



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

MODALIDAD A DISTANCIA

TESIS

EL DOCENTE REFLEXIVO ; ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA FORMATIVA

Sustentante de la Tesis.- Perla Aurora Treviño Tamez

Asesor de Tesis.- DRA. MA. TERESA YURÉN CAMARENA



28 JUN. 1999

Monterrey, Nuevo León

Abril de 1999

ÍNDICE

	Pág.
Introducción	1
Capítulo 1	
Reflexión y práctica docente: enfoques y conceptos	17
1.1 Conocimiento, reflexión y acción	17
1.2 Práctica reflexiva, diseño y tutoría	39
1.3 Reflexión en y sobre la práctica docente	63
Capítulo 2	
La reflexión en los modelos de formación de los profesores	77
2.1 Formación docente; diversas perspectivas	80
2.2 Competencias del docente reflexivo	107
Capítulo 3	
La estrategia de formación de docentes en la Universidad Pedagógica Nacional	140
3.1 La opción de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN): Licenciatura en Educación Plan '94 (LE 94)	141
3.2 Una estrategia de formación docente	151
Capítulo 4	
Análisis de una experiencia formativa en la Unidad UPN 19 A Monterrey	184
Conclusiones	223
Fuentes bibliográficas y hemerográficas	
Anexos	

333M 66-XI-18
21-18-99
N233

INTRODUCCIÓN

Justificación y propósito

La filosofía educativa mexicana fundamentada en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, concretamente en el Artículo Tercero, plantea como meta de la educación, el desarrollo armónico del individuo y el mejoramiento económico social y cultural del pueblo, mediante la formación de individuos, en la libertad y la lucha contra la ignorancia.

El ámbito educativo es un espacio que refleja las demandas de una sociedad siempre cambiante; cuyos componentes son agrupaciones de personas que piensan, tienen intereses, necesidades y expectativas diferentes, que precisan de desempeños docentes profesionales basados en competencias morales, intelectuales, culturales, experienciales, reflexivas, etc. que aseguren el logro de los fines que el Sistema Educativo se propone en cada uno de sus niveles.

El Programa para la Modernización Educativa (1989 - 1994) menciona que el docente debe asumir la responsabilidad de desarrollar en sus alumnos las competencias que individual y socialmente se le exigen para que puedan desempeñarse satisfactoriamente en la diversidad de situaciones que le presenta una sociedad en constante transformación y cambiar sus desempeños haciendo aportaciones que permitan promover aprendizajes en función del contexto social donde actúa.

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) como institución formadora y actualizadora de docentes en servicio, ha participado con los Programas Nacionales de Educación ofreciendo diversas Licenciaturas a los maestros en servicio. Los avances y dificultades detectados en los procesos de evaluación institucional determinó la reformulación del Proyecto Académico que siendo nacional, propicia y promueve el desarrollo regional, estatal y local de las acciones educativas que buscan la superación mediante la profesionalización de los maestros en servicio.

Resultado de un proceso de Reformulación de las Licenciaturas para Maestros en Servicio, es la elaboración del curriculum de la Licenciatura en Educación Plan 94 dirigida a profesores y directivos de preescolar y primaria; toma como referente el Acuerdo Nacional de la Modernización para la Educación Básica, emitido en 1992 y su Plan de Estudios plantea a la práctica docente como eje central y objeto de transformación.

La presentación de diseños y planeación de actividades debidamente justificadas y argumentadas a través de informaciones pertinentes y acciones reflexivas individuales y/o conjuntas y la disposición de los profesores - alumnos para profesionalizar su actividad como derivación de la concientización y del desarrollo de la competencia reflexiva, son elementos básicos que propician el enseñar a pensar, que puede traducirse en un cambio en los desempeños docentes que beneficia a los alumnos desarrollando en ellos también su capacidad reflexiva; estas consideraciones forman parte de las razones que implican el atender el estudio de las posibilidades que tienen las asignaturas en sus contenidos, la metodología sugerida en los textos de estudio y el proceso evaluativo para desarrollar la capacidad reflexiva dentro de este proceso de formación y actualización docente.

La Licenciatura en Educación Plan 94 que ofrece la UPN pretende que el maestro que se incorpore a la misma, transforme su práctica docente a través de la reflexión y sistematización y de procesos de aprendizaje que propicien la crítica, rescate e innovación de sus conocimientos sobre la práctica docente, tomando como base textos diseñados, elaborados y aprobados por la misma institución.

El proceso de formación comprende diversas actividades: el reconocimiento de problemáticas que enfrenta en su desempeño, el diseño de alternativas de solución y la verificación de las mismas, entre otras. La transformación cualitativa de la práctica docente no es posible si no se considera la evolución del conocimiento profesional tanto teórico como experiencial. La reflexión que realiza el

docente en y sobre la práctica que desempeña es el punto de partida, para lograr el proceso de construcción hacia una innovación educativa.

Para transformar la práctica docente de los profesores en servicio mediante la reflexión continua sobre su quehacer cotidiano es necesario conocer el desarrollo de esta capacidad que le permite al docente someter a examen crítico las dificultades que enfrenta; comprender las relaciones entre causas y efectos; cuestionar la información académica que recibe y la que proporciona al impartir la enseñanza y sobre todo considerar la responsabilidad de su desempeño que por estar dirigido a personas con diferentes expectativas de acuerdo a sus edades, no admite improvisaciones.

El desarrollo de la asignatura " El Maestro y su Práctica Docente " que corresponde al primer nivel y al eje metodológico del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Plan 94 permitió apreciar contrastes de saberes (conocimientos), actitudes, capacidades, habilidades, destrezas, etc. y formas en que se dio la reflexión en el proceso de enseñanza - aprendizaje de profesores - alumnos que son profesores en servicio a quienes esta dirigida esta formación y actualización.

El conocimiento de: la estructura de esta asignatura, las estrategias didácticas propuestas en el diseño, las informaciones científicas relacionadas con la formación de profesionales reflexivos, así como, los antecedentes académicos, experienciales y habilidades para el estudio de los profesores - alumnos etc., fueron elementos componentes de un campo propicio para realizar un trabajo de análisis de una experiencia formativa.

El propósito fue conocer cómo se despliega la reflexión de los profesores - alumnos, al realizar las actividades propuestas en este curso y determinar las condiciones y factores que la propician u obstaculizan, para lograr el propósito general de la Licenciatura: "Transformar la práctica docente de los profesores en servicio a través de la articulación de elementos teóricos y metodológicos con

la reflexión continua de su quehacer cotidiano, proyectando este proceso de construcción hacia la innovación educativa y concretándola en su ámbito particular de acción".¹

El objetivo de la investigación fue, concretamente, determinar las condiciones y los factores que favorecen u obstaculizan la reflexibilidad del docente sobre su práctica a partir de un trabajo de determinaciones conceptuales y del análisis de una experiencia en la que se concreta una estrategia formativa. Para tal efecto, se realiza la indagación sobre el desarrollo de la asignatura, visto éste, a través del seguimiento de los resultados de las actividades de dos grupos de primer semestre (septiembre de 1997 - febrero de 1998) de la Licenciatura en Educación Plan 94 en la unidad UPN 19 A Monterrey.

Supuestos básicos y objeto de estudio

El conocimiento relacionado con la caracterización general de un proceso reflexivo - crítico que sigue, en este caso, el profesor - alumno permite prever la delimitación de sus acciones concretas; cuando se piensa para actuar y se somete a reflexión lo que de alguna manera no corresponde a lo esperado, se está en el punto inicial del proceso formativo que conlleva a la transformación de la práctica. La reflexión interviene cuando se trata de tomar decisiones en los desempeños profesionales; el campo de acción de los docentes esta formado por seres humanos que tienen distintas capacidades, habilidades, actitudes, destrezas, etc. Un desempeño profesional que se reflexiona críticamente con el deseo de mejorarlo es una fuente inagotable de oportunidades para crear y recrear conocimientos, que a su vez, son la base del progreso en general.

Durante la formación docente, es atendido el modo de apropiación de referentes teóricos - metodológicos pertinentes a las asignaturas que conforman el plan de estudios de la Licenciatura

¹ UPN. *Introducción a la UPN y a la Licenciatura en Educación. Plan de estudios 1994*. Antología Básica p. 27

en Educación; la metodología propuesta en la asignatura *El Maestro y su Práctica Docente* contribuye para generar competencias de reflexión en y sobre la práctica docente; la riqueza o pobreza del bloque intelectual individual del pensamiento de un sujeto, determina las características del campo (por llamarle de alguna manera) donde se origina y desarrolla la reflexión en general.

La actuación del profesor/a se apoya en conocimientos prácticos adquiridos a través de la experiencia cotidiana, en las interacciones de la vida del aula. El modo habitual que tiene el profesor de integrar sus conocimientos profesionales es a través de la participación en la elaboración y reelaboración consciente y permanente de los argumentos prácticos que utiliza cuando justifica explícita o tácitamente sus actuaciones profesionales.

Trabajar con los argumentos prácticos que utiliza el profesor es la mejor manera de atender y enriquecer su desarrollo profesional ya que el conocimiento que se aloja en las premisas que componen un argumento práctico es el único conocimiento realmente eficaz para la práctica, es una de las conclusiones a la que llegaron las investigaciones sobre el pensamiento pedagógico de los profesores/as (CLARK Y PETERSON, 1986; YINGER, 1986; PÉREZ GÓMEZ Y GIMENO, 1988; BARQUÍN, 1989) y que retomamos como supuesto básico para nuestro trabajo.²

Perspectiva epistemológica y procedimientos metódicos

El docente tiene una función importante dentro del proceso educativo y su participación implica la toma de decisiones, responsabilidad por los resultados de sus gestiones y el compromiso en la búsqueda de soluciones a problemas de la práctica educativa; de ahí, que no es suficiente la comprensión de las conceptualizaciones, ni el aplicar un modelo de racionalidad técnica en el que la acción profesional es una acción externa sobre una realidad ajena. La profesión docente precisa de que el maestro entienda que él forma parte de la situación y que debe cuestionarla y buscar

² UPN - SEP. *El Maestro y su Práctica Docente*. Guía del asesor. p. 25

una respuesta adecuada para cada caso; requiere por tanto de la competencia reflexiva para identificar, seleccionar, decidir, anticipar consecuencias, etc., y actuar de la forma más adecuada para cada situación educativa.

La metodología implementada para el presente trabajo se sustenta en la perspectiva dialéctica crítica; en este caso, buscó conocer en la acción del sujeto: la manera de proceder al abordar las temáticas; sus participaciones en exposiciones orales o escritas de las interpretaciones que hacen sobre sus saberes; sus análisis y críticas sobre las funciones que realizan; sus fundamentaciones, argumentaciones y posibilidades para cambiar sus desempeños, etc., y considerarlos indicadores del desarrollo de su reflexión en y sobre sus desempeños docentes.

El propósito es determinar las condiciones y los factores que favorecen u obstaculizan la reflexividad del docente sobre su práctica a través de la asignatura: El Maestro y su Práctica Docente, el cual se piensa como el concreto real en el que inciden multiplicidad de contenidos y elementos que cambian sus estructuras mediante acciones desarrolladas en espacios y tiempos provocando su transformación. La metodología didáctica propuesta en la asignatura El Maestro y su Práctica Docente, así como los criterios de evaluación, se utilizaron como referentes que propiciaron el conocimiento y la reflexión sobre la función docente, concretamente pensar más seriamente acerca de lo que se enseña, la forma como se enseña y los objetivos generales que se pretenden al enseñar.

El conocimiento de la historia o bien de los antecedentes característicos de este proceso propició la comprensión de razones de lo existente que surgió distinto en un espacio y tiempo, mismo que no tendría las características que lo determinan a no ser por lo que le antecedió: la formación docente inicial de los profesores - alumnos, los conocimientos empíricos adquiridos durante el tiempo de su desempeño y los provenientes de cursos de capacitación y actualización relacionados con la práctica docente.

Los ejes investigativos se orientaron a las actividades propuestas por el programa de la asignatura y la forma en que es interpretada y realizada por los profesores - alumnos. Se trató de conocer las formas en que los participantes de este curso se concientizan a través de la reflexión crítica de sus saberes docentes a la vez que se apropian de contenidos teórico - metodológicos que les permitan pasar de la conciencia ingenua sustentada en percepciones y donde se piensa el conocimiento en función de su utilidad inmediata, a una conciencia científica donde la teoría es el medio de apropiación de lo real.

Las categorías centrales de análisis fueron: el sujeto (profesor - alumno), la concepción de reflexión, las actividades propuestas por el programa de la asignatura y la forma en que son interpretadas y realizadas por los profesores - alumnos y la práctica docente. De las categorías centrales se desprenden otras que aparecen subordinadas a ellas como son: perspectivas de formación docente, reflexión crítica y creatividad y saberes docentes en el deber ser.

Las categorías mencionadas representan en esta indagación, los elementos constituyentes de la condensación (desarrollo de una asignatura) de una parte de la totalidad (proyecto de formación docente), donde inciden (en forma de integración orgánica) lo que consideramos, multiplicidad de determinaciones (habilidades de estudio, experiencia docente, motivaciones para el estudio, contenidos programáticos, metodología para su apropiación, etc.) en un concreto (reflexión en y sobre la práctica docente que se manifiestan como saberes docentes). "Lo concreto es síntesis de multiplicidad de determinaciones del todo, no existen jerarquías ni niveles y cada concreción pasa por diferentes momentos de expresividad del todo por lo que no puede ser adjudicada en propiedad objetual a disciplina alguna."³

El docente es un sujeto que se encuentra inmerso en situaciones objetivas pero que también presentan muchas complejidades, que al resolverlas pone a prueba su competencia profesional

³ COVARRUBIAS VILLA, Francisco. *Las Herramientas de la razón*. p. 100

haciendo el uso adecuado de recursos: personales, intelectuales, técnicos, materiales, afectivos, etc., de acuerdo al desarrollo de sus propias capacidades entre ellas la reflexiva.

La formación docente implica, aparte de la apropiación de contenidos científico - pedagógicos propuestos en un plan de estudios, el aprender a reflexionar sobre los principios que estructuran la vida y la práctica del aula, es decir, aprender a plantear cuestionamientos acerca de los principios que subyacen a los diferentes métodos pedagógicos, a las técnicas de investigación educativa y a las propias teorías educativas.

Con respecto a los procedimientos metódicos, el planteamiento de los siguientes cuestionamientos orientó las actividades de la indagación: cómo es que se hace esta reflexión, en qué medida o nivel se realiza, sobre qué de la práctica docente reflexionan los profesores - alumnos, cómo es posible que a través de la reflexión se den cambios o transformaciones, cómo es propiciada la reflexión siguiendo la metodología propuesta en este curso, es posible que se desarrolle la capacidad de reflexionar, qué condiciones posibilitan la reflexión y cuáles la obstaculizan, es conveniente una toma de decisión como solución a una determinada situación problemática sin la reflexión pertinente, por qué en definitiva es importante para el profesor - alumno la reflexión en y sobre la práctica docente.

La identificación del conocimiento que subyace en la actividad del profesional práctico, de acuerdo con SCHÖN, implica indagar sobre: el conocimiento en la acción, la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.

Para determinar si se propicia la reflexión en la asignatura El Maestro y su Práctica Docente se analizaron:

- Las características de las actividades propuestas en el desarrollo de la asignatura mencionada y sus respectivos productos;

- Las acciones que realizan los profesores - alumnos para la comprensión de las lecturas propuestas y que sirven de fundamento cuando elaboran las actividades y

- Las intervenciones de los participantes (se propone como metodología un seminario - taller); esto es, las argumentaciones de los profesores - alumnos sobre las temáticas que abordan; en este caso es el reconocimiento de sus saberes docentes y su correspondiente valor, para hacer la selección entre los que deben perdurar y los que deben renovarse para transformar en forma positiva la práctica docente.

Factores componentes del modelo de análisis utilizado en la investigación

Contexto de la situación de aprendizaje	Metodología propuesta	Sujetos participantes
Recursos materiales	Problemática generadora	Datos de identificación,
	Actividades previas	antecedentes académicos y
Tiempos y número de sesiones clase	Actividad de desarrollo No. 1	de desempeño
	Actividad de desarrollo No. 2	Participación en técnicas
	Actividad de desarrollo No. 3	dinámicas
	Actividades finales	Productos de actividades de aprendizaje: redacciones libres, descripciones, narraciones, escritos argumentativos

Técnicas de investigación

Técnicas etnográficas	Situación de aprendizaje	Metodología propuesta	Sujetos participantes
Observación y registro	X		X
Questionarios informales y formales			X
Entrevistas no estructuradas individuales y en equipo			X
Análisis e interpretación	X	X	X

Las técnicas para realizar este trabajo de campo se aplicaron a los tres factores del modelo de análisis, haciendo énfasis en: la metodología propuesta y las actividades de aprendizaje realizadas por los profesores - alumnos siguiendo las indicaciones de la propuesta, concretamente en las características de participación descritas en el Anexo No. 4 y en los documentos elaborados que son el producto de las actividades de la propuesta metodológica didáctica, Anexo No. 5 - Resultados obtenidos, los cuales fueron seleccionados al azar para formar una muestra. Se analizaron mediante lecturas críticas y revisiones; para determinar los niveles de reflexión en el tratamiento de una situación, se utilizó una escala elaborada con este propósito.

