante la formación escolar (no profesional), tanto de aquellos saberes que los profesores mantienen en su práctica como de los que han tomado como punto de partida para modificarla, y no sólo de los primeros. Me parece que un abordaje desde ambas aristas generaría líneas de pensamiento, contraste y discusión en torno a la pertinencia y contribución que dichos saberes tienen en la formación de los docentes (en todos sus momentos: inicial, inserción, continua), por ende, también en la educación que reciben sus alumnos. En otras palabras, su estudio permitiría ahondar en interrogantes, tales como ¿qué de las prácticas de enseñanza “pasadas” resultan necesarias hoy en día?, ¿qué ha de modificarse o ajustarse?, ¿qué ha de traerse de nuevo?, ¿qué ha de eliminarse?, ¿cómo apoyar la transición de aquellos saberes “fijos” de esa trayectoria en los docentes a unos más “flexibles” y razonados?

Como se ha señalado, el acercamiento a los saberes docentes de la formación profesional da cuenta de que los profesores construyen saberes específicos de su formación profesional disciplinar o pedagógica, pero a la vez, algunos semejantes a pesar de la heterogeneidad de sus perfiles profesionales. Mientras los docentes de formación disciplinar hicieron hincapié en saberes relacionados con los contenidos y técnicas propias de su área, los de formación pedagógica enfatizaron saberes vinculados con la didáctica (estrategias, materiales, planeación) y con las teorías acerca de la enseñanza y el aprendizaje. Ambos, aludieron a que algunos de los saberes de su formación profesional provienen más allá de las temáticas abordadas en las asignaturas de su carrera, puesto que son el resultado del trato y

modelamiento que percibieron de sus mismos docentes; es decir, de lo que vieron que hacían sus maestros.

Lo anterior, por tanto, me lleva a plasmar como **tercera reflexión**, que los saberes de una u otra formación (y en general, de uno u otro maestro) han de caracterizarse como plurales y singulares: cada formación profesional aporta elementos importantes para la enseñanza y el aprendizaje al ahondar en un conocimiento particular, por lo que es fundamental dejar atrás prejuicios que relacionan los saberes que tienen los profesores en función de su perfil profesional⁶⁷ y comenzar a pensar en formas de intervención en materia de formación docente inicial y continua que recuperen esta pluralidad de saberes como riqueza, no como problema.

Pese a que en México hay instituciones específicas de formación del profesorado de secundaria (Escuelas Normales), éstas no contemplan otras miradas sobre las disciplinas que desde las universidades se trabajan⁶⁸ (por ejemplo, la investigación constante sobre el área de conocimiento que se estudia), al menos no desde lo narrado por los docentes. Por su parte, los programas de inserción y formación continua que se ofrecen en el país parecen no atender las necesidades formativas de quienes no cuentan con un perfil educativo⁶⁹, ya que, de acuerdo con los profesores entrevistados (y como es referido en el Capítulo 4), tienden a enfocarse al dominio de conceptos y al cumplimiento de tareas propuestas por otros docentes o autoridades ajenas al plantel en el que laboran⁷⁰. Por ello, convendría diseñar intervenciones que busquen apoyar la formación: 1) de los futuros docentes de

⁶⁷ Algunos de esos prejuicios suelen estar relacionados a que los profesores cuya formación profesional es disciplinar (no pedagógica) desconocen la profesión y, por tanto, carecen de elementos para enseñar; a diferencia de normalistas y pedagogos quienes (como parte de otro prejuicio) tienen un mejor dominio didáctico (en el caso de los primeros) o teórico sobre los procesos formativos (en el caso de los segundos).

⁶⁸ Puede ser comprensible que esto se debe a que los propósitos que se persiguen en cada institución de educación superior son distintos.

⁶⁹ E, incluso, de quienes sí se han formado en el ámbito educativo señalan no siempre estar conformes con los apoyos formativos que reciben.

⁷⁰ Recuérdese que la comunicación entablada con los docentes se dio antes de que iniciara el ciclo 2023-2024, por tanto, aún no entraba en acción el actual enfoque de formación continua que se caracteriza por lo contrario: partir de las necesidades e intereses de cada profesor e institución educativa.

secundaria (sobre todo de quienes estudian en Escuelas Normales) para que reciban una educación no sólo congruente con las demandas pedagógicas actuales sino también aliciente para seguir aprendiendo de su profesión⁷¹ y del área de conocimiento disciplinar elegida; 2) de quienes han ingresado a la docencia sin contar con un perfil educativo para que cuenten con espacios y docentes cercanos a ellos a través de los cuales puedan externar sus dudas, intercambiar saberes y adquirir otros en función de sus necesidades pedagógicas⁷²; 3) de todos los profesores que se encuentran en servicio, de tal forma que se generen las oportunidades para dialogar en torno a su práctica, con la finalidad de recuperar y compartir dicha pluralidad, pero también para analizarla a la luz de su pertinencia ante los retos de la educación actual.

Respecto a las categorías y tendencias encontradas en torno a los saberes experienciales, se ha expuesto:

- En relación con los materiales de trabajo, los saberes no sólo se construyen alrededor de los libros de texto, sino también de los intereses de los profesores por diversificar las temáticas y actividades —los cuales los llevan a buscar y a trabajar con otros libros o recursos— así como de los cambios sociales —por ejemplo, los generados por la pandemia y el incremento del uso de las redes sociales—, cuestiones que les demandan incluir el manejo de tecnologías en sus clases, a pesar de que en la escuela no se cuenten con ellas.
- Del trabajo directo con los alumnos, los profesores adquieren saberes que les brindan certezas sobre su quehacer con ellos, pero no son totalmente

⁷¹ Al respecto, es conveniente señalar la relevancia de que en las instituciones dedicadas a la formación de profesionales de la educación, como las Escuelas Normales y Pedagógicas que abren espacios y acciones para acercarse a las aulas escolares a través de las *prácticas profesionales*, se fomenten prácticas de investigación que permitan recuperar los saberes adquiridos de los estudiantes en estas acciones con la finalidad de perpetrarlas en el quehacer cotidiano de ellos cuando ejerzan la labor, así como de “componer un repertorio de conocimientos para la formación del profesorado” (Tardif, 2004, p. 192) que coadyuve a mejorar los procesos formativos en dichas instituciones.

⁷² En ese sentido, convendría revisar la función y las acciones de los Asesores Técnicos Pedagógicos, figuras también encargadas de orientar y apoyar la práctica docente de manera más cercana a donde es desarrollada la función.

fijos, puesto que las características de los estudiantes de cada grupo y ciclo escolar son siempre particulares y demandantes. Así, aunque gran parte de sus saberes relacionados al trabajo directo con los jóvenes está vinculado con captar su atención y mantener el orden cuidando un lenguaje y un desarrollo de las clases que atiendan a sus necesidades y ritmos —lo cual a veces logran al recuperar sus experiencias de trabajo con otros alumnos de otras escuelas y niveles— otra parte se ha construido a través de un diálogo donde los alumnos refieren a cuestiones personales que pueden o no estar afectando su desempeño académico, por lo que son saberes que están en sintonía con escuchar y reconocer el contexto del otro como persona, no sólo como alumno.