Observación y registro de las participaciones de los profesores - alumnos en las dinámicas propuestas en el aula.

Se consideró: la forma en que son interpretadas y realizadas por los profesores - alumnos las actividades propuestas por el programa de la asignatura El Maestro y su Práctica Docente, mediante el rescate de expresiones orales y/o escritos académicos de tipo descriptivo, narrativo y argumentativo principalmente que comunicaban observaciones, acontecimientos, problemáticas, experiencias propias de su desempeño docente, saberes relacionados con la profesión, etc. y las explicitaciones orales, con exposiciones individuales de los profesores - alumnos, seleccionados

al azar, o bien, que ellos en forma espontánea desearon comunicar, así como, la participación de los compañeros cuando expresaron acuerdos o desacuerdos con lo expuesto.

Las temáticas se relacionan con:

- * Experiencias docentes en general
- * Situaciones problemáticas que han enfrentado en sus desempeños
- * Formas de resolver uno de los casos problemáticos
- * Cómo se seleccionó, la mejor alternativa de solución, al caso de referencia
- * Saberes docentes que pone en práctica cuando resuelve la situación conflictiva

Notas de campo sobre el progreso en la reflexión

Presentación de una situación .- Alumnos que cursan tercer grado de primaria, tienen 14 años y presentan problemas de disciplina; considera la maestra que es problema de adaptación.

Etapa 1.- Autor y lector coinciden en que la causa es la edad; también se aclara que hay deficiencias en sus aprendizajes (uno lee pero no escribe).

Etapa 2.- El equipo aporta más elementos a considerar; se hacen cuestionamientos a la maestra que expuso la situación sobre sus desempeños: cuáles son sus actitudes para con estos alumnos, qué metodología emplea con ellos, qué conocimientos les presenta, con qué materiales los trabaja, etc. También sobre los alumnos: cómo se comportan los alumnos, considera que son hiperactivos, están motivados, tienen problemas de socialización, cómo los tratan sus familiares.

Etapa 3.- El grupo contribuye con sugerencias que permiten precisar más los elementos y sus posibles relaciones; puntualizan la importancia de encontrar soluciones (la autora explica la afectación a todo el grupo); es necesario observar, conocer, ubicar, analizar, preguntar, hacer

deducciones, diagnosticar, diseñar un plan de acción, experimentarlo, comprobar resultados, confrontar con las expectativas y volver a iniciarlo sobre las aportaciones últimas.

Etapa 4.- Las indicaciones para llevar a cabo el proceso implican la reflexión sobre la situación completa primero y luego ir analizando las presentaciones específicas del problema, detectar los factores comunes que inciden, descartar los inoperantes previo análisis.

Los instrumentos (Anexo No. 3) que permitieron la obtención de datos fueron: cuestionarios, inventario de habilidades para el estudio, escala estimativa de niveles de reflexión, entrevistas no estructuradas, etc. La información versa sobre: experiencia docente, antecedentes académicos, intereses, expectativas, formas de estudiar, tiempos dedicados al estudio, situaciones problemáticas que enfrentan en sus desempeños docentes, los saberes que utilizan para darles solución, etc.

Se analizaron las posibilidades de asimilación de referentes cognitivos, en función de intereses, motivaciones, habilidades para el estudio, antecedentes académicos y experiencias docentes mediante entrevistas informales; la opinión personal sobre ciertas alternativas de solución a casos específicos presentados por los mismos profesores - alumnos, fueron, entre otros, los recursos utilizados.

El trabajo comprende: un examen teórico de las implicaciones de una propuesta curricular que tiene por finalidad la formación de un docente reflexivo y el análisis de la contribución de la asignatura "El Maestro y su Práctica Docente" en la formación de un maestro reflexivo, a partir de la experiencia realizada en la Unidad UPN 19 A Monterrey a lo largo del semestre Septiembre de 1997 a Enero de 1998.

Para el desarrollo de la primera parte retomamos, entre otras, las aportaciones de DONALD A. SCHÖN y RAYMOND S. NICKERSON y otros, en relación a la formación de profesionales reflexivos y enseñar a pensar, vinculadas con la perspectiva formativa del Docente Profesional.

En la segunda parte se tomó como base los cuatro textos que para el desarrollo de la asignatura El Maestro y su Práctica Docente, se tienen previstos: Guía del asesor, Guía del estudiante, Antología Básica y Antología Complementaria. Reconocemos que el iniciar con cuestionamientos sobre las actividades docentes cotidianas es una innovación dentro de las estrategias didácticas usuales y si bien pareciera ser de una simplicidad absoluta, lo real es que para el profesor -alumno le resulta desconcertante, ya que espera encontrar en los textos las respuestas a las preguntas que se le formulan.

Estructura del trabajo

Reflexión y Práctica docente son las temáticas abordadas en el Capítulo uno; aparecen vinculadas en el proceso de formación docente, mediante el conocimiento, la reflexión y la acción en el desempeño docente; también se menciona la práctica reflexiva, su diseño y tutoría y el proceso de reflexión en la acción.

El Capítulo dos se explica la importancia que se da a la reflexión en las perspectivas de formación docente: Académica, Práctica, Técnica y de Reflexión en la práctica y sus modelos, a través de sus respectivos lineamientos filosóficos, pedagógicos y didácticos, así como, en el modelo de la Licenciatura en Educación Plan 94 de la Universidad Pedagógica Nacional. Se mencionan en este mismo capítulo las Competencias del docente reflexivo.

La estrategia de formación de docentes en la UPN representa la parte esencial de este estudio, es abordada en el Capítulo tres y comprende los siguientes subtítulos: La opción de la UPN: Licenciatura en Educación Plan 94 (LE 94) y una estrategia de formación docente. Se desarrollan

temas como: la Profesionalización de los maestros en servicio y el modelo de la Licenciatura; El Plan de estudios y sus características, Principios rectores, Perfiles de los profesores - alumnos. Esta licenciatura, se propone, principalmente en el desarrollo del eje metodológico, contribuir a innovar el ejercicio profesional de los profesores - alumnos, desde el primer curso El Maestro y su Práctica Docente a través de la reflexión en su sabiduría docente.

En el Capítulo 4 se describe el análisis de una experiencia en la Unidad UPN 19 A Monterrey que es la aplicación de la estrategia de formación descrita, puntualizando las características generales y antecedentes académicos de los profesores - alumnos que formaron dos grupos de la modalidad semiescolarizada y con los cuales se tuvo la oportunidad de compartir las orientaciones de la asignatura, así como, la de observar y registrar los resultados de sus actividades que sometidos a una contrastación de niveles de reflexión dan pauta para hacer señalamientos relacionados con el objetivo de este estudio: Determinar las condiciones y los factores que propician u obstaculizan el desarrollo de la capacidad reflexiva en y sobre la práctica docente a través del desarrollo de la asignatura El Maestro y su Práctica Docente.

Fuentes

La realización del presente trabajo se hizo en base a la consulta de obras científico pedagógicas cuyos autores gozan de reconocimiento total en los ámbitos profesionales donde se han desempeñado.

Como fuentes de primer orden seleccionamos las obras de:

a) Donald A. Schön, J. Gimeno Sacristán y A. I. Pérez Gómez, así como, la de Raymond S. Nickerson, David N. Perkins y Edward E. Smith; Ma. Teresa Yurén Camarena y Francisco Covarrubias Villa de ellas retomamos las conceptualizaciones pertinentes relacionadas con las perspectivas de formación de docente, la formación de profesionales reflexivos, enseñar a pensar,

la docencia como actividad realizada conforme a valores y solamente la enseñanza de la lógica de construcción de conocimiento teórico es capaz de deconstituir las conciencias simples.

b) La conceptualización de capacidad de reflexión tiene muchas significaciones, nuestro interés está en el desarrollo de la reflexión como competencia docente, razón por la cual fue necesario consultar otros autores J. Contreras Domingo, Xóchitl L. Moreno Fernández, Francisco Imbernón, Wilfred Carr y Stephen Kemmis.

c) Las obras que sirvieron de base para desarrollar, producir y analizar los resultados de la estrategia formativa son los textos de la asignatura El Maestro y su Práctica Docente, lo mismo que las aportaciones de Paulo Freire y Elena Achilli cuyas aportaciones se refieren a los saberes del maestro.

Consideramos como fuentes de segundo orden:

a) Los estudios realizados por Porfirio Morán Oviedo, Valentina Cantón Arjona, César Coll, entre otros, que nos permitieron visualizar desde otros enfoques la práctica docente y la formación para la docencia.

b) En el transcurso de la realización del trabajo se hicieron consultas a obras de psicología, pedagogía, didáctica, sociología, revistas científico - pedagógicas, entre otras, que permitieron fundamentar la importancia y la posibilidad de desarrollo de la competencia reflexiva.

c) Trabajos de investigación sobre prácticas docentes sirvieron de apoyo para orientar las actividades de este estudio.

d) Documentos de carácter institucional como: UPN. Proyecto Académico. México 1993 y UPN. Licenciatura en Educación. México, 1994 fueron portadores de información esencial.

Otros autores que se consultaron fueron: Ian Selmes de donde se tomó el modelo para identificar habilidades para el estudio y Gabriela Diker y Flavia Terigi en el tema: de la práctica docente a una nueva definición de profesionalidad quienes destacan entre otros argumentos el reflexionar sobre decisiones. Las obras consultadas contribuyeron a apoyar o ejemplificar las afirmaciones del presente trabajo.

CAPÍTULO 1

Reflexión y Práctica Docente: enfoques y conceptos

El profesor - alumno que se forma como un profesional reflexivo crítico concibe a la práctica educativa como un proceso de reflexión, de análisis, de indagación y de mejora a través de la autoevaluación, es decir, sitúa su propia acción docente en el centro de su reflexión. KOHLBERG¹ señala que los profesores serán mejores profesionales en tanto en cuanto sean más conscientes de su práctica y más reflexionen sobre sus intervenciones.

Para asumir una cultura reflexiva, es preciso que el profesor - alumno desarrolle su capacidad para analizar los fundamentos de su acción y las consecuencias de sus tomas de decisión; el conocimiento obtenido mediante la reflexión e indagación le permitirá realizar mejoras y transformaciones en su desempeño profesional docente

1.1 Conocimiento, reflexión y acción

La formación profesional provee al profesor - alumno de un conjunto de saberes teóricos y prácticos que le permiten sustentar las decisiones que permanentemente debe tomar en el aula, así como de unos procedimientos que metódicamente le permitan reflexionar sobre esas decisiones sometiéndolas a cuestionamientos, evaluar sus acciones y rectificar en caso necesario.

Los autores de propuestas de formación docente como² : GIMENO SACRISTÁN que argumenta el fortalecimiento de los esquemas prácticos de acción; SCHÖN y PERRENOUD a su vez, proponen

¹ KOHLBERG (1984) citado por IMBERNÓN, Francisco en La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. P. 94.

² Se han venido generando diversas propuestas sobre la formación de profesores, entre muchas otras están : GIMENO SACRISTAN(1991), SCHÖN(1992) y PERRENOUD (1994), ZEICHNER (1995), a raíz de considerar las posibilidades de que el profesor sea a la vez indagador de su propia práctica. De aquí surge la perspectiva de investigación sobre la propia práctica como medio de producción de conocimientos

el direccionamiento de la constitución del hábitus profesional y la formación de prácticos reflexivos y ZEICHNER que menciona la formación de prácticos reflexivos, entre otros, basan sus aportaciones dando más valor a la práctica de la enseñanza que a los saberes teóricos. Lo importante es tratar de establecer un equilibrio entre el conjunto de saberes teóricos metodológicos y el análisis sistemático, reflexivo y crítico de la práctica educativa, es decir, establecer una relación dialógica entre la adquisición de conocimiento teórico y la práctica educativa.

Por reflexión se conoce a la acción y efecto de analizar los contenidos y operaciones de la propia conciencia. La Filosofía Moderna la define como introspección, es decir, conocimiento o autoanálisis de los contenidos de la conciencia y la Filosofía Contemporánea considera como sinónimos de reflexión a los términos conocimiento, conciencia, introspección, sentido interior, observación interior, entre otros. Se dice de una persona que es reflexiva cuando tiene la capacidad para analizar el conocimiento que construye su conciencia, y en un proceso dialéctico, reformularlo, reacomodarlo o reafirmarlo.

Los procesos cognitivos y afectivos que forman un gobierno moral interiorizado sobre la conducta del individuo se denomina << Conciencia >> (Psic.)³ y la acción y efecto de analizar los contenidos y operaciones de la propia conciencia es la << Reflexión >>.

"Con LOCKE se inicia el concepto de la reflexión como conciencia y según este autor es la segunda de las fuentes principales (la primera es la sensación) de las que el entendimiento extrae sus ideas. La reflexión es entendida como la percepción de las operaciones interiores de nuestra

aplicables (útiles para diagnóstico o prescriptivo) y relevantes relacionados con problemas que enfrentan los profesores. Desde 1982 John ELLIOTT siguiendo las ideas de STENHOUSE forma parte de los representantes de una didáctica renovadora en su teoría y en su práctica, su obra "investigación - acción" aborda la investigación educativa que es distinta a investigación sobre la educación ya que la primera se relaciona con problemas cotidianos enfrentados por los profesores y de cómo el pensamiento surge vivo y dialéctico en quienes la construyen, implicándose en ella. DIKER, G y Flavia Terigi. *La Formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. p.169

³ SÁNCHEZ C. Sergio. *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. p. 1223

propia mente... , cuando el alma reflexiona sobre ellas y las considera, proveen al entendimiento de otra serie de ideas que no podrían haberse derivado de cosas externas: tales las ideas de percepción, de pensar, de dudar, de creer, de razonar, de conocer, de querer, etc. KANT la define como conciencia. La reflexión (reflexio) - dijo - no mira a los objetos mismos para adquirir directamente los conceptos, sino que es ese estado del espíritu en que comenzamos a disponernos para descubrir las condiciones subjetivas que nos hace posible llegar a los conceptos. Es la conciencia de la relación entre las representaciones dadas y la diferentes fuentes del conocimiento. También distingue KANT la reflexión lógica, que es la simple confrontación de las representaciones entre sí, de la reflexión trascendental que tiene por objetivo los conceptos de identidad - diversidad, de concordancia - posición, de interno - externo, de materia - forma que precisamente suministran el fundamento de toda posible confrontación entre las representaciones que se dirige a los objetos mismos y contiene " la razón de la posibilidad de comparación objetiva de las representaciones entre sí."⁴

Para DEWEY la reflexión es un proceso en el que se integran actitudes y capacidades en los métodos de investigación, de modo que el conocimiento de la realidad surge de la experiencia de la misma, impregnado de sus determinantes. La investigación, la intervención reflexiva, abierta y sincera en la realidad configura el pensamiento creador del ser humano apegado a la realidad, pero crítico y reflexivo ante la misma.

La reflexión es un proceso que implica la participación de la inteligencia y que puede realizarse a iniciativa individual o de grupo que se genera únicamente en los seres humanos. El objeto de reflexión puede provenir de un número infinito de situaciones diversas que lograron impactar la conciencia del sujeto cognoscente; la reflexión no existe en el vacío, no es posible la reflexión sobre nada y al hablar de la existencia del proceso de reflexión se considera necesariamente que es sobre " algo " ; ese " algo " que ha sido capaz de despertar en la conciencia un interés por

⁴ ABBAGNANO, Nicola. *Diccionario de Filosofía*. pp. 996-998

conocer más acerca de él que lo que la simple percepción a través de los sentidos o bien por intuiciones se ha hecho presente en la conciencia.

Si se relaciona la reflexión con la autoeducación estaremos en la ontología de la educación, a saber la autoformación del educando de donde se derivan los términos: la educación espontánea, autodidacta, educación activa, aprender a aprender, etc. El hombre trata en general de educarse por sí mismo, por interés propio y esfuerzo. Pero la reflexión no es nada más un proceso psicológico individual que pueda estudiarse desde esquemas formales, independientes del contenido, el contexto y las interacciones; la reflexión implica la inmersión consciente del hombre en el mundo de su experiencia, así como un sistemático esfuerzo de análisis y la elaboración de una propuesta totalizadora que captura y orienta la acción.

Según KEMMIS⁵, 1985, la reflexión es un proceso de transformación de determinado material primitivo de nuestra experiencia (ofrecido desde la historia y la cultura y mediado por las situaciones que vivimos) en determinados productos (pensamientos comprensivos, compromisos, acciones), una transformación afectada por nuestra concreta tarea (nuestro pensamiento sobre las relaciones entre el pensamiento y la acción y las relaciones entre el individuo y la sociedad), utilizando determinados medios de producción (comunicación, toma de decisiones y acción).

El conocimiento académico, teórico, científico o técnico son instrumentos de los procesos de reflexión si están integrados significativamente en los esquemas de pensamiento más genéricos que activa el individuo al interpretar la realidad concreta. Es a través de la comunicación de saberes, de acciones y de actos de habla (lenguaje como medio en el que tiene lugar el entendimiento) que envuelven la vida entera del ser humano, que se propicia la educación ahora como formación que tiene por finalidad primaria el que el hombre participe, del mejor modo en la

⁵ La reflexión como forma de conocimiento, no produce un conocimiento "puro" sino contaminado por las contingencias que rodean e impregnan la propia experiencia vital. Una explicación al respecto la hace KEMMIS. 1985. pág. 148 -149 citado por PÉREZ GÓMEZ en *Comprender y transformar la enseñanza*. p. 417

comunidad a que pertenece. La autoformación (en su significación de participación del sujeto en su formación que depende de la educación y enseñanza recibida, pues la capacidad y disposición para la autoformación son previas a la misma) y la formación (en su acepción de influencia exterior consciente o inconsciente que suscita en el hombre una voluntad de desarrollo) son procesos interiores, personales, en los cuales, la reflexión aparece como elemento constitutivo de la conciencia que permite la acción comunicativa.

La acción comunicativa está inserta, al mismo tiempo, en diversas relaciones con el mundo, y es justamente la red de acciones comunicativas la que constituye el medio de reproducción de lo que HABERMAS llama, los componentes estructurales del mundo de la vida, a saber: Cultura, que es el acervo de saber de donde se proveen las interpretaciones de los participantes; Sociedad, que consiste en órdenes consideradas legítimas mediante las cuales los participantes en la comunicación regulan su pertinencia y Personalidad, son sus estructuras, los motivos y competencias que capacitan a un sujeto para hablar y actuar y asegurar con ello su propia identidad.

Según YURÉN CAMARENA, HABERMAS caracteriza a la formación y la socialización como procesos de aprendizaje que le permiten a las personas adquirir las competencias necesarias para interactuar y definir sus motivos de acción. Para este autor la formación o enculturación es el proceso gracias al cual, en el ámbito de una determinada tradición cultural, una persona se configura como sujeto capaz de lenguaje y acción y consecuentemente le es posible mantener o renovar los transmitidos (tecnología, ciencia, moral, derecho y arte, es decir, la cultura en la que tiene lugar ese proceso); y la socialización es una red de interacciones gracias a la cual el individuo se constituye como tal (al tiempo que constituye a la sociedad), al asumir y estabilizar o renovar órdenes normativos que se materializan en instituciones o en contextos de relaciones interpersonales reguladas legítimamente. ⁶

⁶ HABERMAS citado en YURÉN CAMARENA, María Teresa. *Ética, Valores Sociales y Educación*. p.100

HABERMAS comparte la posición constructivista respecto del aprendizaje, de acuerdo con esta corriente de pensamiento, el conocimiento es producto del aprendizaje y éste consiste en un proceso en el que el sujeto que aprende participa de un modo activo y consiste, " en adquirir competencias que se definen como capacidades para solucionar problemas empírico - analíticos o práctico - morales." ⁷

De acuerdo con el constructivismo, el mundo es generado por nosotros en ese contacto con él, pero no es independiente de nosotros mismos. Esto es lo que permite que existan distintas perspectivas e interpretaciones respecto a unos mismos hechos u objetos. El significado que demos tiene su raíz y esta con referencia a nuestra experiencia. En el plano epistemológico, el constructivismo sustenta que el conocimiento de la mente sobre el mundo ni es mera copia del mundo exterior ni es puro producto de la mente; depende en definitiva de cómo es el mundo y de la construcción adaptativa que del mundo hace cada persona, de acuerdo con sus propios conocimientos y experiencias.

Como meta fundamental de la enseñanza, la corriente de pensamiento constructivista propone que el alumno adquiera el conocimiento acumulado, debatiéndose con sus propios conocimientos, experiencias y creencias (conocimientos cotidianos), pero que esa adquisición le proporcione mayor capacidad para saber aprender y saber pensar, así como, desarrollar en él una verdadera motivación intrínseca. La principal referencia del aprendizaje es la realidad del alumno, como referencia subjetiva y punto de partida del aprendizaje. El papel del docente es el de estimulador en la construcción del conocimiento por parte del alumno; el del alumno, el de un ser con un potencial importante y como autor del propio aprendizaje, capaz de construir conocimiento y saber utilizarlo.

⁷ HABERMAS en YURÉN CAMARENA, María Teresa. *Ética, Valores Sociales y Educación*. p.104

Conforme al constructivismo en general, lo importante es resaltar el proceso, es decir, cuestionar, buscar, averiguar, generar conocimientos por parte del alumno; cualquier método es válido si garantiza la perspectiva y autoría interna del alumno en ese proceso. Los objetivos y la evaluación del aprendizaje se centran en que el alumno comprenda, relacione, use y produzca nuevos conocimientos.

El constructivismo sostiene que la construcción de esquemas y estructuras cognitivas adquieren distintos grados y puede afirmarse que está en la base de todo conocimiento, pero el conocimiento formalizado que suele presentarse es lo que hace restar capacidad de construcción a los alumnos. El enriquecimiento intelectual del alumno se propicia cuando sus experiencias y actividades cotidianas, entren en juego, conflicto o dialéctica con el conocimiento académico (la acción que se realiza precisa de procesos reflexivos).

Para conseguir que un aprendizaje sea significativo y capaz de enriquecer una estructura de pensamiento mediante la adquisición de determinado tipo de conocimientos (éstos a su vez propicien el desarrollo de nuevas estructuras mentales), es preciso que se produzca un desequilibrio provocado por una situación problemática para la cuál no se tiene el conocimiento que le dé solución. Al superar la etapa de desequilibrio mediante el aprendizaje de algo nuevo (asimilación, acomodación) se reestructura el esquema de pensamiento y nos permite resolver la situación, para entrar en una fase de equilibrio. El individuo aprende de acuerdo a la teoría de equilibrios - desequilibrios, según PIAGET; de ahí la importancia de las experiencias específicas con que cuentan los alumnos. Es necesario, hacer una dialéctica entre el conocimiento cotidiano y el conocimiento académico, remarcar las coincidencias, las analogías; apuntar las discrepancias y potenciar a través de la experiencia cotidiana, los nuevos conocimientos.

Para que se dé el aprendizaje es necesario que se cumplan los siguientes principios, según KAMII y DOUADY⁸: la acción, el conflicto, la interacción maestro - alumno y alumno - alumno, los

⁸ Lo que permite resolver situaciones problemáticas es la construcción de herramientas teórico - conceptuales

conocimientos previos, los convencionalismos sociales, el desarrollo autónomo, los valores humanos asociados al tema, su sentido estético y su poder transformador. Ciertas pedagogías como la dialéctica marca como esencial el hecho de que sólo hay aprendizaje cuando un conocimiento permite transformar al mundo con un sentido humanista, de otra forma sólo hay almacenamiento de información a través de la memoria.

El profesor - alumno esta inmerso en un proceso de aprendizaje estructural en el que juegan un papel importante los procesos interiores de la reflexión y el análisis de situaciones, las cuales pueden convertirse en observables por medio del pensamiento en voz alta y de redacciones.

" El aprendizaje estructural significa la construcción, consolidación y transformación de las estructuras de la acción y del pensamiento. Mientras que en el aprendizaje por refuerzo una reacción se hace más pronta, más usual y más permanente, o sea que se modifica cuantitativamente, la modificación en el aprendizaje estructural es cualitativa." ⁹. Cuando el aprendizaje estructural es altamente significativo para el sujeto, éste puede generar nuevos esquemas de acción o de pensamiento.

Una forma importante de construcción y/o transformación de las estructuras del pensamiento es la solución de problemas que se resuelven en forma cooperativa, es decir, las personas trabajan en conjunto durante cierto tiempo, y cuando encuentran mejoras en sus procedimientos, las incorporan a los procesos grupales. AEBLI, H menciona que para lograr las transformaciones se requiere por regla general reestructuraciones del pensamiento; pueden realizarse " también de manera dialéctica, por medio del paso de la tesis a la antítesis y a la síntesis. Este procedimiento fue subrayado en los últimos tiempos por PIAGET que habla de la equilibración de concepciones

que son los conceptos o una relación entre ellos a través del aprendizaje. En relación al aprendizaje son establecidos ciertos principios por KAMII y DOUADY que cita CABALLERO RAMOS profesor de BENM en su artículo 'El constructivismo humanista transformador' en la revista *LUX PAX VIS. Órgano de Comunicación y Divulgación Académica de la BENM*. Vol III. No. 26 Julio -Agosto -Septiembre 1998. p.17

⁹ AEBLI, Hans. *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. p.102

en un principio contradictorias y su ajuste a una nueva situación de equilibrio puede presentarse también al interior de grupos cooperativos o de discusión, entre cada uno de sus miembros y sus aportaciones."¹⁰

El primer principio sobre el aprendizaje es la acción que relacionamos con el aprender haciendo de DEWEY quien ya establecía una diferencia entre "acción reflexiva" y "acción rutinaria" y es precisamente en este punto donde radica la posibilidad de desarrollar la capacidad reflexiva de los profesores - alumnos durante su formación y/o actualización; la cultura profesional docente debe aprenderse en forma reflexiva de tal suerte que se puedan transformar los desempeños docentes y se logre formar futuros ciudadanos críticos y reflexivos.

Sobre la naturaleza de las realidades y la forma como son apropiadas por el ser humano, Fco. COVARRUBIAS, explica que existen formas diversas de apropiación cuya diferencia radica en que conciben de forma distinta la misma realidad pues cada sujeto que construye teoría lo hace de acuerdo a los referentes integrados en su conciencia y esto es producto de las distintas maneras en que se constituye cada sujeto, dependiendo del medio social en que éstos viven. Este autor previene sobre los componentes de un objeto de estudio que se expresan como elementos diferenciados, los cuales están así, sólo en el pensamiento, porque en la realidad no son diferenciables; es decir, se trata de un mecanismo mediante el cual se vale el pensamiento para acceder al entendimiento del objeto real, sin que esto signifique que la existencia del objeto real se dé de esta manera. COVARRUBIAS afirma que "Toda concepción de la realidad contiene una concepción ontológica y otra gnoseológica. La concepción ontológica está referida al ser y el existir y la gnoseológica a las condiciones en las que se da el proceso de apropiación cognitiva de la realidad."¹¹

¹⁰ PIAGET referencia en AEBLI, Hans. *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. p.103

¹¹ COVARRUBIAS V: Francisco, *La Teorización de Procesos Histórico - Sociales*. p. 153

Considerando que una sensación es complementada con el conocimiento de otros factores y que se estructura en un objeto de conocimiento, éste es percibido por la conciencia pero puede ser o no sometido a cuestionamiento racional la existencia del mismo por parte del sujeto. Si es sometido a interrogatorios de orden práctico con fines de utilización, se darán respuesta a cuestionamientos del orden común como son las preguntas que frecuentemente se enuncian como el qué, el para qué, el cómo, el dónde, el cuándo, el por qué, entre otras. Las respuestas a estas preguntas permiten que el objeto de conocimiento adquiera perfiles que lo limitan caracterizándolo; la primera percepción que de él se recibe en la conciencia, que puede decirse que es, en cierta forma, confusa, adquiera ahora cierto nivel de precisión, cuya evidencia se constata con la explicación que el sujeto cognoscente puede dar del mismo objeto de conocimiento, es decir, la conciencia regresa un objeto de conocimiento más estructurado de como lo percibió.

Los elementos de la conciencia que someten a un cuestionamiento racional lo percibido, no lo hacen en forma mecánica ya que las respuestas a un primer cuestionamiento sirven de incentivos para nuevos cuestionamientos que aún siendo generados por el mismo sujeto no siguen el mismo curso, los contextos, espacios y tiempos están en permanente cambio de tal suerte que no es posible la repetición. No se trata de la formación de hábitos donde si aparece una rutina en el proceso de aprendizaje hasta lograr la automatización; estamos indagando un proceso siempre cambiante por que las circunstancias obran en forma determinante para la producción de la cadena de cuestionamientos y respuestas relacionadas con el objeto de conocimiento logrando realizar su alojamiento en los esquemas conceptuales y formando parte de los conocimientos existentes en la conciencia cognoscente del sujeto.

"Todo proceso de apropiación cognitiva conlleva una concepción ontológica. La concepción ontológica es un aspecto del bloque de pensamiento normalmente distinguido de otros que, como la concepción gnoseológica y los discursos sustantivos, están fundidos en una unidad indisoluble. El bloque de pensamiento se constituye con referentes de distintos modos de apropiación de lo

real incorporados a la conciencia individual que, a la hora de construir un juicio, algunos de ellos se articulan dependiendo de la necesidad práctica del momento."¹²

El objeto de conocimiento que se ha integrado a la conciencia aparecerá con más claridad cuanto más se profundice el establecimiento de las relaciones entre sí de los elementos que lo conforman, esto sólo es posible a través del soporte indispensable que representan los conocimientos existentes en la conciencia misma y de las formas en que éstos últimos fueron aprehendidos para lograr su apropiación. Por otra parte la estructura general de la conciencia cognoscente también sufre alteraciones, pues la entrada de nuevos conocimientos y las nuevas relaciones que se establecen ahora entre el nuevo conocimiento y el existente trae consigo distintos enlaces, incluso pueden destruirse algunos para articularse de forma distinta o bien desecharse; esta es una evolución permanente de la conciencia que mediante la crítica reflexiva (cuestionamientos racionales y respuestas pertinentes) es capaz de transformarse.

"La salida de la conciencia ingenua y su transición a conciencia reflexiva, sólo se logra por medio de la participación de los intelectuales cuando su tarea se aboca a la transformación del pensamiento ordinario."¹³

La reflexión considerada como una forma de pensar racional basada en la crítica de lo establecido y que a su vez se convierte en objeto de aprehensión teórica de la realidad, permite la construcción o la re- construcción del conocimiento en la conciencia del hombre, convirtiéndose en la esencia del pensamiento del sujeto cognoscente. La realidad es un proceso infinito de transformaciones constituido por el encadenamiento infinito de procesos finitos de transformación de los que el hombre es parte.

¹² COVARRUBIAS V. Francisco, *La Teorización de Procesos Histórico - Sociales*. p. 7

¹³ Ibid. p. 26

" Considerada la complejidad de la existencia de la realidad, el conocimiento se enfrenta claramente al reconocimiento de los obstáculos que tiene que vencer. Si la realidad es cambiante, el pensamiento no debe reproducir una imagen muerta del objeto que como una fotografía sea inmóvil y permanente. Tampoco el pensamiento debe conformarse con aceptar el carácter dialéctico del mundo e intentar aprehenderlo con métodos estaticistas. Debe apropiarse de la realidad tal como es: contradictoria, móvil, cambiante, orgánica y unitaria en su devenir histórico."¹⁴

Es en base a la conformación de la conciencia y a los modos de apropiación del conocimiento como se da el proceso reflexivo, razón por la cual consideramos de suma importancia la formación profesional del docente que a su vez es el promotor social en la formación de conciencias intelectuales en sus alumnos.

"No hay posibilidades de transmisión genética de los conocimientos adquiridos, esto sólo es posible por la enseñanza. La cultura se fortalece y se sitúa como fundamento del pensamiento nuevo. La especie humana aprehende de manera acumulativa históricamente, heredándose de generación a generación el cúmulo de conocimientos adquiridos. El hombre como ser pensante, aprehende cognoscitivamente la realidad en el proceso de su construcción; un proceso de transformación de la realidad que puede generar un conocimiento a pesar de que conscientemente dicha actividad transformadora no haya sido planeada con esa finalidad. El conocimiento en cualesquiera de sus formas tiene un carácter social: tanto si se atiende a su procedencia como si se atiende a su transmisión y siempre es práctico aunque en ocasiones parezca muy alejado de la cotidianidad y la practicidad inmediata."¹⁵

¹⁴ COVARRUBIAS V. Francisco, *La Teorización de Procesos Histórico - Sociales*. p. 182

¹⁵ Ibid. pp. 216 -217

Retomando las aportaciones de los diversos investigadores que explican el proceso de aprendizaje (como apropiación de nuevos referentes que se integran a las estructuras intelectuales existentes formando la conciencia cognoscente), encontramos importante conocer la función de la reflexión en este proceso, por considerar que es el punto nodal que desencadena la actividad intelectual de los profesores - alumnos.