- Las condiciones particulares del día a día en el aula y fuera de ella influyen para que los profesores valoren más un saber sobre otro, pero no porque lo consideren de mayor importancia por sí solo o porque alguien les ha indicado que es mejor, sino por la posibilidad que les brinda de resolver una situación o tarea en ese momento. En ese tenor, se comprende la importancia de la experiencia en la adaptación y construcción de saberes sobre la docencia, en especial la generada en los primeros años de servicio donde la incertidumbre y el enfrentamiento a dinámicas de trabajo diversas llevan a los profesores, sin importar su perfil profesional, a configurar ciertas ideas y prácticas sobre su quehacer.
- Los docentes otorgan importancia al diálogo y al intercambio con sus pares— noveles con aquellos con más años de experiencia; de la misma materia; del mismo grado; de otras instituciones pero igual asignatura—, sea en un ámbito informal o formal. Para ellos, esos ejercicios son una oportunidad para dar respuesta a sus inquietudes en varias esferas de su quehacer: la dinámica escolar, el trabajo con los alumnos o el abordaje de sus asignaturas; no obstante, las formas en que estos diálogos e intercambios se llevan a cabo se limitan a compartir resultados de trabajo, dejando a un lado el análisis y reflexión en torno a los procesos que los generaron.

Estos puntos sintéticos me llevan a señalar como **cuarta reflexión** la necesidad de situarse ante perspectivas que conciban a la docencia y a los docentes desde las que se han manejado en esta investigación: como una labor compleja, heterogénea, que realizan sujetos diversos con saberes que hacen propios; por consiguiente, a la urgencia de dejar atrás acciones que busquen homogeneizar estas prácticas y a sus profesionales más allá del cuidado por mantener un proyecto educativo nacional.

La voz recuperada de los maestros entrevistados, así como los aportes de otros autores, dan cuenta de cómo los docentes ponen en juego una serie de saberes provenientes de diversas fuentes de su vida en múltiples y distintas situaciones educativas. Esto obliga, por un lado, a valorar el aporte que sus prácticas tienen para el conocimiento pedagógico, en general, y el saber de los docentes, en particular, en el entendido de que abona al análisis sobre la relación teoría-práctica (en el caso del primero), y apoya a la reflexión y dirección del quehacer de los profesores (en el caso del segundo)⁷³. Por otro lado, a repensar las acciones que en materia de política-educativa se tienen al momento de elaborar planes y programas de estudio con sus respectivos programas formativos, de tal manera que, si bien ha de contemplarse la heterogeneidad de la práctica docente y sus profesionales, no ha de perderse un proyecto de nación que unifique determinados valores y visiones para la educación del país.

Finalmente, la investigación de los saberes docentes de profesores de secundaria expuesta a lo largo de este documento, me permite invitar al lector, así como a otros interesados en el tema a continuar su estudio profundizando desde otras aristas y metodologías, no sólo por ser un objeto de gran riqueza para ser abordado y de suma importancia como ya he referido, sino también porque genera, en quien lo investiga, una nueva perspectiva y valoración sobre la profesión docente: lo que en y desde ella se produce.

⁷³ De ahí que reitere el valor de las propuestas formativas que se centran en recuperar las experiencias de los docentes y sus saberes, como la presentada en el Capítulo 4.

BIBLIOGRAFÍA

- Ábalos, C. (2013). *El taller: un dispositivo para el encuentro y la reflexión*. La Crujía.
- Acuerdo No. 12/05/19. (2019). *ACUERDO número 12/05/19 por el que se modifica el diverso número 15/10/17 por el que se emiten los Lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica* [DOF, 27/05/2019]. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5561293&fecha=27/05/2019#gsc.tab=0
- Acuerdo número 14/08/22. [Diario Oficial de la Federación]. Por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. 19 de agosto de 2022 https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5661845&fecha=19/08/2022#gsc.tab=0
- Agar, M. (1996). Hacia un lenguaje etnográfico. En C., Reynoso (comp.). *El surgimiento de la antropología posmoderna*. Gedisa, pp. 117-137.
- Aguilar García, R. V. (2002). *La titulación en licenciatura: sistematización de una experiencia, análisis y propuesta*. [Tesis de maestría]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ander-Egg, E. (1999). *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Arteaga Martínez, P. (2009). *Los saberes docentes de maestras en primarias con grupos multigrado* [Tesis de maestría]. Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Departamento de Investigaciones Educativas.
- Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México – SEP. (2023). Convocatoria del proceso de admisión en Educación Básica, Ciclo Escolar 2023-2024. http://public-file-system.usicamm.gob.mx/2023-2024/ad_basica/convocatoria/Basica_AB-9.pdf
- Baeza, M. A. (2022). Hermenéutica e imaginarios sociales. En Aliaga Sáenz, F. (ed.). (2022). *Investigación sensible. Metodologías para el estudio de imaginarios y representaciones sociales*. Ediciones USTA.
- Barraza Barraza, L., Romero Morales, C. I. y Barraza Soto, I. (2016). Un ejercicio de reflexión sobre la práctica docente: ¿temores ocultos?, *Revista Ra Ximhai. Universidad Autónoma Indígena de México*, 12(6), 509-523.

- Beillerot, J. (1998). Los saberes, sus concepciones y su naturaleza. <http://didactica-de-la-historia.blogspot.com/2017/08/j-beillerot-los-saberes-sus.html>
- Bolívar, A. (1999). *Ciclo de vida profesional del profesorado de secundaria. Desarrollo personal y formación*. Ediciones Mensajero.
- Boud, D., Cohen, R. y Walker, D. (edits.). (2011). *El aprendizaje a partir de la experiencia. Interpretar lo vital y cotidiano como fuente de conocimiento*. Narcea
- Brockbank, A. y McGill, I. (2008). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Morata
- Colen, M. Teresa (2013) 3. Detección de necesidades de formación del profesorado. Un problema de comunicación y participación. E. Alonso et.al., *La formación del profesorado. Proyectos de formación en centros educativos* (pp. 33-46). Colofón/Grao.
- Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente. (2019). *Marco general para la organización y el funcionamiento de la tutoría en Educación Básica Docentes y Técnicos Docentes de nuevo ingreso Ciclos escolares 2019-2020 y 2020-2021*. SEP
- Davini, M. C. (2016). *La formación en la práctica docente*. Paidós
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Narcea.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Narcea
- Domingo Roget, A. y Gómez Serés, M. V. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Narcea
- Dorantes Carrión, J. J. (s.f.). La educación secundaria y México: su historia, desarrollo y proceso de reforma. *Memoria y olvido. Revista de humanidades*, pp. 69-95. <https://www.uv.mx/personal/jedorantes/files/2019/06/La-educaci%C3%B3n-secundaria-y-M%C3%A9xico-su-historia-desarrollo-y-proceso-de-reforma-.pdf>
- Ducoin Watty, P. y Fortoul Ollivier, B. (Coords.). (2013). *Procesos de formación, 2002-2011. Volumen I*. ANUIES, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Fundación INGADA. (s.f). *El TDAH en la edad adulta*. https://www.fundacioningada.net/tdah_adultos_adultas_es.html

- García-Huidobro Munita, R. (2016). *Diálogos, desplazamientos y experiencias del saber pedagógico. Una investigación biográfica narrativa con mujeres artistas-docentes* [Tesis doctoral]. Universidad de Barcelona.
- Güemes-Hidalgo, M., Ceñal Gonzáles-Fierro, M.J. e Hidalgo Vicario, H.I. (2017). Desarrollo durante la adolescencia. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría integral*, XXI(4), pp. 233-243.
- Imbernon, F. y Canto, P. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Revista Electrónica Sinéctica*, (21), pp. 1-12.
- Innovaredic. (2012). *Guía para el seguimiento y evaluación de la innovación en los procesos de enseñanza-aprendizaje*. https://www.uv.mx/secretariaacademica/files/2016/06/Premio-InnovarediC_guia_reporte_aplicacion.pdf
- Katayama Omura, R. J. (2014). *Introducción a la Investigación Cualitativa: Fundamentos, métodos, estrategias y técnicas*. Fondo Editorial de la UIGV.
- Luna Elizarrarás, M. E. (1994). Los maestros y la construcción el expediente cotidiano. *Investigación en la escuela*, (22), pp. 105-113.
- Marcelo García, C. (2009a). Formalidad e informalidad en el proceso de aprender a enseñar. *Revista de educación*, (350), pp. 31- 55
- Marcelo García, C. (2009b). La identidad docente: constantes y desafíos. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 3(1), pp. 15-42.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Narcea
- Martínez Miguélez, M. (2015). *Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales*. Trillas.
- MEJOREDU. (2021a). *Modelo interno para la elaboración de programas de formación continua y desarrollo profesional docente - educación básica y media superior*. Unidad de Vinculación e Integralidad del Aprendizaje- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación
- MEJOREDU. (2021b). *Plan de mejora de la formación continua y desarrollo profesional docente 2021-2026*. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación
- MEJOREDU. (2022). *La formación de profesionales de la educación en México. Cifras del ciclo escolar 2019-2010*. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.

- Mercado Maldonado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. Fondo de Cultura Económica.
- Mercado Maldonado, R. (2010). Un debate actual sobre la formación inicial de docentes en México. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14(4), pp. 149-157.
- Mirnada, F. y Reynoso, R. (2006). La Reforma de la Educación Secundaria en México. Elementos para el debate. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(31), pp. 1427-1450
- Navia Antezana, C. (2006). *Autoformación de maestros en los márgenes del sistema educativo. Cultura, experiencia e interacción formativa*. Ediciones Pomares
- Nieto, J. M. y Alfageme-González, M. (2017). Enfoques, metodologías y actividades de formación docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(3), pp. 63-81.
- Orozco López, J. R. (2015). *Resumen de los capítulos del libro Aprender a Enseñar de Oriol Amat*. Recuperado de:
[https://www.academia.edu/12560935/RESUMEN_APRENDER_A_ENSE%
C3%91AR_ORIOL_AMAT](https://www.academia.edu/12560935/RESUMEN_APRENDER_A_ENSE%C3%91AR_ORIOL_AMAT)
- Pérez Gómez (1992). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. Gimeno Sacristán y A. I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 398-429). Morata.
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Piña Hernández, M. Y. (2015). *De estudiante profesor a maestro principiante. Estudio en casos*. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio institucional de la Universidad Pedagógica Nacional
<http://200.23.113.59:8080/handle123456789/373>
- Quiroz, R. (1998). La Reforma de 1993 de la Educación Secundaria en México: nuevo currículum y prácticas de enseñanza. *Investigación en la escuela*, (36), pp. 75-90.
- Rivera Morales, A. y Alfageme Morales, M. B. (2019). Formación de docentes en servicio de Educación Secundaria en México. *Revista educación*, 43(1), pp. 1-13. <http://orcid.org/0000-0003-4148-7620>

- Rodríguez, M. (2001). Líneas para la evaluación de un plan de formación. En E. Alonso Álvarez, I. Cases, M.T. Colen, CPR de Salamanca, CRA de Forfoleda, J.I. Flor..., *La formación del profesorado. Proyectos de formación en centros educativos* (pp. 141-145). Graó.
- Rodríguez Luna, M. E. (2012). El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar. En S. Soler Castillo, *Lenguaje y educación: perspectivas metodológicas y teóricas para su estudio*, pp. 13-43. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado de:
https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/taller_una_estrategia_para_aprender_enseñar_e_investigar_0.pdf
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGrawHill.
- Sandoval Flores, E. (2009). La inserción a la docencia. Aprender a ser maestro de secundaria en México. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 13(1), pp. 183-194.
- Saucedo Ramos, C. L., Guzmán Gómez, C., Sandoval Flores, E. y Galaz Fontes, J. J. (2013). *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa, 2002-2012*. ANUIES
- SEP. (2011). *Plan de estudios 2011. Educación básica*. Dirección General de Desarrollo Curricular-SEP.
- SEP. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Lengua Materna. Español. Educación secundaria. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. SEP.
- SEP-Dirección General de Formación Continua (DGFC). (2021). *Estrategia Nacional de Formación Continua*. DGFC-SEP.
- SEP. (2022). *Plan de Estudios de la Educación Básica 2022*. Dirección General de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), pp. 1-30. <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART1.pdf>
- Suárez, D. H. y Dávila, P. (2019). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas en Argentina: un dispositivo de investigación-formación-acción-docente. En J. A. Serrano Castañeda, *Documentación de experiencias pedagógicas: Argentina, Brasil, México*. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa- COMIE.

- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Tardif, M. y Gauthier, C. (2005). El maestro como "actor racional": racionalidad, conocimiento, juicio. En L. Paquay, M. Altet, E. Charlier y Perrenoud, P. *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 309-354). Fondo de Cultura Económica
- Tedesco, J.C. y Tenti, E. (2002) Nuevos docentes y nuevos alumnos. *Conferencia Regional. El Desempeño de los Maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas Prioridades*. UNESCO: Brasilia. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134675>
- Terigi, F. (2009). La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites. *Revista de Educación*, (350), pp. 123-144.
- Terigi, F. (2012). La enseñanza como problema en la formación en el ejercicio profesional en A. Birgin (comp.), *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio* (pp. 110-131). Paidós. Cuestiones de educación. https://www.academia.edu/33209887/Mas_all%C3%A1_de_la_capacitaci%C3%B3n_Debates_acerca_de_la_formaci%C3%B3n_de_los_docentes_en_ejercicio
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El A,B,C y D de la formación docente*. Narcea
- Villoro, L. (2016). *Creer, saber, conocer*. Siglo veintiuno editores.