Como fundamental, consideramos el proceso de reflexión, durante la etapa de aprehensión del conocimiento de la realidad, que el sujeto cognoscente precisa de realizar, para que pueda ser capaz de construirlo y/o re - construirlo. La aprehensión de conocimiento y su consecuente apropiación de modo reflexivo en lo que corresponde a la labor docente, no se puede ignorar la naturaleza siempre cambiante de la praxis. "Ontológicamente hablando, la praxis es el proceso de construcción de la realidad social en el que el conocimiento participa como elemento práctico y la práctica es utilización de conocimientos y vehículo de construcción de otros conocimientos. Así la actividad humana práctica es distinta a la de cualquier otro ser. La presencia del pensamiento otorga la diferenciación; ..." ¹⁶

La reflexión no es un proceso psicológico individual, que puede ser estudiado desde esquemas formales independientes del contenido, el contexto y las interacciones. PÉREZ GÓMEZ afirma que ¹⁷: la reflexión implica la inmersión consciente del hombre en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios políticos. La reflexión, a diferencia de otras formas de conocimiento, supone, tanto un sistemático esfuerzo de análisis, como la necesidad de elaborar una propuesta totalizadora, que captura y orienta la acción.

¹⁶ COVARRUBIAS V. Francisco, *La Teorización de Procesos Histórico - Sociales*. p. 218 -219

¹⁷ GIMENO S. y PÉREZ G. Ángel. *Comprender y transformar la enseñanza*. p. 417

El concepto de reflexión no es unívoco y sus conceptualizaciones son incluso contradictorias; GRIMETT (1989)¹⁸ distingue tres perspectivas básicas de reflexión:

* como acción mediatizada instrumentalmente, donde se imitan prácticas de enseñanza que la investigación empírica ha encontrado eficaces, ahí la reflexión cumple una función instrumental y clarificadora, pretende entender propuestas y métodos de intervención elaborados por especialistas externos. El conocimiento teórico dirige la práctica.

* como proceso de deliberación entre diversos y en ocasiones opuestas orientaciones de enseñanza; esta perspectiva considera los fenómenos educativos en su contexto y anticipa las consecuencias de adoptar las diferentes perspectivas. La fuente del conocimiento es la autoridad externa pero el modo de conocer es ya deliberativo, se realizan contrastes entre colegas y en función de las necesidades del contexto. El conocimiento se considera en cierta medida siempre relativo y ya no dirige la acción, tan sólo la informa y la orienta.

* como reconstrucción de la experiencia, éste proceso se realiza sobre la propia experiencia y mediante tres fenómenos paralelos que consisten en:

_ reconstruir las situaciones donde se produce la acción, esto conduce a los profesores - alumnos a redefinir la situación problemática donde se encuentran;

_ reconstruirse a sí mismos como profesores/as, lo cual conduce a que los profesores - alumnos adquieran conciencia de las formas en que estructuran sus conocimientos, afectos y estrategias de actuación;

_ reconstruir los supuestos acerca de la enseñanza aceptados como básicos; se analiza críticamente las razones y los intereses individuales y colectivos que subyacen a los principios y formas dominantes de concebir la enseñanza.

¹⁸ La perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social considera al profesor/a como profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre la práctica cotidiana para comprender tanto las características del proceso enseñanza - aprendizaje como el contexto en que se da, de modo que la actuación reflexiva le facilite el desarrollo autónomo y emancipador; de ahí la importancia de las aportaciones de GRIMETT citado por PÉREZ GÓMEZ, Ángel en *Comprender y transformar la enseñanza*. p. 421-422.

La reflexión así desarrollada practica la crítica y provoca la emancipación de las personas, cuando descubren que el conocimiento y las prácticas educativas son construcciones sociales de la realidad que responden a intereses políticos y económicos correspondientes a un espacio, a un tiempo y que pueden cambiarse históricamente.

En esta última perspectiva de la reflexión, el conocimiento es un proceso dialéctico, los profesores - alumnos construyen su propio conocimiento cuando se implican en conversaciones, situaciones y presupuestos que orientan su acción en un escenario concreto. El conocimiento que se ofrece desde fuera se acepta, pero se tiene siempre presente que fue generado en otro espacio, otro tiempo y por otras personas, en condiciones peculiares y situaciones problemáticas singulares. El profesor - alumno comprende que debe generar nuevo conocimiento para interpretar y comprender la específica situación en que se desenvuelve. En este enfoque de reflexión, el conocimiento al incluir y generar una forma personal de entender la situación práctica, transforma la práctica.

La reflexión concebida en esta última forma, retoma las aportaciones de SCHÖN en relación a la reflexión en la acción, además se hace una reconstrucción dialéctica del quehacer docente donde se han involucrado condiciones políticas, sociales y económicas que afectan su pensamiento y su acción, lo mismo que el escenario donde se desempeña.

Por praxis significamos a la práctica humana que conscientemente se realiza, tanto como finalidad como ejecución, sólo tiene sentido en cuanto dinámica, operación humana transformadora y creadora de historia; la práctica no sólo significa verificación de la teoría sino que es un momento dialéctico constitutivo de la realidad. " Los objetos de la reflexión como objetos de la práctica son cambiantes históricamente hablando, tanto desde la perspectiva de la incorporación de la cosa en sí al conjunto de preocupaciones objetuales del hombre, como desde las transformaciones de la naturaleza en su transnaturalización humanizadora, la cosa en sí va revistiendo formas distintas

correspondientes con la acción humana, que siendo pensante no siempre es consciente. La acción humana conlleva necesariamente el pensamiento pero, sólo el conocimiento objetivo del medio proporciona la conciencia de los alcances posibles de la acción.”¹⁹

Desde la perspectiva de trabajar la realidad de la práctica docente donde aparecen enlazadas teoría y práctica, es que pretendemos que el quehacer docente se convierta en objeto de la conciencia, en figura de pensamiento, para que su cognición llegue hasta la formulación de conceptos que son los contenidos universales de lo concreto, encontrando las articulaciones entre sus elementos para incidir en que esta práctica social sea teórica y se estructure como un constructo lógico racional que exprese las formas y contenidos de esa realidad.

SCHÖN también explora las peculiaridades del “ pensamiento práctico “del profesional, es decir, el pensamiento que éste activa cuando se enfrenta a problemas complejos de la práctica y explica que tres conceptos diferentes conforman el pensamiento práctico, del cual depende la actividad del profesional práctico: conocimiento en la acción; reflexión en la acción y reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción. Ninguno de los tres procesos puede considerarse independiente, ya que se exigen y complementan entre sí para garantizar una intervención práctica racional.

La caracterización que hace de cada uno de ellos es la siguiente:

- Conocimiento en la acción.- (Conocimiento técnico o solución de problemas según HABERMAS), es el componente inteligente que orienta toda la acción humana, se manifiesta en el saber hacer. Hay un tipo de conocimiento en toda acción inteligente, que es fruto de la experiencia y de la reflexión pasadas, está consolidado en esquemas semiautomáticos, rutinas. Toda acción competente, aún la espontánea, revela un conocimiento normalmente superior a la verbalización que puede hacerse del mismo. Saber hacer y saber explicar lo que uno hace y el conocimiento y

¹⁹ COVARRUBIAS V. Francisco, *La Teorización de Procesos Histórico - Sociales*. p. 219

las capacidades que utiliza cuando actúa de forma competente, son en realidad dos capacidades intelectuales distintas. Existe un rico bagaje de conocimiento implícito que se vincula a la percepción, a la acción, e incluso al juicio, en la espontaneidad de la vida cotidiana.

- Reflexión en la acción.- Cuando pensamos lo que hacemos al mismo tiempo que actuamos SCHÖN llama a este componente del pensamiento práctico reflexión en o durante la acción. Sobre el conocimiento de primer orden que orienta la actividad práctica se superpone un conocimiento de segundo orden, un proceso de diálogo con la situación problemática y sobre la interacción particular que supone la intervención en ella. Está limitado por presiones espacio temporales y demandas psicológicas y sociales del escenario donde actúa. Es un proceso de reflexión que sin ser un análisis racional responde de forma nueva a la demandas del medio. El proceso de reflexión en la acción es un proceso vivo de intercambios, acciones y reacciones, gobernadas intelectualmente, en el fragor de interacciones más complejas y totalizadoras. Es este un proceso de extraordinaria riqueza en la formación del profesional práctico. Es el primer espacio de confrontación empírica de los esquemas teóricos y de las creencias implícitas con los que el profesional se enfrenta a la realidad problemática.

No sólo hay un conocimiento implícito en la actividad práctica. También se reconoce que en las acciones prácticas se piensa al mismo tiempo que se actúa. SCHÖN denomina reflexión en la acción a este proceso vivo de intercambios, acciones y reacciones, donde se captan múltiples variables intervinientes y se improvisa y se crea. Se contrastan los esquemas teóricos con la realidad, los planteamientos previos se corrigen, sobre la marcha.

Según CARR, " la reflexión en la acción implica reflexionar sobre el conocimiento en la acción. Es el proceso mediante el cual aquel conocimiento implícito, dado por supuesto, incuestionable, se vuelve explícito, se examina críticamente y se formula y se comprueba a través de las acciones

futuras.”²⁰ El desarrollo del conocimiento profesional y el perfeccionamiento de la práctica profesional se presentan en forma simultánea.

Cuando el profesional se presenta flexible y abierto en el escenario complejo de interacciones de la práctica, la reflexión en la acción es el mejor instrumento de aprendizaje significativo. No sólo se aprenden y construyen nuevas teorías, esquemas y conceptos, sino que, lo más importante es que se aprende del proceso dialéctico de aprendizaje en conversación abierta con la situación práctica.

_ Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.- Puede considerarse como el análisis que realiza el ser humano a posteriori sobre las características y procesos de su propia acción. Es la utilización del conocimiento para describir, analizar y evaluar las huellas que en la memoria corresponden a la intervención pasada. En la reflexión sobre la acción, el práctico, liberado de las constricciones, demandas y urgencias de la propia situación práctica, puede aplicar de forma reposada y sistemática sus instrumentos conceptuales y sus estrategias de búsqueda y análisis a la comprensión y valoración de la reconstrucción de su práctica. Consciente del carácter de reconstrucción del propio recuerdo y de la probabilidad de que en el proceso se produzcan inevitables sesgos subjetivos, el profesor debe utilizar métodos, procedimientos y técnicas de contraste intersubjetivo y se considera como el análisis que realiza el ser humano a posteriori sobre las características y procesos de su propia acción.

En el proceso de reflexión sobre la acción se consideran y cuestionan en forma individual o colectiva no sólo las características de la situación problemática sobre la que actúa el práctico, sino los procedimientos utilizados en la fase de diagnóstico y definición del problema, la determinación de metas, la elección de medios y la propia intervención que desarrolla de acuerdo a las decisiones. También son cuestionados los esquemas de pensamiento, las teorías implícitas,

²⁰ Aportaciones sobre el proceso reflexivo son elaboradas por CARR (1989), referencia en UPN- SEP. *El Maestro y su Práctica Docente*. Guía del asesor. p. 26

creencias y formas de representar la realidad que utiliza el profesional en las situaciones problemáticas, inciertas y conflictivas. En definitiva, supone un conocimiento de tercer orden que analiza el conocimiento en la acción y la reflexión en la acción en relación con la situación problemática y su contexto.

El conocimiento que se logra asimilar enriqueciendo las estructuras mentales del profesor - alumno que sigue el proceso reflexivo, forma parte de las premisas relacionables entre sí, que pueden expresarse mediante una descripción muy completa de la acción dando por resultado un argumento práctico, considerado como el único conocimiento realmente eficaz para la práctica.

El profesional docente debe reflexionar sobre las normas, las creencias y apreciaciones tácitas que subyacen y minan los procesos de valoración y juicio sobre las estrategias y teorías implícitas que determinan una forma concreta de comportamiento, sobre los sentimientos provocados por una situación y que han condicionado la adopción de un determinado curso de acción, sobre la manera en que se define y establece el problema y sobre el rol que él mismo juega como profesional dentro del contexto institucional escolar en que actúa.

Los profesionales de la educación se refieren al arte de la enseñanza como característica de su desempeño y en general cuando los profesionales de la práctica son extraordinariamente expertos en el manejo de situaciones de incertidumbre, singularidad y conflicto se les considera poseedores de arte. El énfasis, dice SCHÖN, "se sitúa en el aprender haciendo, que fue descrito ya hace mucho tiempo por John Dewey como la << disciplina básica o inicial >>: << el reconocimiento del curso natural del desarrollo ... siempre aflora en el marco de situaciones que implican aprender haciendo. Artes y oficios forman la etapa inicial del curriculum puesto que corresponde al saber cómo emprender el logro de los fines." ²¹

²¹ DEWEY, J. (1974), pág. 364. es citado por SCHÖN, Donald A. *La formación de profesionales reflexivos*. p. 28 - 29.

Seguendo a estos autores - SCHÖN y DEWEY - deberíamos estudiar la experiencia del aprender haciendo y el arte de una buena acción tutorial. Las escuelas profesionales debieran replantearse tanto la epistemología de la práctica como los supuestos pedagógicos sobre los que se asientan sus planes de estudio a la vez que deben favorecer cambios en sus instituciones de modo que den cabida a un prácticum reflexivo como un elemento clave en la preparación de sus profesionales. Por prácticum reflexivo, SCHÖN denomina, a unas prácticas que pretenden ayudar a los estudiantes a adquirir las formas de arte que resultan esenciales para ser competente en las zonas indeterminadas de la práctica. Como "arte profesional", este mismo autor, hace referencia a los tipos de competencias que los prácticos muestran algunas veces en situaciones de la práctica que resultan singulares, inciertas y conflictivas.

El diseño arquitectónico, dice SCHÖN, es un prototipo de la forma de arte que algunos profesionales necesitan adquirir, por encima de todo; y el taller de diseño, con su patrón característico de aprender haciendo y la tutoría correspondiente, ejemplifica aquellas situaciones difíciles, inherentes a todo prácticum reflexivo, así como, las condiciones y procesos esenciales para su éxito. De este modo otras escuelas profesionales pueden aprender de la arquitectura.

El conocimiento en la acción comprende los tipos de conocimientos que revelamos en nuestras acciones inteligentes ya sean observables al exterior o se trate de operaciones privadas (análisis instantáneo de un balance). En ambos casos, el conocimiento está en la acción y lo revelamos a través de nuestra ejecución espontánea y hábil; y paradójicamente somos incapaces de hacerlo explícito verbalmente. No obstante algunas veces es posible, mediante la observación y la reflexión sobre nuestras acciones, realizar una descripción del conocimiento tácito que está implícito en ellas.

Las descripciones del conocimiento en la acción, afirma SCHÖN, son siempre construcciones, que se presentan como intentos de poner en forma explícita y simbólica un tipo de inteligencia que comienza siendo tácita y espontánea; son conjeturas que deben ponerse a prueba ante la

observación de sus originales, los cuales, al menos en un aspecto, van a ser distorsionados. El conocimiento en la acción es dinámico y los hechos, los procedimientos, las reglas y las teorías son estáticos. Ejemplo: el ir cerrando una línea marcada a lápiz requiere un proceso más o menos continuo de detección y corrección de las desviaciones de la línea. De hecho, es este ajuste y anticipación automáticos, así como la continua detección y corrección del error, lo que nos lleva a considerarla como actividad inteligente. La actividad de conocer sugiere la cualidad dinámica del conocer en la acción que, cuando la describimos, se convierte en conocimiento en la acción.

También SCHÖN explica que una vez que hemos aprendido cómo hacer algo, podemos llevar a cabo secuencias fáciles de actividad, reconocimiento, decisión y ajuste sin tener que pensar sobre ello. Sin embargo, en ocasiones sucede que, a pesar de que las acciones rutinarias producen siempre los mismos resultados, se descubre algo extraño acerca de ellas. La percepción de esta situación implica un proceso de reflexión que se da de dos maneras:

- La primera consiste en reflexionar sobre la acción, que es cuando se retoma el pensamiento sobre lo que se ha hecho para descubrir cómo el conocimiento en la acción puede haber contribuido a un resultado inesperado; esto se puede hacer, una vez que el hecho se ha producido, o bien, se realiza una pausa en medio de la acción (pararse a pensar). En cualquier caso, esta reflexión carece de una conexión directa con la acción presente.

- La segunda forma en que se da el proceso de reflexión es cuando podemos reflexionar en medio de la acción sin llegar a interrumpirla. En una acción presente - un período de tiempo, variable según el contexto, durante el que podamos todavía marcar una diferencia con la situación que se tiene entre manos - la acción de pensar sirve para reorganizar lo que se está haciendo mientras se hace, es decir, se está reflexionando en la acción.

Cuando se trata de realizar una construcción concreta se sigue un proceso para su realización, que en ocasiones no conduce a los resultados esperados y entonces se intenta de nuevo la realización del proceso, lo que se conoce como ensayo. La reflexión sobre cada ensayo implica la reflexión

sobre cada paso del proceso, pues de alguna forma se condicionan y los resultados de una primera acción determinan el siguiente paso dentro del mismo.

SCHÖN menciona que el patrón de indagación se describe mejor como una secuencia de momentos en un proceso de reflexión en la acción:

* Existe aquella situación de la acción a la que se traen respuestas espontáneas y rutinarias. Tales respuestas revelan un conocimiento en la acción que puede describirse en términos de estrategias, comprensión de los fenómenos y maneras de definir una tarea o problema apropiados a la situación. El conocimiento en la acción es tácito, formulado espontáneamente sin una reflexión consciente y además funciona produciendo los resultados esperados en tanto en cuanto la situación se mantenga dentro de los límites que se han aprendido a considerar como normal.

* Las respuestas rutinarias producen una sorpresa, un resultado inesperado, agradable o desagradable, que no corresponde a las categorías del conocimiento en la acción. Inherente a toda sorpresa está el hecho de que se consigue llamar la atención.

* La sorpresa conduce a una reflexión dentro de una acción - presente. La reflexión, al menos en alguna medida, resulta consciente, aunque no se produzca necesariamente por medio de palabras. Tenemos en cuenta, tanto el acontecimiento inesperado como el conocimiento en la acción que preparó el terreno para ello, surgen dos interrogantes casi al mismo tiempo: ¿ qué es esto ? y ¿ cómo he estado pensando sobre ello?. El pensamiento se vuelve sobre el fenómeno que causa la sorpresa y, sobre sí mismo.

* La reflexión en la acción posee una función crítica, y pone en cuestión la estructura de suposición del conocimiento en la acción. Se piensa de manera crítica sobre el pensamiento que trajo a la situación de apuro o a esta oportunidad; y durante el proceso se pueden reestructurar estrategias de acción, la comprensión de los fenómenos o las maneras de formular los problemas.

* La reflexión da lugar a la experimentación. Se idean y prueban nuevas acciones que pretenden explorar los fenómenos recién observados, verificar la comprensión provisional de los mismos, o afirmar los pasos seguidos para hacer que las cosas vayan mejor. La experimentación puede funcionar, bien en el sentido de conducir a resultados deliberados, o en el de producir sorpresas que exigen posteriores reflexiones o experimentaciones. Lo que distingue la reflexión en la acción de otros tipos de reflexión es su inmediata relevancia para la acción. En la reflexión en la acción el hecho de volver a pensar sobre alguna parte del conocimiento en la acción lleva a la experimentación y a pensar más allá, y esto afecta lo que hacemos, tanto en la situación inmediata como en otras que se juzguen similares.

Igual que el conocimiento en la acción, la reflexión en la acción, explica SCHÖN, es un proceso que se puede llevar adelante sin implicar necesariamente la capacidad de explicar lo que se hace; es decir, una cosa es ser capaz de reflexionar en la acción y otra muy distinta es ser capaz de reflexionar sobre la reflexión en la acción, de manera que se produzca una buena descripción verbal de ella; e incluso es otra cosa, ser capaz de reflexionar acerca de la descripción resultante. Cuando se vuelve a pensar acerca de una experiencia, puede ser que se consolide la comprensión del problema o se imagine una solución mejor o más general. De hacerse una reflexión actual sobre una reflexión anterior en la acción, comienza un diálogo de pensamiento y acción a través del cual se transforma la acción y el ejecutante se vuelve más diestro.

1.2 Práctica reflexiva, diseño y tutoría.

El conocimiento en la acción y la reflexión en la acción forman parte de las experiencias del pensar y del hacer, como procesos comunes en la vida cotidiana; Donald SCHÖN trabaja la conceptualización del proceso reflexivo explicando la forma en que los profesionales competentes actúan en situaciones singulares; para este autor los estudiantes pueden aprender el arte de una

práctica profesional, apropiándose de nuevas formas de utilizar los tipos de competencias específicas, que se logran adquirir de acuerdo a la profesión en la que el estudiante se forma y que le permite el acceso a conocimientos especiales que lo hacen acreedor a formar parte de una comunidad de prácticos que poseen esos conocimientos en su respectivo campo profesional mediante la práctica reflexiva. Retomamos sus aportaciones para conocer y comprender como se realiza el proceso reflexivo.

" Una práctica profesional es la competencia de una comunidad de prácticos que comparten, en palabras de John Dewey, las tradiciones de una profesión. Comparten convenciones de acción que incluyen medios, lenguajes e instrumentos distintivos. Funcionan en el marco de instituciones de un tipo muy particular: por ejemplo, instituciones educativas, hospitales, empresas, etc."²²

Una práctica consta de fragmentos de actividad divisibles en clases más o menos familiares, cada una de las cuales es vista como una profesión para el ejercicio de un determinado tipo de conocimientos. Los miembros de una profesión se diferencian entre sí, por las características en sus respectivas subespecializaciones, en las particulares experiencias y perspectivas que aportan a su trabajo, así como, en sus estilos de actuación. Comparten un tronco común de conocimiento profesional explícito, más o menos organizado sistemáticamente como son: un conjunto de valores, preferencias y normas que les sirven para interpretar situaciones prácticas; la formulación de objetivos y direcciones para la acción, lo mismo que, la determinación de lo que constituye una práctica profesional aceptable.

Desde la perspectiva de la racionalidad técnica, un práctico competente se preocupa siempre por los problemas instrumentales. Su eficacia se mide por su éxito en encontrar, en cada caso, las acciones que producen los efectos deseados que son consecuentes con sus objetivos. La competencia profesional consiste en la aplicación de teorías y técnicas derivadas de la

²² DEWEY, es citado por SCHÖN, Donald A. *La formación de profesionales reflexivos*. p. 41.

investigación sistemática, preferiblemente científica, a la solución de los problemas instrumentales de la práctica. Desde esta perspectiva hay dos tipos de situaciones de la práctica y dos formas de conocimiento: 1.- Situaciones familiares donde el práctico resuelve el problema mediante la aplicación rutinaria de acciones, reglas y procedimientos derivados del tronco del conocimiento profesional. 2.- Situaciones no tan familiares donde el problema no es tan claro y no hay ajuste evidente entre las características de la situación y el corpus disponible de teorías y técnicas. Aquí se habla de "pensar como un médico" para referirse a tipos de indagación, pero que esta gobernado por la regla: Se siguen reglas para la recogida de los datos, la inferencia y la comprobación de hipótesis, lo que le permite establecer claras conexiones entre las situaciones concretas y el cuerpo de conocimiento profesional.

Desde la perspectiva de la epistemología de la práctica, el arte profesional se comprende en términos de reflexión en la acción y desempeña un papel central en la descripción de la competencia profesional. Se reconoce como un caso límite aquellas situaciones en las que es posible llevar a cabo una aplicación rutinaria de los procedimientos y reglas existentes a situaciones problemáticas concretas. Más allá de estas situaciones, las reglas familiares, las teorías y las técnicas se ponen en funcionamiento en ejemplos concretos a través de la mediación de un arte que consiste en una forma limitada de reflexión en la acción. Y aún más allá de éstas, podríamos reconocer casos de complejo diagnóstico en los que los prácticos no sólo siguen reglas de indagación sino que, algunas veces, responden también ante resultados que les sorprenden mediante el recurso de invención de nuevas reglas sobre la marcha. Este tipo de reflexión en la acción es central al arte con que los prácticos algunas veces clarifican situaciones de incertidumbre, singularidad y conflicto.

El práctico experimenta una sorpresa que le lleva a replantearse su conocimiento en la acción en aspectos que van más allá de las reglas, de los hechos, de las teorías y las operaciones disponibles. El práctico reacciona ante lo inesperado o lo extraño reestructurando algunas de sus estrategias de acción, teorías de los fenómenos o modos de configurar el problema; e inventa

experimentos sobre la marcha para poner a prueba su nueva comprensión. Se comporta más como un investigador que trata de modelar un sistema experto que como el "experto" cuyo comportamiento está modelado.

Subyace a esta particular visión de la reflexión en la acción de los prácticos una concepción constructivista de la realidad con la que se enfrentan, una concepción que nos lleva a considerar al práctico como alguien que construye las situaciones de su práctica, no sólo en el ejercicio del arte profesional sino también en todos los restantes modos de competencia profesional. Desde el punto de vista constructivista, las percepciones, apreciaciones y creencias tienen sus raíces en los mundos que el mismo sujeto configura y que termina por aceptar como realidad. Cuando el práctico responde a las zonas indeterminadas de la práctica manteniendo una conversación reflexiva con los materiales de tales situaciones, rehace una parte de su mundo práctico y con ello revela el proceso, habitualmente tácito, de construcción del mundo que subyace a toda su práctica.

Cuando alguien aprende una práctica, se inicia en las tradiciones de una comunidad de prácticos y del mundo de la práctica que éstos habitan. Aprende sus convenciones, limitaciones, lenguajes y sistemas de valoración, sus repertorios de ejemplos, su conocimiento sistemático y sus patrones de conocimiento en la acción. La elección de la práctica por uno mismo posee la ventaja de la libertad: la libertad de experimentar sin la coacción de las concepciones recibidas, pero tiene la desventaja de exigir de cada estudiante el reinventar cada conocimiento, de tal suerte que gana poco o nada de la experiencia acumulada de otros. El aprendizaje iniciático ofrece una exposición directa a las condiciones reales de la práctica y a las pautas del trabajo. La práctica puede aprenderse de una o varias maneras, convirtiéndose en aprendiz de otros prácticos experimentados o bien puede participar en un practicum.

SCHÖN hace la descripción de un practicum como " una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica. En un contexto que se aproxima al mundo de la práctica, los

estudiantes aprenden haciendo, aunque su hacer a menudo se quede corto en relación con el trabajo propio del mundo real.²³ Es el aprender haciéndose cargo de proyectos que simulan y simplifican la práctica. Este mismo autor menciona que cuando un estudiante ingresa a un practicum se enfrenta, de manera explícita o implícita, a ciertas tareas fundamentales: aprender a evaluar la práctica competente; construir una imagen de ella; aprender a valorar su propia posición ante ella y debe elaborar un mapa del camino por el que puede llegar desde donde se encuentra a donde desea estar. El practicum tiene demandas implícitas a las que el estudiante debe adaptarse como: que una práctica es algo que existe, que vale la pena aprender, que se puede aprender y que está representada en sus rasgos más esenciales por el practicum. Además debe aprender la práctica del practicum: sus instrumentos, sus metodologías, sus proyectos y sus posibilidades; y a todo ello debe añadir su propia imagen aún imprecisa de cómo puede sacar mejor partido a lo que quiere aprender.

El trabajo del práctico, según SCHÖN, se realiza por medio de algún tipo de combinación del aprender haciendo de los alumnos, de sus interacciones con los tutores y los otros compañeros y de un proceso más difuso de 'aprendizaje experiencial'. La mayor parte de los practicums incluyen grupos de alumnos que, con frecuencia, resultan tan valiosos los unos para los otros como el mismo tutor; por medio de su grupo de iguales es que el estudiante puede meterse de lleno en el mundo del practicum, aprendiendo nuevos hábitos de pensamiento y acción. El aprendizaje a través de la exposición, de la inmersión y del aprendizaje experiencial.

La perspectiva del trabajo que se realiza en un practicum y de las condiciones y procesos que le son propios, depende en parte las concepciones de los tipos de conocimiento esenciales para una competencia profesional. Si se ve al conocimiento profesional en términos de los tipos de reflexión en la acción, se consideran las situaciones de la práctica que los prácticos denominan como inciertas, singulares o conflictivas y se logra desarrollar la capacidad de asumir que el

²³ SCHÖN, Donald A. *La formación de profesionales reflexivos*. p. 45.

conocimiento profesional existente puede o no acomodarse a cada caso y que cada problema puede tener una respuesta correcta. Los estudiantes tienen que aprender un tipo de reflexión en la acción que va más allá de las reglas existentes, no sólo por el establecimiento de nuevos métodos de razonamiento, sino por la construcción y comprobación de nuevas categorías de conocimiento, estrategias de acción y maneras de formular los problemas. Los tutores darán énfasis a las zonas indeterminadas de la práctica y a las conversaciones reflexivas con los componentes de una situación.

Se aprende a reflexionar en la acción aprendiendo primero a reconocer y aplicar reglas, hechos y operaciones estándar; luego a razonar sobre los casos problemáticos a partir de reglas generales propias de la profesión y sólo después se llega a desarrollar y comprobar nuevas formas de conocimiento y acción allí donde fracasan las categorías y las formas familiares de pensar (los profesionales competentes de la práctica poseen a menudo la capacidad de generar un nuevo conocimiento en la acción a través de una reflexión en la acción emprendida en aquellas zonas indeterminadas de la práctica.)

- Proceso de diseño como reflexión en la acción

Después de detectar el problema se mira de un modo intuitivo la forma que adopta y se sabe que existen dificultades, pero es difícil llegar a saber la razón de esta situación. SCHÖN menciona que el fundamento es que se trabaje en simultáneo desde la unidad y desde el conjunto y se vaya progresando en ciclos - atrás y adelante. Se sugiere comenzar con los conocimientos de una disciplina, y si las condiciones de la misma no resultan pertinentes a la situación siempre es posible modificar más adelante. Frente a la situación problemática se adopta una planeación personal que contempla la secuencia de acciones bajo la condicionante de interrogarse permanentemente sobre las consecuencias de su ejecución, esto permite su descubrimiento para reorientar el proceso hacia el logro de la solución. Si las consecuencias no se atienden pueden

conducir a más complicaciones de las existentes en la situación inicial; interesa fundamentalmente la apertura intelectual para adoptar alternativas de solución.

Cada paso tiene consecuencias que se describen y evalúan en términos extraídos de un ámbito o más de un ámbito del diseño. Al ejemplificar con un diseño de construcción se hace referencia a: programa / usos, emplazamiento, elementos de la edificación, organización del espacio, forma, estructura / tecnología, escala, coste, tipo de edificación, etc. Cada uno posee implicaciones que condicionan los siguientes pasos a dar. Y cada uno crea nuevos problemas que hay que describir y resolver. El experimento global a la hora de reformular el problema es, también, un diálogo reflexivo con la situación en la que el estudiante llega a percibir, y más tarde a desarrollar, las implicaciones de una nueva idea.

Tres dimensiones, destaca el profesor Donald A. SCHÖN, en este proceso: los ámbitos del lenguaje en los que el estudiante describe y comprende las consecuencias de sus movimientos, las implicaciones que descubre y sigue, y su cambio de postura en relación a la situación con la que va dialogando.

En lo que se refiere a los ámbitos del diseño, el estudiante atribuye acciones a los elementos del diseño como si estuvieran creando formas y organizando el espacio; anticipa las vivencias sentidas por un hipotético usuario del edificio al deambular por él; utiliza palabras para denominar elementos del diseño o para describir las consecuencias e implicaciones de sus pasos y volver a tomar en consideración la situación. Sucede con frecuencia que los pasos que se van dando descubren consecuencias o implicaciones que van en contra de los propios ámbitos del diseño.

En cuanto a las implicaciones, el estudiante en su rol de diseñador, aprende que, a medida que reflexiona en la acción sobre la situación originada por sus primeros movimientos, debe considerar no sólo la opción presente sino también el conjunto de posteriores opciones a que ello conduce, cada una de ellas con diferentes significados en relación a los sistemas de implicaciones

establecidos por los primeros movimientos. Así se produce un sistema de desarrollo continuado de implicaciones mediante el cual el diseñador reflexiona en la acción. El diseñador evalúa sus movimientos de tres maneras distintas: en función de la conveniencia de sus consecuencias, juzgadas en forma de categorías extraídas de los ámbitos de normas del diseño, en función de su conformidad o de su transgresión para con las implicaciones establecidas por los pasos precedentes, y en función de su estimación de los nuevos problemas o posibilidades que ha creado.

Por último el estudiante realiza cambios de postura, es decir, va cambiando desde el reconocimiento de la posibilidad y la libertad de elección hasta una aceptación de los imperativos que se derivan de esa elección. El diseñador debe oscilar permanentemente entre el todo y la parte.