ANEXO No. 1 – LOS CONOCIMIENTOS DE LOS DOCENTES: AUTORES Y SUS TIPOLOGÍAS

Autor	Características del conocimiento de los docentes	Tipología	Bibliografía
Elbaz, 1981	<p>“las mediaciones que vive cotidianamente el profesor entre el currículo y la enseñanza le generan una serie de tensiones que le permiten generar una serie de conocimientos prácticos, los cuales concentran el conjunto de experiencias que va acumulando sobre cómo atender situaciones concretas de su trabajo docente” (Elbaz, 1981, referido en Rafael Ballesteros y Aguilera Moreno, 2016, p. 29)</p>	<p>“El conocimiento práctico, como su nombre lo indica, se deriva de la propia práctica, del trabajo cotidiano, de los procesos instruccionales que dirige, de las estrategias didácticas que emplea, de la relación con sus alumnos, de la manera como enfrente y resuelve los conflictos, etc. Mientras que el segundo, el conocimiento personal, está asociado a las metas que el docente se traza y que es fundamental cumplirlas en el proceso de enseñanza.</p> <p>El tercer aspecto [derivado de la interacción] refiere a la interacción que establece cotidianamente el profesor con su medio ambiente, es decir, representa un tipo de conocimiento que se deriva de las relaciones que establece con sus compañeros, sus alumnos, los investigadores, etcétera” (Elbaz, 1981, citado en Rafael Ballesteros y Aguilera Moreno, 2016, p. 30).</p> <p>De acuerdo con Zamudio Franco (2003), Elbaz (1981) clasifica el conocimiento de los docentes en:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de sí mismo que se refiere a los valores, las actitudes, las creencias y sentimientos personales del profesor. - Conocimiento del medio, indica los diversos contextos en los que se desenvuelve el profesor: aula, escuela, comunidad etc; y la manera como influyen en la mentalidad y actividad del docente. - Conocimiento de la asignatura, representa el conjunto de saberes teóricos y los procedimientos que el profesor emplea en la enseñanza. - Conocimiento del currículum. Se refiere a los diferentes elementos que incluye el proceso de enseñanza-aprendizaje. - Conocimiento de la instrucción. Indica el enfoque de enseñanza e incluye las creencias y teorías sobre el aprendizaje que ha interiorizado el profesor.” (pp. 91 y 92) 	<p>Rafael Ballesteros, Z. y Aguilera Moreno, M. (2016). <i>Salvar el pellejo. Saberes docentes para, en y desde la práctica</i>. Newton. Edición y Tecnología Educativa.</p> <p>Zamudio Franco, J. I. (2003). El conocimiento profesional del profesor de Ciencias Sociales. <i>Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales</i>, (8), pp. 87-103.</p>
Shulman, 2005	<p>Shulman (2005) alude a un conocimiento base de los profesores y señala que éste proviene de cuatro fuentes principales:</p> <p>“1) formación académica en la disciplina a enseñar; 2) los materiales y el contexto del proceso educativo institucionalizado (por ejemplo, los currículos, los libros de texto, la organización escolar y la financiación, y la estructura de la profesión docente); 3) la investigación sobre la escolarización; las organizaciones sociales; el aprendizaje humano, la enseñanza y el desarrollo, y los</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento del contenido; • Conocimiento didáctico general, teniendo en cuenta especialmente aquellos principios y estrategias generales de manejo y organización de la clase que trascienden el ámbito de la asignatura; • Conocimiento del currículo, con un especial dominio de los materiales y los programas que sirven como “herramientas para el oficio” del docente; • Conocimiento didáctico del contenido: esa especial amalgama entre materia y pedagogía que constituye una esfera exclusiva de los maestros, su propia forma especial de comprensión profesional; • Conocimiento de los alumnos y de sus características; • Conocimiento de los contextos educativos, que abarcan desde el funcionamiento del grupo o de la clase, la gestión y financiación de los distritos escolares, hasta el carácter de las comunidades y culturas; y • Conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos.” (Shulman, 2005, p. 11) 	<p>Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. <i>Revista de currículum y formación del profesorado</i>, 9(2), pp. 1-30</p>

	<p>demás fenómenos socioculturales que influyen en el quehacer de los profesores; y 4) la sabiduría que otorga la práctica misma” (p. 11). Sobre ésta última, comenta que “es la menos codificada de todas. Se trata de la sabiduría que se obtiene de la práctica misma, las máximas que guían la práctica de los profesores competentes” (p. 15).</p> <p>Mayorga Salas (2013), citando a Shulman (1989), explicita que ese <i>conocimiento base</i>, está “...asociado a la enseñanza y los procesos de razonamiento y acción pedagógica, se trata de un constructo articulado por el conjunto de habilidades básicas que requiere un profesor, con el objetivo de lograr una enseñanza efectiva, es decir las habilidades, modos de hacer o principios de acción que están presentes en la práctica pedagógica cotidiana de los docentes” (pp. 160 y 161)</p>	<p>Para el autor, el Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) es el más relevante en tanto que “identifica los cuerpos de conocimientos distintivos para la enseñanza” (p. 11); por tanto “permite distinguir entre la comprensión del especialista en un área del saber y la comprensión del pedagogo” (p. 11)</p>	<p>Mayorga Salas, L. (2013). <i>Saberes docentes y relaciones colaborativas entre el profesorado de algunas escuelas básicas de Santiago de Chile</i> [Tesis Doctoral]. Universidad de Extremadura</p>
<p>Porlan y Rivero (1998)</p>	<p>“El conocimiento de los profesores, al igual que otros conocimientos como el de los médicos o el de los jueces, es un tipo de conocimiento práctico, profesionalizado y dirigido a la intervención en ámbitos sociales” (p. 65)</p> <p>“El conocimiento práctico profesional de los profesores no es, por tanto, un conocimiento académico, ni es identificable con ninguna disciplina en concreta [...] Tampoco es una manifestación particular del conocimiento experiencial y cotidiano ya que requiere de procesos habituales de diagnóstico, análisis, estudio, sistematización, contraste reflexivo, planificación y toma de decisiones rigurosas que no suelen estar presentes continuamente en la vida cotidiana. Por último, este</p>	<p>Los autores señalan cuatro tipos de conocimientos:</p> <p>“a) Los saberes académicos. Se refieren al conjunto de concepciones disciplinares que tienen los profesores, sean éstas relativas a los contenidos del currículum o a las Ciencias de la Educación. Son saberes que se generan fundamentalmente en el proceso de formación inicial [...] Son explícitos y están organizados [...] constituyen eso que muchos profesores rechazan llamándolo despectivamente ‘la teoría’.</p> <p>b) Los saberes basados en la experiencia. Se refieren al conjunto de ideas conscientes que los profesores desarrollan durante el ejercicio de la profesión acerca de diferentes aspectos de los procesos de enseñanza-aprendizaje [...] se suelen manifestar como creencias, principios de actuación, metáforas [...] Son el tipo de concepciones que se comparten habitualmente en el contexto escolar. Tienen un fuerte poder socializador y orientan la conducta profesional [...] no mantienen un alto grado de organización interna [...]</p> <p>c) Rutinas y guiones de acción. Se refieren al conjunto de esquemas tácitos que predicen el curso de los acontecimientos en el aula y que contienen pautas de actuación concretas y estandarizadas para abordarlos [...] Pertenecen a un tipo de significados que nos ayudan a resolver una parte importante de nuestra actividad cotidiana, especialmente aquella que se repite con frecuencia. Constituyen el saber más próximo a la conducta y son muy resistentes al cambio [...] Este tipo de saber se genera muy lentamente y, en gran medida, por procesos de impregnación ambiental. Es siendo alumnos como se realiza la mayor parte de estos aprendizajes [...]</p>	<p>Porlán, R. y Rivero, A. (1998). <i>El conocimiento de los profesores</i>. Serie Fundamentos No. 9 – Colección Investigación y Enseñanza</p>