Reconocemos cierta similitud entre este proceso descrito por SCHÖN y el proceso que propone el enfoque investigativo de la dialéctica crítica para el proceso de la práctica educativa: cuando hace delimitaciones en el diseño y estudia una parte del todo, a su vez, la consideración que se hace en el ejemplo de diseño de construcción al hacer referencia a las constantes modificaciones (programas/usos, tipos de edificaciones, costos, etc.) y que relacionamos con la dialéctica crítica cuando menciona las múltiples determinaciones que se presentan en la práctica educativa, y retomando las aportaciones de COVARRUBIAS VILLA²⁴ quien considera como problemas específicos: la estructura y funcionamiento del bloque de pensamiento de los sujetos participantes en el proceso de enseñanza - aprendizaje, el de la forma de apropiación de contenidos, el de las articulaciones entre los referentes existentes y el conocimiento nuevo, etc.

²⁴ La escuela tiene entre sus funciones la de formar sujetos reflexivos, críticos y creativos. Enseñar a pensar implica múltiples problemas específicos relacionados con los sujetos que participan en el proceso educativo, así como, también se requiere que al sujeto se le enseñen las condiciones en las que la teoría fue construida. según hace referencia COVARRUBIAS VILLA, Francisco. *Las Herramientas de la Razón*. p. 255.

todo (universo) y aportaron conocimiento, es muy probable que ahora la situación problemática que se presenta requiera de enfoques distintos que los utilizados por ellas.

Es necesario, que los estudiantes implicados en estos procesos de aprendizaje, descubran las consecuencias de sus implicaciones y, se vean comprometidos en un diálogo con la situación que están configurando; es probable que descubran nuevos e inesperados significados en los cambios que van produciendo y reconduzcan sus movimientos como respuesta a estos descubrimientos. Reflexionarán en la acción ellos mismos y acerca de esa conversación con la situación, en forma retrospectiva, irán cambiando de postura a medida que pasan de las interrogantes al reconocimiento de las implicaciones, de la concentración en lo particular a la consideración de lo total, y de una actitud de tanteo a una de compromiso. Estos son los rasgos generales del proceso.

SCHÖN plantea dos cuestiones interesantes: " 1.- Cuando un profesional se toma en serio la singularidad de una situación que tiene entre manos, ¿cómo hace uso de la experiencia que ha acumulado en sus primeros pasos? cuando no puede aplicar las categorías conocidas precedentes de la teoría o de la técnica, ¿cómo hace uso del conocimiento previo para inventar nuevas formulaciones, teorías y estrategias de acción? 2.- La reflexión en la acción es un tipo de experimentación. Pero las situaciones prácticas son bastante resistentes a los experimentos controlados. ¿Cómo hace un práctico para evadir o compensar los verdaderos límites que se plantean en los experimentos controlados? ¿en qué sentido entonces, si existe alguno, hay rigor en su experimentación?. Las indagaciones al respecto lo llevan a una elaboración posterior de la reflexión en la acción como una epistemología de la práctica."²⁵

- Evocación de la experiencia pasada para afrontar una situación de singularidad.

²⁵ SCHÖN, Donald A. *La formación de profesionales reflexivos*. p. 70.

También encontramos semejanzas cuando SCHÖN habla de las formas como se relacionan entre sí esas determinaciones, condicionándose y la necesidad de su presencia al servir de base y sustento aunque después pasen inadvertidas en la presencia final de la situación; lo mismo ocurre en el logro de los aprendizajes dentro de las prácticas docentes.

La consideración de las consecuencias, causadas por la introducción de modificaciones al diseño inicial deben tenerse en cuenta al igual que los componentes de las situaciones representadas y son motivo de reflexión que se vincula con las experiencias del sujeto cognoscente, (profesor - alumno en nuestro caso). El análisis de un trabajo de diseño, o la construcción de una propuesta de enseñanza cuyo propósito es el logro de aprendizajes de contenidos propios de asignaturas como sucede en las prácticas educativas, permiten encontrar una aceptable solución a la problemática que dio motivo a los cambios.

- Proceso subyacente de reflexión en la acción

Independientemente de las diferencias en el lenguaje, de las prioridades, de los referentes, de los estilos, de los precedentes, es frecuente encontrar situaciones de complejidad e incertidumbre que exige la imposición de un orden. Toda situación requiere de la utilización de fundamentos teóricos y argumentaciones que se van sustituyendo al encontrar incongruencias con lo establecido y en estas negaciones es donde se origina la reflexión de que nada en el universo permanece estático y que todo lo existente ha pasado por diferentes momentos que conforman su historicidad, más el no dar el suficiente crédito a la nueva forma de existencia, así como a sus nuevas y múltiples determinaciones o bien las mismas pero presentes ahora bajo una transformación inevitable como partes del universo, se produce un estancamiento dentro del proceso de aprehensión de los conocimientos que resultan pertinentes a la existencia actual.

Resulta inconveniente tratar las situaciones a través de la estaticidad de las disciplinas que de ellas se ocupan, en un determinado momento dieron cuenta de las condiciones de una parte del

Cuando un profesional da sentido a una situación que él interpreta como singular, la ve como algo ya presente en su repertorio. Ver este emplazamiento como aquel otro no es incluir el primero en una regla o categoría ya conocida sino más bien, ver la situación no conocida como algo que a la vez resulta similar y distinto de la conocida, sin ser capaz de decir, en principio, respecto a qué es similar o distinta.

Viendo esta situación como aquella otra, un práctico puede comportarse en esta situación como en aquella otra. En realidad, todo el proceso de 'ver - como' y 'actuar - como' puede llevarse a cabo sin una articulación consciente. El investigador puede reflexionar sobre las semejanzas y diferencias que ha percibido o ha efectuado. Puede hacerlo mediante la comparación consciente de las dos situaciones o bien describiendo la situación actual a la luz de una referencia tácita a la otra situación. Las descripciones de la situación son reflexiones y explicaciones acerca de aquellas primeras percepciones de semejanzas y de diferencias que adolecían de una articulación.

La capacidad de ver las situaciones no familiares como familiares y de actuar en aquéllas como hemos hecho en éstas, es lo que capacita para traer a colación experiencias pasadas a la hora de referirnos a los casos singulares. La capacidad de 'ver - como' y de 'actuar - como' es lo que permite percibir aquellos problemas que no se ajustan a las reglas existentes. El arte de un profesional de la práctica, depende del rango y la variedad del repertorio que es capaz de aplicar a las situaciones no familiares. Al ser capaz de clarificar su singularidad, no hace falta que las reduzca a ejemplos de categorías estándar.

Cada nueva experiencia de reflexión en la acción enriquece su repertorio. La reflexión en la acción en un caso singular es factible de generalizarse a otros casos, no porque pueda dar origen a principios generales sino porque puede contribuir al repertorio de temas modélicos del práctico a partir de los cuales, en los posteriores casos de su práctica, puede componer nuevas variaciones.

La reflexión en la acción implica necesariamente la experimentación. Bajo las condiciones de la práctica profesional cotidiana, sólo es posible alcanzar las normas del experimento controlado de

una manera muy limitada. En sentido más amplio, experimentar es actuar con el fin de observar lo que resulta. Cuando la acción se emprende exclusivamente con la finalidad de ver lo que de ella se deriva, sin que vaya acompañada de predicciones o expectativas, SCHÖN la define como exploratoria. A veces hay otra manera de hacer las cosas que tiene la finalidad de producir cambios intencionales (un padre da a su hijo una moneda para evitar que lllore); estas situaciones se denominan experimentos de comprobación de movimientos. Cualquier acción premeditada emprendida con una cierta finalidad resulta, en este sentido, un experimento. En casos más complejos, los movimientos producen efectos más allá de lo previsto. (el hecho de dar la moneda al niño no sólo le lleva a dejar de llorar sino que también le enseña a obtener dinero recurriendo al llanto).

EL contexto de la práctica es distinto del contexto de la investigación de muy diversos modos, todos ellos importantes y que tienen que ver con la relación de los cambios que se producen y la comprensión de los mismos. Cuando un práctico reflexiona en la acción en un caso que percibe como singular, prestando atención a los fenómenos y aflorando la comprensión intuitiva que posee de ellos, su experimentación es al mismo tiempo exploratoria, de comprobación de movimientos y de verificación de hipótesis. Las tres funciones se llevan a cabo mediante las mismas acciones. Y de aquí se deriva el carácter distintivo de la experimentación en la práctica.

Estas características distintivas de la experimentación que tiene lugar en la práctica conllevan normas específicas para ajustarse al rigor. " El investigador que reflexiona en la acción juega con una situación en la que se ve condicionado por una serie de consideraciones que tienen que ver con los tres niveles de experimentación: exploración, comprobación de movimientos y verificación de hipótesis. Su interés fundamental está en producir cambios en la situación. Pero si no repara en las resistencias que ésta presenta ante el cambio, cae en una mera profecía de la autorrealización." ²⁶ Debe estar dispuesto a aceptar a través de la reflexión sobre la resistencia de

²⁶ SCHÖN, Donald A. *La formación de profesionales reflexivos*. p. 77.

la situación que su hipótesis puede ser inadecuada y debe aprender además de que manera puede serlo. Su juego encierra el peligro de un blanco en movimiento, puesto que los fenómenos van cambiando a medida que él los va experimentando.

- Comparación entre la racionalidad técnica y la reflexión en la acción

Desde la perspectiva del diálogo reflexivo que un investigador mantiene con su situación, el modelo de racionalidad técnica se muestra absolutamente incompleto. En el diálogo reflexivo, la práctica es sinónimo de investigación. En el planteamiento de su problema, medios y fines aparecen formulados con absoluta interdependencia. Y su indagación es una transacción con la situación en la que el conocer y el hacer resultan inseparables.

A medida que el diseñador (en el ejemplo de un diseño de construcción que explica SCHÖN) va formulando el problema de la complicada situación que tiene ante él, va determinando los rasgos que va a tener en cuenta, el orden que tratará de imponer y las direcciones en que va a plantear los cambios. Al hacerlo así, esta identificando tanto los fines que se pretenden como los medios que va a emplear. En la indagación resultante, su resolución del problema forma parte de un experimento mayor sobre el planteamiento del problema.

Cuando el diseñador es también tutor, reflexiona sobre el conocimiento intuitivo que tiene un estudiante acerca de la situación de su diseño y elabora un nuevo problema. Sin embargo, no lo deriva a partir de la teoría basada en la investigación sino desde su repertorio de temas y modelos. Y por medio del 'ver - como' y el 'hacer - como', el diseñador construye un nuevo modelo de la situación. Pero los experimentos que le sirven para modificar ese modelo, en el mundo virtual de su carpeta de dibujos, sirven también como movimientos de transformación y mecanismos de indagación. Su verificación de hipótesis sirve fundamentalmente para orientar sus posteriores movimientos y para aflorar los fenómenos que lo llevarán a replantear la situación.

En una conversación reflexiva, los valores de control, distancia y objetividad - nucleares en la racionalidad técnica - se revisten de nuevos significados. El práctico intenta, dentro de los límites de su mundo hipotético, controlar las variables propias del experimento de verificación de hipótesis. Pero sus hipótesis tienen que ver con el potencial de transformación que aplica a la situación y, a medida que las va verificando, se adentra inevitablemente más y más en la situación. Produce un conocimiento que resulta objetivo en el sentido de que puede descubrir los errores; pero su conocimiento es también personal; su validez es relativa respecto a sus compromisos con un sistema de valores particular y una teoría omnicomprensiva. Sus resultados serán indispensables sólo para aquellos que compartan sus compromisos.

Aprender a diseñar adopta algunas veces, la forma de hacer explícito lo que uno ya sabe cómo hacer. Sin embargo, la mayor parte de los estudiantes no comienzan con un conocimiento tácito acerca de la forma competente de diseñar. Lo más que, tal vez son capaces de hacer al principio es dar descripciones verbales del diseño que no pueden llevar a cabo. Sólo más tarde, cuando han aprendido algunos aspectos del diseño, pueden avanzar en su aprendizaje reflexionando sobre el conocimiento tácito que está implícito en su propia ejecución.

En el proceso de aprendizaje inicial se presenta una doble carga: deben aprender tanto a ejecutar interpretaciones de diseño como a reconocer su ejecución competente. Pero estos dos componentes de la tarea de aprendizaje se apoyan mutuamente a medida que un estudiante comienza su tarea de ejecución, empieza en simultáneo a reconocer la interpretación conveniente y a regular su búsqueda por medio de la referencia a aquellas cualidades que es capaz de reconocer.

Otro aspecto que destaca SCHÖN en el modelo formativo del taller de arquitectura es el del diálogo entre el tutor y el estudiante cuando dice que alumno y tutor traen a la experiencia del taller de diseño una cierta capacidad para un tipo de diálogo muy particular acerca de diseñar, que ven al principio de modos muy dispares. Su diálogo tiene tres características: tiene lugar en el

contexto de los intentos que el estudiante hace por diseñar; utiliza lo mismo acciones que palabras; y depende de una reflexión en la acción recíproca. El tutor trata de apreciar lo que el alumno comprende, cuales son sus dificultades más peculiares, lo que ya sabe hacer, etc., principalmente a partir de la evidencia de los esfuerzos iniciales de aquél en el diseño. El tutor experimenta con la comunicación y verifica, en cada una de sus intervenciones, tanto su diagnóstico del grado de conocimiento y los problemas de un estudiante, como la eficacia de sus propias estrategias de comunicación. En este sentido reflexiona en la acción. El estudiante trata de descifrar las demostraciones y descripciones del tutor y comprueba los significados que ha construido aplicándolos a su nuevo diseño, revelando así lo que ha sacado en limpio de lo que ha oído o visto. En este sentido el estudiante reflexiona en la acción.

La reflexión en la acción llega a ser recíproca cuando el tutor trata los nuevos diseños del estudiante dándole indicaciones y éste vuelve a descifrar y traducir en nuevas formas de ejecución. El proceso continúa y así se configura la vida del taller, avanzando hacia una convergencia de significado y hacia un aumento de la capacidad del alumno para producir lo que él y su tutor consideran una forma de diseñar competente.

- Escalera de reflexión

Cuando 'decir / escuchar' y 'demostrar / imitar' se combinan, como generalmente sucede, explica SCHÖN, nos ofrecen una gran variedad de modos y objetos de reflexión posibles. La cadena de acciones y reflexiones recíprocas que constituye el diálogo entre tutor y alumno puede analizarse de varias maneras:

" Podemos imaginarnos los peldaños de la escalera de reflexión del siguiente modo:

4. Reflexión sobre la reflexión acerca de la descripción del proceso de diseño.
3. Reflexión sobre la descripción del proceso de diseño.
2. Descripción del proceso de diseño.

1. Proceso de diseño.²⁷

Básicamente, diseñar es un proceso de reflexión en la acción. Si ascendemos un nivel, la reflexión sobre el diseño adopta la forma de una descripción. La descripción puede combinarse con la apreciación; puede incorporarse al consejo o a la crítica; puede hacer referencia al conocimiento en la acción implícito en el proceso de diseñar. En la reflexión sobre la descripción se puede preguntar, es decir, se puede transformar la reflexión en interrogante o bien puede probar un nuevo boceto más adecuado a los consejos. Tutor o alumno pueden reflexionar sobre los significados que uno de ellos ha construido para la descripción que acaba de dar. En el cuarto nivel, los interlocutores del diálogo podrían reflexionar sobre el propio diálogo. Podrían preguntarse si han conseguido acercarse más a un conocimiento compartido del problema o si han comprobado el grado de comprensión de los mutuos significados que se han puesto en juego. Si, a lo largo de esta reflexión no se encuentran satisfechos con sus esfuerzos comunicativos, siempre pueden experimentar con nuevas estrategias o nuevos medios.

Un diálogo acertado entre tutor y alumno no finaliza, necesariamente, con la conformidad del alumno respecto a las intenciones del tutor. Al contrario, cuanto más entiende el alumno lo que su tutor quiere decir, más cuenta puede darse de que no quiere aprender lo que aquel tiene que enseñarle. Y a la inversa, cuando un estudiante no entiende a causa de una aparente incapacidad o falta de motivación para aprender, el tutor debe ver que no sea por causa de una tutorización inadecuada.

Al estudiante se le pide que empiece a diseñar antes de que sepa lo que significa diseñar. Si acepta este desafío y los riesgos asumidos que conlleva, se establece una especie de contrato (tácito o explícito) con el tutor, que implica una tregua de voluntaria incredulidad, comienza a tener la clase de experiencia a que se refiere el discurso del tutor. El estudiante se coloca en un modo de atención operativa, intensificando sus requerimientos acerca de las descripciones y

²⁷ SCHÖN, Donald A. *La formación de profesionales reflexivos*. p. 111

demostraciones del tutor y sobre sus propias atención auditiva y observación. Sus esfuerzos iniciales de diseño proporcionan al tutor no sólo la evidencia a partir de la cual puede inferir dónde radican sus dificultades y su grado de comprensión, sino también la base para la formulación de preguntas, críticas y sugerencias.