	<p>conocimiento no es un conocimiento filosófico o metadisciplinar ya que lo que le da sentido a su existencia es la solución de situaciones educativas concretas a través de procedimientos profesionales también concretos" (p. 66)</p>	<p>d) Las teorías implícitas [...] Se refieren más bien a un <i>no-saber</i> que a un saber, en el sentido de que son teorías que pueden dar razón de las creencias y de las acciones de los profesores en función de categorías externas. Los profesores no suelen conocer la existencia de estas posibles relaciones entre sus formas de pensar y actuar y determinadas formalizaciones conceptuales [...] son un tipo de concepciones que sólo pueden ponerse en evidencia con la ayuda de otras personas [...] ya que ni son teorizaciones conscientes de los profesores, ni aprendizajes académicos que se han convertido de manera significativa en creencias y pautas de actuación concreta" (pp. 60-63).</p>	
<p>Altet (2005)</p>	<p>La autora habla de habilidades y conocimientos del maestro profesional y señala: "Por habilidades profesionales entendemos el conjunto de conocimientos, procedimientos y el saber-estar, pero también el hacer y el ser necesarios para el ejercicio de la profesión docente [...] estas habilidades son de orden cognitivo, afectivo, conativo y práctico. Asimismo, éstas son dobles: de orden técnico y didáctico en cuanto a la preparación de los contenidos, pero también de orden relacional, pedagógico y social en cuanto a la adaptación a las interacciones en clase" (Altet, 2005, p. 41)</p>	<p>Altet (2005) propone la siguiente tipología de conocimientos: "1. Los conocimientos teóricos pertenecen al orden declarativo, y entre ellos podemos distinguir: - Los que se deben enseñar: conocimientos de las disciplinas, los científicos y aquellos presentados de forma didáctica para hacerlos adquirir a los alumnos, los recientemente constituidos y los exteriores. - Los conocimientos necesarios para enseñar: conocimientos pedagógicos sobre la gestión interactiva en clase, los didácticos sobre las distintas disciplinas, y los de la cultura docente. Estos conocimientos teóricos son inseparables. 2. Los saberes prácticos son el resultado de las experiencias cotidianas de la profesión, están contextualizados y se adquieren en una situación laboral; también los llamamos saberes empíricos o de experiencia. Aquí es necesario distinguir algunas categorías que tomamos de la psicología cognitiva: - Los saberes sobre la práctica: saberes procedimentales sobre cómo hacer algo, y los formalizados. - Los saberes de la práctica: corresponden a los de experiencia, a los que resultan de una acción exitosa, de la <i>praxis</i>, y también a los condicionales de Sternberg (1985) (el saber cuándo y dónde): los distintos tipos de saber hacer -saberes de acción a menudo implícitos-. El saber del maestro profesional, que permite distinguir al debutante del experto, se sitúa en este nivel" (p. 45) Sobre estos últimos, la autora explicita: "el saber de la práctica se construye durante la acción con la finalidad de eficacia; es contextualizado, encarnado, responde a una finalidad precisa; es un saber adaptado a la situación. Esta adaptabilidad del saber se construye con la ayuda de las percepciones e interpretaciones resultantes de situaciones anteriormente vividas" (Altet, 2005, p. 46)</p>	<p>Altet, M. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. L. Paquay, M. Altet, E. Charlier y P. Perrenoud (Coords.), <i>La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias</i>. Fondo de Cultura Económica</p>