El estudiante llega al taller equipado con una capacidad para imitar, una habilidad para hacer lo que ve hacer a otra persona. Cuando ejecuta estas actividades, las experimenta sintiendo cómo son y descubriendo en ellas, mediante la reflexión, significados que no había sospechado anteriormente.

Cuando la experimentación genera nuevos problemas, embrollos y confusiones, éstos pueden llegar a convertirse, también, en materiales para la mutua reflexión. Los bloques comunicativos pueden traer como consecuencias subidas y bajadas por la escalera de la reflexión. El estudiante debe aprender a escuchar de un modo operativo e imitar reflexivamente; a reflexionar sobre su propio conocimiento en la acción, y a interpretar los significados del tutor.

- Como pueden fracasar los procesos de enseñanza y aprendizaje

SCHÖN opina que la disposición resulta una condición para la adquisición de competencias que implican actitudes, sentimientos y formas de percibir y de comprender. Estar dispuesto a intentar algo es una de las condiciones para adquirir la habilidad de hacerlo. La disposición para la imitación es una disposición a situarse uno mismo, al menos durante algún tiempo, en una posición asociada con el papel de dependencia que tienen los niños. La imitación reflexiva exige una disposición a hacer como lo está haciendo el maestro de taller y, en simultáneo, reflexionar sobre lo que uno hace. El estudiante, al tomar parte conscientemente de la forma de diseñar del maestro, aumenta su gama de posibles ejecuciones y extiende su libertad de elección.

Elementos de mutua reflexión en la acción que resultan ser fundamentales " para desatar las ataduras del proceso de aprendizaje son:

- * Concentrar la atención sobre la interacción en curso como un objeto de reflexión en sí mismo.
- * Describir e interesarse por el propio conocimiento en la acción que, en gran medida, uno posee de modo tácito.
- * Reflexionar sobre cómo el otro comprende aquellas cuestiones fundamentales que el tutor desea transmitir y el alumno quiere aprender.
- * Comprobar lo que uno ha aprendido acerca del conocimiento en la acción y el planteamiento de la interacción del otro; comprobar lo que el otro ha aprovechado de los propios intentos por comunicar de uno.
- * Reflexionar sobre las teorías interpersonales implícitas que se han instalado en el proceso de comunicación."²⁸

En realidad, alumno y maestro de taller tendrían que ampliar su escalera de reflexión y añadir un peldaño de reflexión sobre su propia interacción, su mundo comportamental y las teorías implícitas que utilizan para crearlo y fundamentarlo. Para poder participar en este proceso, el estudiante tiene que ser ya capaz de describir e interesarse por su propia comprensión intuitiva además de tomar parte en la del tutor, no sólo en el ámbito del diseño sino en su interacción con él. Debe ser capaz de dejar a un lado lo que ya sabe a fin de formar parte del mundo, aún por conocer, de alguien más, con el propósito de experimentar una zona de incertidumbre en la que, después de haber abandonado temporalmente sus formas habituales de ver, se encuentre aún sin conectar totalmente con las formas de ver del otro. Para hacer esto, precisa de una capacidad para aceptar el riesgo cognitivo.

Las interacciones deben poner énfasis en el hecho de aflorar atribuciones privadas para su verificación pública, proporcionar datos directamente observables para apoyar los juicios de uno,

²⁸ SCHÖN, Donald A. *La formación de profesionales reflexivos*, p. 130

revelar los dilemas privados que uno está intentando resolver, explorar activamente los significados del otro, y someter a la confrontación del otro los de uno mismo. Estos son elementos de la teoría interpersonal. Sus valores son los de una información rigurosa, la elección libre y fundamentada y el compromiso interno. Sus estrategias incluyen articular la defensa de los intereses y las opiniones de uno con los intereses y los puntos de vista de los demás. Se trata de una teoría implícita construida sobre el reconocimiento del hecho de que en cada una de nuestras formulaciones transmitimos un doble mensaje: el que se transmite directamente y el que se transmite a través de la teoría implícita que, de forma intencionada o no modelamos para cada uno de nosotros.

Las funciones del tutor que SCHÖN considera son varias: - preguntar al alumno qué es lo que quiere que sea su proyecto, y legitimar con ello las preferencias e intenciones que éste tiene; - animarle a intentar producir lo que le gusta, demostrando con bocetos rápidos las distintas maneras en que puede conseguirlo. No se le instruye en la mejor manera de hacerlo; trabaja con el estudiante para demostrar un rango de significados posibles que él pueda experimentar; - juzgar los resultados de su trabajo en términos de su eficacia para lograr obtener las cualidades definidas por él.

Implícitamente se transmite el mensaje de que la técnica se aprende por medio de experimentos que ponen a prueba y evalúan medios alternativos de producción. En el contexto se aprende a observar con minuciosidad de un modo más analítico. Se inicia un proceso de autoformación en diseño.

El estudiante debe formarse a sí mismo para llegar a diseñar, pero sólo puede hacerlo por medio de las interacciones con un maestro del taller. En función de la calidad de su búsqueda de convergencia de significado - de la disposición y de las teorías implícitas que ambas partes traen a este proceso - la carrera de aprendizaje del estudiante se desarrollará en una u otra dirección.

- Utilización de un prácticum reflexivo para el desarrollo de destrezas profesionales.

Cuando se reconoce una situación como única, no puede tratarse solamente mediante la aplicación de teorías y técnicas derivadas de un conocimiento profesional y en situaciones de conflicto de valores, no hay metas claras y consistentes que guíen la selección técnica de los medios. Los profesionales críticos argumentan que las áreas más importantes de su práctica profesional se encuentran hoy más allá de sus límites convencionales de la competencia profesional. Lo que más necesitan aprender los aspirantes a profesionales de la práctica es a conocer la "epistemología de la práctica profesional, durante mucho tiempo ajena a un examen crítico, consistente en un modelo de conocimiento profesional incrustado institucionalmente en un curriculum y en los convenios entre el mundo de la investigación y el de la práctica."²⁹

SCHÖN enuncia las siguientes características que convierten el proceso en un arte, el de la práctica profesional, en algo factible de ser aprendido y tutorizado, pero no enseñado:

1.- Un proceso de diseño competente es una forma de conocimiento en la acción. Se pueden describir las reglas que se usan y a fin de actuarlas, el diseñador debe aprender una forma de experimentación con la creación rigurosa de nuevos ensayos fundamentada en la apreciación de los resultados de pasos anteriores. La aplicación de una regla debe estar mediada por una forma de reflexión en la acción. Los estudiantes deben practicar si quieren aprender y su práctica implica la reflexión en la acción (busca un sentido útil para la acción .- aprender a dibujar a escala).

2.- Diseñar es una habilidad integral.- Es importante que uno la capte globalmente si quiere captar algo de ella. Es cierto que los problemas de diseño pueden dividirse en sus componentes

²⁹ En relación a la epistemología de la práctica, tomando ahora como base la relación entre la competencia y el arte y principalmente el pensar en lo que se hace mientras se está haciendo, es decir, la reflexión en la acción que utilizan los profesionales en las zonas de incertidumbre una aportación, entre otras, de SCHÖN, Donald A. *La formación de profesionales reflexivos*. p. 21

mediante estrategias de desintegración útiles tanto para la práctica como para la tarea de tutorizar. Los experimentos parciales sólo tienen sentido dentro del contexto de un experimento a mayor escala. Los estudiantes encuentran descripciones oscuras hasta que efectivamente experimentan la coherencia de un proceso global de diseño en sus propios diseños.

3.- Un proceso competente de diseño depende de la habilidad del diseñador para reconocer y apreciar cualidades del diseño deseable o no deseable. Si el estudiante sabe como reconocer una determinada cualidad del diseño puede aprender a experimentar con diferentes recursos para su producción y el tutor puede ayudarle dándole ejemplos positivos, negativos o mostrarle variantes de la cualidad en cuestión.

4.- Lo que es cierto para la descripción y el reconocimiento de cualidades del diseño, lo es también, en términos generales, para la descripción y el reconocimiento de un diseño competente. La descripción del propio conocimiento en la acción que uno posee es, en sí misma, una competencia y se puede aprender a hacerla más completa, precisa y útil para la acción por medio de una reflexión continuada sobre sus propias ejecuciones competentes. La clarificación de significados predeterminados y el descubrimiento y la resolución de incongruencias entre las intenciones de un tutor y lo que los alumnos comprenden, se adquiere mejor a través de la acción. Los estudiantes ven lo que sus tutores quieren decir cuando éstos llevan sus descripciones hasta sus últimas consecuencias.

5.- Diseñar es una actividad creadora. La conversación reflexiva que un diseñador establece con los materiales de una determinada situación puede generar nuevos descubrimientos, significados e invenciones. Una práctica como el diseño no puede transmitirse a través de la enseñanza. Existe un vacío entre una descripción del diseño y el conocimiento en la acción que debe llenarse mediante la reflexión en la acción.

- Condiciones de partida de un prácticum reflexivo

La confusión y el misterio reinan en las primeras fases de un prácticum reflexivo cualquiera. No obstante, en cuestión, a veces, de meses, se comienzan a producir entre tutores y alumnos las convergencias de significado que les permiten comprenderse entre sí, entre ellos se realiza una especie de metamorfosis, es la mutua participación en una aventura comunicativa muy especial, un diálogo de palabras y acciones. El alumno trata de hacer lo que busca aprender y por eso revela lo que entiende o lo que no comprende. El tutor responde con su consejo, crítica, explicaciones y sus descripciones, pero también con más ejecuciones por su parte.

El alumno construye y verifica los significados de aquello que ve y oye; ejecuta las descripciones del tutor y reflexiona sobre la experiencia de ejecutarlas. También reflexiona sobre sus propias ejecuciones espontáneas a fin de descubrir lo que ya sabe y que le ayuda o retrasa en su tarea de aprendizaje. A través de la imitación reflexiva, trata de introducir en sus propias ejecuciones los rasgos característicos que demostró su tutor. Improvisa sobre la marcha experimentos espontáneos para descubrir y verificar lo que el tutor trata de comunicarle. Para hacer esto, el alumno adopta una actitud de responsabilidad para formarse a sí mismo en aquello que necesita aprender y se mantiene dispuesto a recibir la ayuda del tutor.

- Resultados del aprendizaje

El lugar en el que desemboque el aprendizaje de un estudiante, después de su participación en un prácticum reflexivo, depende de cómo él traslade los mensajes del prácticum a sus propias apreciaciones y a su ejecución, lo que a su vez, depende de cómo transcurra el diálogo con su tutor. Si el diálogo es de mutua reflexión en la acción, el aprendizaje del estudiante tiende a ser más amplio y profundo y, también, más sustantivo, integral y múltiple; claro que la medida en que esto se produzca varía con las competencias que tutor y alumno aporten a su diálogo, de la habilidad del tutor para adaptar su demostración y su descripción a las necesidades cambiantes

del alumno, de la capacidad inicial del alumno para la reflexión en la acción del diálogo, entre otras.

La propuesta epistemológica de la práctica que se basa en el conocimiento en la acción y la reflexión en la acción dio origen a la idea de un prácticum reflexivo. Sus principales rasgos tienen que ver con el aprender haciendo, la tutorización antes que la enseñanza, y el diálogo entre el tutor y el estudiante sobre la mutua reflexión en la acción. Nada es tan indicativo del progreso en la adquisición del arte como el descubrimiento que hace el estudiante del tiempo que ello lleva, tiempo para vivir a través del choque inicial cargado de confusión y misterio, olvidar las expectativas previas y comenzar a dominar la práctica del prácticum; tiempo para vivir a través de los ciclos de aprendizaje implicados en cualquier tarea del diseño y, finalmente, tiempo para ir de atrás para adelante una y otra vez entre la reflexión sobre la acción y la reflexión en la acción.

Un prácticum reflexivo constituye una señal de progreso, el hecho de que los estudiantes aprendan a ver el proceso de aprendizaje como de modificación, de cambio, de reconstrucción continua que no tiene fin. Cultiva actividades que conectan el conocimiento en la acción y la reflexión en la acción de los prácticos competentes con las teorías y las técnicas transmitidas como conocimiento profesional en las disciplinas académicas. Una forma de actividad de este tipo es una forma de investigación que estudia los procesos por los que los individuos adquieren (o no) el arte de la práctica y los procesos que hacen que la tutorización sea más o menos eficaz.

"John Dewey ha descrito un tipo de investigación apropiada a un prácticum reflexivo en los siguientes términos: una permanente sucesión de informes minuciosos, extraídos de casos reales, que den cuenta de las condiciones que en la experiencia han demostrado ser favorables o desfavorables para el aprendizaje, podría revolucionar por completo el tema del método. El problema es complejo y difícil. El aprendizaje implica... al menos tres factores: conocimiento, habilidad y disposición. Cada uno de ellos debe ser estudiado. Esto requiere juicio y arte para seleccionar del conjunto de circunstancias de un caso aquellos elementos que son las causas del

aprendizaje, cuáles son influyentes y cuáles secundarios e irrelevantes. Esto exige franqueza y seriedad para no perder de vista ni el éxito ni el fracaso y para evaluar el grado relativo de éxito obtenido. Ello requiere observación cualificada y aguda para observar los indicios de progreso en el aprendizaje, y más aún para detectar sus causas; un tipo de observación mucho más experta que la que se necesita para anotar los resultados de tests mecánicamente aplicados. Sin embargo, el progreso de cualquier ciencia de la educación, depende precisamente de la acumulación sistemática de este tipo de material. ³⁰

Con el fin de construir puentes entre la ciencia aplicada y la reflexión en la acción, el prácticum debería convertirse en un lugar en el que los prácticos aprendan a reflexionar sobre sus teorías implícitas a los fenómenos de la práctica, en presencia de los representantes de las disciplinas cuyas teorías formales son comparables a las teorías implícitas de los prácticos. Los dos tipos de teoría deberán poder acoplarse mutuamente, no sólo para ayudar a los académicos a explotar la práctica como material para la investigación básica sino también para animar a los investigadores en la universidad y en la práctica a aprender unos de otros.

Un profesional reflexivo debe estar atento a los patrones de los fenómenos, capacitado para describir lo que observa, dispuesto a proponer modelos atrevidos de la experiencia, y en ocasiones radicalmente simplificados, e ingenioso para idear pruebas de estos modelos compatibles con las limitaciones de una situación de la práctica.

El prácticum reflexivo debería incluir aspectos que sirvieran para que los profesionales competentes pudieran enfrentarse a sus limitaciones de sus contextos laborales. La fenomenología de la práctica - la reflexión sobre la reflexión en la acción de la práctica - debería introducirse en el prácticum a través del estudio de los contextos de trabajo de los profesionales. Y aquí una perspectiva constructivista es absolutamente decisiva ya que los fenómenos de la

³⁰ DEWEY, John (1974) referencia de SCHÖN, Donald A. *La formación de profesionales reflexivos*. p. 272 - 273

práctica en el mundo de las organizaciones están completamente determinadas por los tipos de realidad que los individuos crean por sí mismos, aquellas maneras en que plantean y configuran sus mundos, y por lo que sucede cuando se produce el enfrentamiento con aquellos que poseen formas similares y diferentes de formular la realidad.

2.3 Reflexión en y sobre la práctica docente

La práctica docente, es considerada objeto de reflexión, cuyo potencial para transformar depende en cierta forma de la reflexión que a partir de teorizaciones científico - pedagógicas y recurriendo a la investigación pedagógica, realiza el propio docente sobre aspectos como: su acción docente dentro del aula, las relaciones entre escuela y comunidad, la marginación y el fracaso escolar, etc. aspectos que se constituyen en componentes de la realidad educativa.

La intervención y actuación pedagógica en la realidad educativa se concreta en la práctica docente que es una práctica profesional; la docencia como praxis implica siempre la toma de conciencia e involucra aspectos teóricos: el conocimiento de lo que se quiere lograr, de las condiciones de las que se parte para lograr la transformación deseada y de los medios para hacerla.

Se considera práctica profesional por que se realiza en un ámbito laboral delimitado (la institución escolar) y requiere de determinados conocimientos habilidades y competencias socialmente sancionados y se ejerce públicamente. También es una práctica educativa por que los actos que conforman la docencia están inscritos en un proceso más amplio que es la educación y cuyo objeto es transformar el ser humano.

La docencia como " praxis es expresión de la dialéctica sujeto - objeto, pues es un movimiento en el que se supera la oposición de dos momentos: el momento subjetivo (el de la conciencia de los

finés que se pretenden lograr, de los principios acordes con esos fines y de los medios necesarios para lograrlos), y el momento objetivo (el de la actividad material que transforma la realidad)"³¹.