ANEXO No. 2 - ALGUNAS INVESTIGACIONES EN TORNO A LOS SABERES DOCENTES

Autor (Bibliografía)	Características generales del estudio	Saberes docentes encontrados
<p>Arteaga Martínez, P. (2009). <i>Los saberes docentes de maestras en primarias con grupos multigrado</i>. [Tesis de maestría]. Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Departamento de Investigaciones Educativas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Perspectiva (metodología) etnográfica • Profesoras de una primaria bidocente multigrado • Se apoya de la noción de Mercado Maldonado para señalar que los saberes docentes son construcciones colectivas que se generan en las interacciones cotidianas, particularmente entre los docentes y los alumnos; así como producciones históricas ya que resultan de un diálogo con otras propuestas sobre la enseñanza, las cuales provienen de distintos contextos, épocas y discursos sociales. Son saberes que operan en la enseñanza (p. 9). 	<ul style="list-style-type: none"> • Saber prever la enseñanza <ul style="list-style-type: none"> ✓ Saber definir lo que se puede hacer, falta por hacer y hay que profundizar ✓ Saber estimar y distribuir el tiempo escolar ✓ Saber generar nuevas acciones al enfrentar situaciones emergentes • Saber organizar el trabajo de los alumnos en las clases <ul style="list-style-type: none"> ✓ Saber presentar los contenidos de enseñanza: actividades introductorias, distribuir actividades ✓ Saber hacer copartícipes a los niños en las actividades escolares ✓ Saber trabajar de manera conjunta con el grupo a partir de una atención general ✓ Saber promover un trabajo colaborativo ✓ Saber atender la heterogeneidad de los alumnos ✓ Saber hacer copartícipes a los niños en las actividades escolares ✓ Saber atender de manera diferenciada ✓ Saber articular la multiplicidad de actividades escolares ✓ Saber atender de forma individual y simultáneamente al grupo alrededor de un tema en común ✓ Saber llevar a cabo distintas tareas de enseñanza simultáneamente • Saber organizar los contenidos curriculares <ul style="list-style-type: none"> ✓ Saber adaptar los ordenamientos curriculares a los requerimientos de enseñanza los alumnos ✓ Saber responder a los intereses e inquietudes de sus alumnos (buscar materiales y recursos educativos pertinentes) ✓ Saber aproximar nuevos temas y afirmar los viejos ✓ Saber tratar de manera simultánea diferentes niveles de profundidad de un tema común ✓ Saber relacionar mediante una actividad contenidos no comunes de diferentes grados o ciclos ✓ Saber establecer distintas relaciones entre los temas de los programas de estudio ✓ Saber establecer vínculos entre los contenidos de una misma asignatura ✓ Saber tratar de forma integral y articulada contenidos de distintas asignaturas ✓ Saber simplificar contenidos, definir un orden distinto, extender otros aspectos • Saber usar los materiales educativos <ul style="list-style-type: none"> ✓ Saber articular propuestas didácticas de diferentes libros de texto para una asignatura ✓ Saber diversificar las formas de presentar un tema ✓ Saber atender la heterogeneidad de los alumnos mediante la diversificación de recursos y formas de trabajar un contenido ✓ Saber orquestar y articular distintos recursos, muchas veces de forma simultánea
<p>Piña Hernández, M. Y. (2015). <i>De estudiante profesor a maestro principiante. Estudio en casos</i>. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio institucional de la Universidad Pedagógica Nacional</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Perspectiva cualitativa, apoyada en el estudio de las prácticas educativas tal y como lo autores viven las experiencias • Estudio de casos • Aborda la narración de ocho profesores en su pase de ser alumnos de Normal a maestros de primaria • Para hablar de los saberes docentes, Se apoya en Tardif, y señala que son aquellos conocimientos, competencias, 	<ul style="list-style-type: none"> • Saberes adquiridos durante la formación profesional para la docencia <ul style="list-style-type: none"> ✓ Saber de la planeación: es la "trama que tejen con el contenido disciplinar, las formas de enseñanza (énfasis en la explicación), el uso del tiempo y los recursos didácticos" (p. 164), a partir del "modelado de los procesos didácticos" de otros profesores (p. 165). ✓ Saber de la recuperación: documentar experiencias para posteriormente analizarlas; es decir, reflexionar sistemática y continuamente sobre la experiencia ✓ Saberes de los periodos de práctica/saberes de la experiencia: se encuentran "encarnados en diferentes sujetos: maestros de primaria, de normal, el tutor, el asesor del seminario y lo estudiantes profesores" (p. 184). Son saberes relacionados con el uso de material didáctico, el

http://200.23.113.59:8080/handle123456789/373	<p>habilidades y actitudes de los docentes, por lo que "son saberes discutibles, criticables y que pueden modificarse" (p. 156).</p>	<p>abordaje de los contenidos, el manejo de la expresión (voz), el control de grupo, la negociación con los alumnos y padres de familia, las formas de evaluación y participación de los alumnos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saberes adquiridos/construidos en la inserción a la docencia; como por ejemplo: Saber distinguir a niños con barreras y trabajar con la diversidad de los alumnos, negociar con los padres de familia, atender imprevistos y exigencias varias, desarrollar otras acciones de la labor: comisiones (cooperativas) y otros programas que surgen para cada nivel educativo
<p>García-Huidobro Munita, R. (2016). <i>Diálogos, desplazamientos y experiencias del saber pedagógico. Una investigación biográfica narrativa con mujeres artistas-docentes</i> [Tesis doctoral]. Universidad de Barcelona.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Perspectiva biográfica-narrativa, con bases en la Teoría Fundamentada • Análisis de casos de cuatro mujeres artistas docentes • Toma a Tardif (2004) para hablar de los saberes docentes y las fuentes de donde provienen, y a Nieves Blanco (2005) para hablar de la relación con el saber. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dimensiones del saber docente: aquellas experiencias que están presentes dentro y entre las fuentes de los saberes. <ul style="list-style-type: none"> ✓ Conflicto: tensiones con otros (instancias, personas) que acarrear malestar y frustración; pero que permiten movilizar y transformar saberes. Pueden ser inter e intra-personales, ✓ No saber: espacio o posicionamiento donde prevalecen las incertidumbres, la fragilidad, la vulnerabilidad, pero que permite abrirse al error, aprender nuevas herramientas, técnicas y contenidos. ✓ Lugar del otro/a: mediadores en la experiencia de saber que permiten acercarse a otros saberes y construir nuevos. ✓ Agencia: espacios propios y de autoría (deseos, subjetividad) resultado del cruce de las tres dimensiones anteriores, que dan cuenta del carácter subjetivo de los saberes. • Fuentes de los saberes pedagógicos de docentes mujeres artistas: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Relación con el centro educativo ✓ Relación con el currículo ✓ Relación con los estudiantes ✓ Saber experiencial ✓ Trayectoria profesional ✓ Saberes personales ✓ Saberes escolares ✓ Práctica artística ✓ Formación artística ✓ Formación pedagógica

ANEXO 3 – GUION DE ENTREVISTA PILOTO

(Mencionarle al entrevistado/a que grabaré la entrevista)

- **Saludo:**

Hola, compañero/a. Gracias por aceptar llevar a cabo esta entrevista, sobre todo por el tiempo que hizo para ello.

- **Propósito** de la entrevista:

El propósito de hacerla es para nutrir mi tema de investigación que estoy desarrollando en la maestría, el cual está relacionado con lo que hacemos nosotros los docentes.

- **Preguntas:**

PI1-1 [SAB. PERS.]

1. ¿Tiene alguna experiencia personal, no propiamente académica, que considere influya actualmente en su práctica como docente?

PI1-2 [SAB. FORM. NO PROF]

1. ¿Qué recuerdos, vivencias, experiencias desde que empezó a estudiar la educación básica hasta la preparatoria considera que han repercutido en su labor docente?

PI1-3 [SAB. FORM. PROF]

1. ¿Qué elementos o experiencias formativas en sus estudios a nivel de licenciatura han sido fundamentales para el ejercicio profesional que desarrolla en la escuela secundaria? ¿De qué forma - cómo los recuperó?

PI1-4 [SAB. USO MAT]

2. ¿Cuáles y de qué manera emplea los recursos didácticos en sus clases? ¿Cuáles valora más y por qué?

PI2-2 [SAB. EXP]

3. ¿Cuáles son aquellos elementos que rescata de sus vivencias y relaciones con otros (profesores, directivos, alumnos) tanto dentro como fuera del salón de clases y que considera han sido significativos para usted y su práctica docente?
4. De todos los aspectos que mencionó hasta este momento ¿cuáles considera más significativos y cómo podrían recuperarse en la práctica profesional de los docentes?
5. ¿Qué tipo de experiencias entre los profesores cree que podríamos promover para mejorar nuestra labor como docentes?
6. ¿Le gustaría agregar algo más?
7. En caso de que se desarrollara un proyecto a partir de este trabajo de investigación, ¿estaría dispuesto a participar en él?

- **Despedida:**

Nuevamente, gracias por brindarme el tiempo y aceptar hacer esta entrevista. Sus respuestas son muy valiosas para mí y mi trabajo.

ANEXO 4 – GUION DE ENTREVISTA CORREGIDO

Entrevistadora: Evelin Mariel Corzo Trejo

(Mencionarle al entrevistado/a que grabaré la entrevista)

- **Saludo:**
Hola, compañero/a. Gracias por aceptar llevar a cabo esta entrevista, sobre todo por el tiempo que hizo para ello.
- **Propósito** de la entrevista:
El propósito de hacerla es para nutrir mi tema de investigación que estoy desarrollando en la maestría, el cual está relacionado con lo que hacemos nosotros los docentes.
- **Contexto:** Para conocerle un poco más. ¿Cuál es su formación profesional? ¿Ha trabajado en otros niveles educativos? ¿cuántos años de experiencia como docente tiene?
- **Preguntas:**

PI2-2 [SAB. EXP]

2. ¿Cuáles son aquellos elementos que rescata de sus vivencias y relaciones con otros (profesores, directivos, alumnos) tanto dentro como fuera del salón de clases y que considera han sido significativos para usted y su práctica docente?

PI1-4 [SAB. USO MAT]

3. ¿Cuáles y de qué manera emplea los recursos didácticos en sus clases? ¿Cuáles valora más y por qué?

PI1-3 [SAB. FORM. PROF]

4. ¿Qué elementos o experiencias formativas en sus estudios a nivel de licenciatura han sido fundamentales para el ejercicio profesional que desarrolla en la escuela secundaria? ¿De qué forma - cómo los recuperó?

PI1-2 [SAB. FORM. NO PROF]

5. ¿Qué recuerdos, vivencias, experiencias desde que empezó a estudiar la educación básica hasta la preparatoria considera que han repercutido en su labor docente?

PI1-1 [SAB. PERS.]

6. ¿Tiene alguna experiencia personal, no propiamente académica, que considere influya actualmente en su práctica como docente?
7. De todos los aspectos que mencionó hasta este momento ¿cuáles considera más significativos y cómo podrían recuperarse en la práctica profesional de los docentes?
8. ¿Qué tipo de experiencias entre los profesores cree que podríamos promover para mejorar nuestra labor como docentes?
9. ¿Le gustaría agregar algo más?
10. En caso de que se desarrollara un proyecto a partir de este trabajo de investigación, ¿estaría dispuesto a participar en él?

- **Despedida:**
Nuevamente, gracias por brindarme el tiempo y aceptar hacer esta entrevista. Sus respuestas son muy valiosas para mí y mi trabajo.

ANEXO No. 5 – REGISTRO DE PROFESORES QUE TRABAJAN EN LA INSTITUCIÓN ELEGIDA PARA EL ESTUDIO

Asignatura	No. de Profesores	Horas clase	Antigüedad	Formación	Otro trabajo como docente
Español	1 (L)	20	30 años en el gobierno federal, 21 en el plantel	Licenciada normalista	Sí (6 horas)
	2 (N)	30	5 años	Licenciada, normalista	No
	3 (Y)	5	6 años	Licenciada, normalista	Sí (15 horas)
	4 (E)	30	6 años	Licenciada, UPN, con especialidad	No
Matemáticas	1 (H)	31	27 años en el gobierno federal, 14 en el plantel	Licenciado normalista	Sí (10 horas)
	2 (E)	25	11 años	Licenciado, normalista	Sí*
Historia	1 (L)	4	12 años en el gobierno federal, 1 en el plantel	Licenciada normalista	Sí (19 horas)
	2 (P)	20	5 años	Licenciada en historia y maestra UNAM	No
	3 (A)	8	9 años en el gobierno federal, 1 en el plantel	Licenciada, normalista	Sí (22 horas)
	4 (C)	19	4 años	Licenciada en ciencia política y admon. urbana, UACM	No
Formación Cívica	1 (I)	35	10 años	Licenciada, normalista	No
Geografía	1 (S)	20	8 meses	Licenciada, normalista	No
Ciencias (Física)	1 (A)	24	17 años	Licenciado, normalista	Sí (12 horas)
Ciencias (Química)	1 (A)	31	23 años	Licenciada, normalista	Sí*
Ciencias (Biología)	1 (M)	27	31 años en el gobierno federal, 26 en el plantel	Licenciada en pedagogía, CEAAMER	Sí (8 horas)
Inglés	1 (M)	21	13 años	Licenciada, normalista	Sí (19 horas)
	2 (D)	26	28 años	Licenciada, UPN	No
Artes visuales	1 (I)	19	1 año	Licenciada, diseño gráfico UNAM	Sí (18 horas)
Danza	1 (J)	20	3 años	Licenciado, ENDF	No
	2 (A)	21	1 año	Licenciado, END "Nellie"	Sí (9 horas)
Educación física	1 (T)	20	7 meses	Licenciada en educación física UAEMorelos	Sí*
	2 (S)	19	12 años	Licenciada, ESEF	Sí*
Mecánica	1 (R)	18	7 meses	Licenciado en sistemas automotrices, IPN	No
Diseño Arquitectónico	1 (M)	18	9 años	Maestría inconclusa (IPN)	No
Informática	1 (C)	24	12 años	Licenciado, Universidad Latinoamericana	No
Preparación de alimentos	1 (M)	18	7 meses	Ingeniera en industrias alimentaria Tecnológicos Nacional	No

ANEXO No. 6 – SABERES DOCENTES DE PROFESORES DE SECUNDARIA SEGÚN FORMACIÓN PROFESIONAL Y AÑOS DE SERVICIO

Años de servicio	Formación pedagógica	Formación disciplinar
0 – 5	<p>La profesora despliega saberes relacionados con lo visto recientemente en su formación profesional, en especial, aquello que se refiere a estrategias didácticas. Si bien emplea recursos varios y actuales (como las tecnologías) ya que ha percibido que es necesario hacer una transposición de contenidos y adaptar su lenguaje al nivel de los alumnos, reconoce que apenas está adquiriendo otros saberes, como es la interacción con los padres de familia y el desarrollo de actividades paralelas a la enseñanza (eventos cívicos).</p>	<p>Las profesoras externalan un interés por los contenidos de su asignatura, por lo que priorizan saberes asociados a su disciplina en el entendido de que deben formar parte de los aprendizajes de sus alumnos. Aunque poco a poco han ido incorporando saberes relacionados con el trato a los alumnos (habla, empatía) y el manejo de estrategias pedagógicas diversas, aún se perciben en proceso de mejora en este ámbito. De ahí que manifiestan que parte de la adquisición de sus saberes viene de escuchar y observar a sus compañeros docentes (pocas veces de dialogar con ellos) de quienes retoman estrategias o aprenden conceptos pedagógicos.</p>
6 – 10	<p>Las profesoras dan cabida a saberes provenientes de más esferas de su vida, como la personal y escolar. A partir de esas fuentes, han logrado empatizar con sus alumnos entendiendo que están en una etapa del desarrollo humano donde las emociones son varias, pero fijando límites para orientarlos en su aprendizaje. Asimismo, les han permitido desenvolverse más fácilmente cuando están frente a grupo, señalando que el trato que dan a los jóvenes influye para ejercer una mejor docencia.</p> <p>La mayor interacción que han tenido con el plantel les ha proporcionado saberes sobre el contexto personal de los estudiantes, lo que les permite ajustar contenidos, materiales y estrategias más fácilmente a las necesidades de ellos. Sin embargo, reconocen que su labor se caracteriza por ser incierta en tanto que las situaciones y características de un grupo a otro, de un grado a otro y de un alumno a otro, son cambiantes. Por lo mismo, identifican límites en sus saberes adquiridos durante la formación profesional, tal como la función y utilidad de las planeaciones, y el alcance de ciertas teorías y formas de trabajo (lúdicas). Así pues, tienden a recuperar lo que han experimentado en su quehacer diario para atender las problemáticas que se les presentan; por ejemplo, los libros de texto los emplean no sólo para determinar los contenidos a enseñar, sino también para rescatar estrategias, mezclarlas y hacer las propias.</p>	<p>Con el paso de los años, y sin dejar a un lado otras fuentes de saber, las profesoras han ido mediando cada vez más entre saberes de su formación profesional y los construidos en la experiencia en el trabajo. Esto las ha conducido a seguir otorgando importancia a saberes adquiridos durante su formación profesional disciplinar (en especial, los relacionados con los enfoques de la disciplina, como la investigación), pero ahora buscando la transposición didáctica para que sus estudiantes comprendan de mejor manera los temas, lo que les ha implicado adecuar su lenguaje, diversificar estrategias de enseñanza, recurrir a diferentes libros de texto para recuperar y articular estrategias, dialogar con sus compañeros de trabajo para implementar acciones distintas y, en especial, reconocer que sus alumnos se encuentran en una etapa de cambio que requiere de ellas comprensión y empatía.</p>

Años de servicio	Formación pedagógica	Formación disciplinar
11-20	<p>Estos profesores reconocen que los saberes de su formación profesional, en específico de aquellos relacionados con el desarrollo social y cognitivo de los jóvenes les exige día con día poner en marcha con ellos diversas estrategias que atiendan a sus necesidades e intereses, de ahí que procuran implementar el uso de tecnologías en sus clases (software, apps) y actividades diversas (papiroflexia), y estar en constante búsqueda de estrategias y “tips” (a través de cursos o talleres) para diversificar su quehacer y, en específico, las formas en que evalúan. Por su parte, los saberes que han ido adquiriendo a lo largo de los años, les ha permitido comprender la importancia de conocer más sobre el contexto de sus alumnos y empaparse un poco de ello para realizar su práctica de manera pertinente; no obstante, reconocen que hay situaciones que quedan fuera de sus manos o sobre las cuales requieren mayor apoyo por parte de instancias especializadas en esas áreas, por lo que la ayuda que brindan a los estudiantes se limita a aconsejar a partir de lo que ellos han vivido durante su propia trayectoria personal.</p>	<p>Este profesor identifica cómo el pasar de los años le ha permitido ir adaptando su enseñanza tanto en un mismo nivel educativo como intercambiar saberes de uno a otro nivel, por lo que refiere que varios elementos de su quehacer están en íntima relación con su personalidad (historia de vida) y trayectoria profesional (lugares y momentos en los que ha ejercido la docencia). En ese sentido, si bien otorga valor a los saberes que adquirió en su formación profesional y de los cuales continúa poniendo en práctica determinados recursos y estrategias, señala con mayor presencia aquellos saberes que ha adquirido en la interacción directa con los alumnos, puesto que ahora se reconoce más libre al ejercer su labor al tener un dominio de los temas y formas de desarrollarlos, así como más empático en su trato hacia los estudiantes.</p>
21 a más	<p>La experiencia trabajando con los alumnos, ha llevado a estos docentes a tener mayor dominio sobre los temas que imparten, a controlar el orden en un salón de clases y a identificar más fácilmente ciertas situaciones en sus alumnos (personales y académicas) que pueden dificultar los procesos de enseñanza-aprendizaje. De igual forma, los años ejerciendo su labor los lleva a señalar que su docencia, a pesar de tener cierta “certidumbre”, a veces requiere de modificaciones, sobre todo por los cambios en los intereses y necesidades de sus estudiantes, así como por las demandas educativas oficiales que se les presentan. Así, aunque hay saberes de su formación profesional que aún continúan valorando (como determinadas estrategias lúdicas y la elaboración de planeaciones didácticas) y de cierta forma los ponen en práctica casi de manera automática, procuran acercarse a compañeros con menos años de servicio o a algunos cursos para incluir y modificar una parte de su docencia (aunque sea en el plano conceptual y didáctico) pese a que ello, a estas alturas, implica mayores dificultades dado las habilidades y recursos con los que cuentan.</p>	<p>Para los profesores, el trabajo directo con los alumnos les permitió comprender que los saberes de su formación profesional, aunque necesarios (pues les permiten saber qué enseñar), no eran suficientes para desarrollar una docencia acorde a las necesidades e intereses de sus alumnos. Por ello, señalan el valor que tuvo acercarse a diferentes materiales (libros de texto) para hacer los propios (con los cuales aún continúan enseñando) y lograr esa transposición didáctica de los contenidos que dominaban (y dominan); así como interactuar con otros docentes, pues gracias a ello adquirieron saberes relacionados con el control de grupo, el trato empático y el uso de recursos “humanos” (dramatizaciones, juegos) para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. De igual manera, identifican como construcción de su experiencia en el campo, saberes que trascienden el aula al estar relacionados con el trabajo con compañeros y directivos, la formación de valores cívicos en los alumnos (aunque no sea su área disciplinar), el acompañamiento a las situaciones personales de los jóvenes, de tal forma que para estos profesores, la docencia va acompañada de otras funciones, como la de ser padre o madre, amigo o amiga, terapeuta, etc.</p>

Nota: Los años de servicio se tomaron en función de los años que han ejercido la docencia tanto fuera como dentro del plantel elegido para esta investigación. En cuanto a la formación, cabe señalar que hay docentes que comparten ambos perfiles al haber desarrollado dos carreras o haber culminado un posgrado, por lo que para su clasificación en esta tabla sólo se consideró su formación primera.