YURÉN CAMARENA, expresa que la docencia creativa exige la innovación en la actividad, pero también en el proyecto. Las fases de una didáctica que sustente un proceso formativo son: la aprehensión de la cultura, la apropiación de la cultura y la creación de cultura (que implica, la crítica y la reproducción o la transformación de la cultura en función de valores - fines y conforme a valores - principios). La formación prepara al particular para participar mediante su praxis intencional, reflexiva, crítica y creativa en la transformación cualitativa de las estructuras culturales y de sí mismo como sujeto.

En relación a la práctica docente, GADAMER argumenta, "comprender la práctica implica llegar a descubrir el modo como las creencias y valores (que son a su vez construcciones históricas) alcanzan fuerzas poderosas que nos permiten adscribir significados particulares a los acontecimientos (...) nuestra experiencia como profesores proporciona significado y sentido a los acontecimientos (...) nuestra experiencia como profesores tiene significado para nosotros en función de nuestra propia conciencia históricamente situada. Lo que tenemos que hacer es trabajar para articular nuestra conciencia, de modo que podamos interpretarla".³² . SMITH por su parte, y apoyándose en FREIRE propone tareas:" 1.- Descubrir ¿Qué hago?; 2.- Informar ¿Qué significa lo que hago?; 3.- Confrontar ¿Cómo he llegado a ser como soy? y 4.- Reconstruir ¿Cómo puedo hacer las cosas de modo distinto?".³³ La reflexión sobre los complejos intercambios en ciertas situaciones prácticas del aula requiere diálogo, debate de pareceres y expectativas; los roles y las tareas de especialistas externos al aula, deben servir para apoyar y facilitar la práctica reflexiva de los participantes.

³¹ YURÉN CAMARENA, María Teresa. *Eticidad, Valores Sociales y Educación*, p.298

³² GADAMER (1978) es citado por SMITH, J (1989) Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of teacher Education*. XXXX. Núm. 2. pág. 4 - 5.

³³ SMITH (1989) referencia en UPN- SEP. *El Maestro y su Práctica Docente*. Guía del asesor. p. 31.

La práctica profesional del docente es una práctica intelectual y autónoma, es un proceso de acción y reflexión cooperativa, de indagación y experimentación. El profesor aprende al enseñar y enseña porque aprende, interviene para facilitar y no imponer ni sustituir la comprensión de los alumnos/as en la construcción de su conocimiento experiencial; al reflexionar sobre su intervención ejerce y desarrolla su propia comprensión, (desarrollo profesional del docente), donde son importantes su preparación cultural, su análisis crítico y su reflexión personal o conjunta con otros profesores.

En la práctica docente el desempeño profesional se asemeja a un taller de diseño en el que el docente trata de solucionar los problemas que enfrenta en la misma, mediante el conocimiento profesional riguroso, fundamentado en una racionalidad técnica o bien toma conciencia de la imposibilidad de su solución cuando la situación problemática que enfrenta está inmerso en zonas de incertidumbre, singularidad y conflicto de valores; esto escapa a lo previsto por los principios de la racionalidad técnica que propone la solución de un problema siempre y cuando la construcción previa del mismo esté bien definido y esto no ocurre en la labor docente, es decir, el ejercicio de la docencia no es sólo una tarea técnica.

Los prácticos de profesiones como la enseñanza a menudo tratan con la incertidumbre, la singularidad y el conflicto. Las situaciones no rutinarias de la práctica docente resultan, al menos en parte, indeterminadas y se les debe proporcionar algún tipo de coherencia. Los prácticos competentes aprenden a experimentar sobre el marco conceptual lo que les sirve para determinar la coherencia de las situaciones y descubrir consecuencias e implicaciones en los límites que han elegido. Las charlas retrospectivas dan a la situación un nuevo significado. Se escucha y reformula el problema. El conjunto de cuestiones como: la reformulación del problema, el experimento riguroso, el descubrimiento de consecuencias e implicaciones, la charla retrospectiva y las respuestas a este tipo de charla, es lo que configura una conversación reflexiva con los materiales de una situación.

La práctica docente o el ejercicio de la docencia orientada desde una perspectiva crítica, es " la acción que a través del desarrollo del plan de estudios impulsa la realización de experiencias que propician el aprendizaje, el que se define como un proceso de construcción de conocimientos, capacidades y valores que permiten al sujeto intervenir en la transformación de la realidad." ³⁴

El saber hacer del docente no es la aplicación directa de reglas técnicas ya establecidas y elaboradas por investigadores científicos en educación; el maestro debe crear respuestas a los cuestionamientos que surgen en su desempeño basadas en un conocimiento científico amplio ya que las interacciones maestro - alumno son únicas, irrepetibles. Sólo el saber hacer basado en la ciencia es el que puede modificarse y la práctica docente abarca mucho más de la aplicación de reglas técnicas y/o tecnológicas, el docente tiene que desarrollar su creatividad, lo que se conoce como el arte de enseñar.

El arte a que se hace referencia es la competencia por la que en realidad los prácticos son capaces de manejar las zonas indeterminadas de la práctica - tal es el caso de la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores - independientemente de aquella otra competencia que se puede relacionar con la racionalidad técnica - aplicación de teorías y técnicas derivadas de su conocimiento profesional -. La enseñanza es una actividad práctica que implica el influjo permanente de situaciones complejas y problemáticas que requieren del profesor, el pensar sobre el cómo actuar, de modo que puedan desarrollarse los valores éticos con los que se compromete toda actividad pedagógica.

La concepción de las prácticas en el aula, es un punto medular en el desarrollo profesional del docente ya que sin el apoyo conceptual y teórico de la investigación educativa y de la reflexión sistemática y compartida sobre las mismas, se produce el deterioro del enriquecimiento teórico adquirido en los años de formación académica, ya que el pensamiento pedagógico se modifica a

³⁴ MORENO FERNÁNDEZ, Xóchitl. **Una Propuesta para la Formación de Docentes**. UPN. Simposio Internacional. p. 157.

partir de los primeros años de vivencias institucionales. La fuerza del ambiente, la presión de las expectativas sociales, entre otros, hacen que los intereses, saberes y actitudes se adapten sin deliberación reflexiva a los ritmos habituales que caracterizan a la institución escuela.

Para MORÁN OVIEDO, la docencia es un espacio en que maestro y alumnos aprenden formas de construir conocimiento: Saber y saber pensar, investigar y enseñar a pensar la realidad, convirtiéndose en un proceso creativo a través del cual los sujetos que enseñan y los que aprenden interactúan con el objeto de conocimiento, develando su propia lógica de construcción. La docencia como actividad profesional implica revalorar la práctica docente como objeto de reflexión que apoyada por la teoría, posee la potencialidad de transformarse; con ello se reconoce al docente, como profesional de la educación. La práctica docente es considerada como un objeto de reflexión, cuyo potencial de transformación estará dada por la reflexión que a partir de un marco teórico del proceso enseñanza - aprendizaje realiza el propio docente, esta práctica está ubicada dentro de un contexto social e institucional que la condiciona y le da significado.

La profesionalización de la docencia, es el proceso por medio del cual el personal académico adquiere una formación teórica, metodológica e instrumental para ejercer, estudiar, explicar y transformar su práctica educativa. Se toma a la docencia como objeto de estudio y de aprendizaje en función de la sistematización y continuo mejoramiento de la misma, reconociéndosele como una práctica social que tiene el nivel de profesión. La práctica docente es una práctica social inscrita en un proceso histórico determinado, cuya especificidad viene dada por la situación concreta de docencia en la que se realiza y se define por el tipo de relaciones dialécticas existentes entre los diferentes elementos que la constituyen.

La práctica docente como práctica social es una actividad determinante y determinada, productora de su desarrollo histórico y de su determinación actual. La evolución de esta perspectiva teórica de la práctica docente, y más ampliamente de la práctica educativa tiene sus fundamentos básicos en las categorías de totalidad, historicidad y praxis. Se aborda racionalmente (la práctica docente),

ya no como un fenómeno constatable a través de variables que pueden ser controladas y medibles, sino a partir de su consideración como un fenómeno complejo cuyas relaciones esenciales, no manifiestas, deben ser identificadas y analizadas a través de los procesos de explicación y comprensión de la misma, contemplando los niveles de análisis del aula, la institución y la sociedad.

Elena L. ACHILLE en su trabajo "La Práctica Docente: una interpretación desde los saberes del maestro", dice: el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas situaciones sociales, históricas e institucionales y que adquiere una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro, es la forma de entender la práctica docente.

El conocimiento de la práctica docente "exige determinar a través de un proceso de abstracción - concreción, una serie de conceptos teóricos estructurantes (docencia, conocimiento, vínculo profesor - alumno, aprendizaje grupal, curriculum, etc.), que permitan comprenderla y explicarla como una totalidad concreta; es decir, como una síntesis de múltiples determinaciones."³⁵

La metodología que se emplea actualmente en la práctica docente se basa en el constructivismo y contempla entre otros requisitos el que se susciten "desequilibrios cognitivos", no sólo como conflictos cognitivos o dudas, sino también como cuestionamientos, hipótesis, etc. detallando diferentes modalidades estratégicas favorecedoras de crear desequilibrios cognoscitivos, ya que son pieza clave de la búsqueda y la reflexión. Para facilitar su comprensión se contrasta el conocimiento experiencial y cotidiano de los alumnos con el conocimiento académico, generando con ello cuestionamientos y búsqueda de explicaciones, se retoman, se valoran y sintetizan las distintas aportaciones de los alumnos, pudiendo reflejarse en mapas conceptuales gráficos.

³⁵ La Formación del Docente es una temática que oscila entre el dominio de la teoría pedagógica pura y las recetas didácticas de fácil aplicación. Procurando guardar un equilibrio armónico entre conceptualización de la experiencia y experimentación de teorías mediante la reflexión teórica hace aportaciones interesantes el Profesor MORÁN OVIEDO, Porfirio. *La Docencia como Actividad Profesional*. p. 31

Para facilitar la reflexión y la elaboración se mantienen diálogos en los que además de plantear interrogantes, se susciten contradicciones en los alumnos, a los cuales se les solicita explicaciones y aclaraciones a sus propias respuestas; el convertirse los alumnos en autores y protagonistas de distintos temas o planteamientos, relaciones, deducciones se generan nuevas alternativas a nuevos problemas y pueden expresarse en forma creativa; los ejercicios de autoría, en el que el alumno exprese, ante un texto determinado, sus criterios, asociaciones, sugerencias, o bien, el relacionar el contenido de los textos escritos con aspectos concretos de la realidad son estrategias favorecedoras para que el sujeto que aprende sea capaz de construir el conocimiento.

Las estrategias motivadoras garantizan de alguna manera la probabilidad de éxito del alumno, auxiliándolo con el "andamiaje" necesario para que sea capaz de conseguir los objetivos propuestos y potenciar el desarrollo de sus capacidades; es importante valorar en los alumnos las actitudes que impliquen iniciativa personal, reflexión, participación, debate intelectual y crítico, el que generen planteamientos y problemas, el que busquen nuevas alternativas y sean presentadas en forma original.

El aprendizaje se concibe como un proceso en espiral, en el que se aprende por y con los otros, en un aprendizaje grupal, que cobra sentido en cuanto se constituye en un medio para develar las contradicciones que generan el conocimiento y la naturaleza de los conflictos; así como sus fuentes, que se presentan como la parte dinámica de los procesos mismos de aprender. El profesor obtiene múltiples aprendizajes significativos en este proceso y a su vez lo posibilita para promover en sus alumnos aprendizajes del mismo tipo.

En la perspectiva dialéctica, el concepto de aprendizaje implica crisis, paralizaciones, retrocesos, resistencias al cambio. El aspecto clave en el accionar docente es el abordaje de los conocimientos ya que éstos no son algo dado, no es sólo un producto, sino también una manera de pensar ese producto y por tanto de recrearse como producto, no es posible enfrentar al alumno con el conocimiento como un producto acabado. El doctor ZEMELMAN afirma, " la teoría del

conocimiento tiene una función muy importante que cumplir en la enseñanza, en la medida en que puede ayudar al docente a colocar sobre la mesa de la discusión los problemas sobre la construcción del conocimiento que se transmite."³⁶

El verdadero aprendizaje no únicamente incide en el aspecto intelectual, en el uso del raciocinio. Aprender desde la psicología social significa un cambio y una transformación en las pautas de conducta (en las formas de pensar, de sentir y de querer del individuo, lo que involucra al ser humano en su totalidad). El estudiante debe tener conciencia y asumir su responsabilidad como sujeto de su propio aprendizaje y que no espere a ser enseñado y evaluado por un docente.

En el proceso de aprendizaje del alumno se busca la constancia en el trabajo, la agudeza en la observación, la fecundidad en la inventiva creadora, la claridad en los planteamientos y la solución de problemas, el rigor de la búsqueda, la concisión expositiva, el análisis de probabilidades, la presentación del proceso indagatorio, la formulación de hipótesis, el registro de diarios, el uso estadístico, la interpretación de resultados, la formulación de propuestas de solución, etc.

Las relaciones interpersonales entre profesor y alumnos se concretizan en el tipo de vínculos que se establecen entre ellos. " Los vínculos más importantes en educación son la dependencia y la cooperación, la emergencia de éste último es consecuencia de un proceso de interacción en la tarea del docente e implica el ejercicio de una autoridad basada en la capacidad de hacer las cosas y compartir las experiencias y sobre todo, en el manejo de las situaciones conflictivas de ansiedad e inseguridad que se generan ante los nuevos aprendizajes."³⁷

El desarrollo de estrategias pedagógicas críticas y creativas transforman los productos de los procesos educativos en algo abierto a nuevos contenidos; recrean la teoría y no sólo se repite lo

³⁶ ZEMELMAN, H. El conocimiento como construcción y como información. p.83. cita en. MORÁN OVIEDO, Porfirio. *La Docencia como Actividad Profesional*. p. 55

³⁷ MORÁN OVIEDO, Porfirio. *La Docencia como Actividad Profesional*. p. 46

que dice un libro o un profesor. La docencia debe convertirse en un proceso creativo a través del cual los sujetos que enseñan y aprenden interactúan con el objeto de conocimiento propio de la disciplina correspondiente y develan su lógica de construcción.

Para que el conocimiento sea considerado como un proceso de reconstrucción - construcción es necesario, como punto de partida, desmitificarlo, es indispensable concebirlo y rescatarlo como un proceso de reflexión -acción que descifre claves o nudos que permitan la reconstrucción de las condiciones del contexto histórico. El conocimiento de acuerdo con su utilización no es neutro, responde a intereses y a condiciones históricas concretas.

El problema de aprehender un conocimiento no se limita a su organización didáctica, a mejores y modernas formas de enseñar, sino que nos exige construir la relación con la realidad, bajo un pensamiento reflexivo y crítico. Usar las teorías como formas de razonamiento, como herramientas que posibiliten problematizar y delimitar la realidad, sus niveles y sus campos de articulación.

La reflexión del docente sobre la realidad educativa cotidiana, es el núcleo a partir del cual se determinan las relaciones que pueden establecerse entre los distintos elementos que participan. Es en el proceso reflexivo donde se van a localizar los argumentos que justifican las intervenciones docentes y tomas de decisión en situaciones específicas que a su vez forman parte de situaciones problemáticas con las que generalmente se enfrentan los profesores; la solución de las mismas se convierten en motivaciones personales de tipo profesional que propician el desencadenamiento de actividades que capacita para construir y fortalecer los argumentos de tomas de decisión y acciones que se realizan para dar satisfacción a necesidades que aparecen en las complejas situaciones educativas.

Conceptualización de términos básicos relacionados con el proceso reflexivo

La realización del presente trabajo de análisis sobre una experiencia formativa docente que da prioridad a la construcción de conocimientos científicos relacionados con la realidad educativa mediante procesos de reflexión en y sobre, los saberes profesionales y los acumulados como producto de la experiencia en el trabajo docente, lo cual implica conceptualizar términos de acuerdo a la operacionalización que dentro del mismo tienen:

- Reflexión, es una forma de conocimiento que implica: - un sistemático proceso de análisis relacionado con las situaciones educativas que cotidianamente aparecen en el ámbito del desempeño docente y; - la elaboración de una propuesta totalizadora que orienta las acciones hacia el logro de propósitos determinados. Reflexión es la inmersión consciente del hombre en el mundo en su experiencia, que es un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios políticos.

- Proceso reflexivo es el que sigue el pensamiento de un ser humano capaz de reconocer el resultado de sus propias acciones (autoevaluación) y tomando como conocimiento éste último, se decide a considerar otras opciones de resolución más acorde con lo pretendido; para tal efecto, idea un nuevo plan de acción que puede implicar nuevas interrelaciones entre los elementos participantes o bien añadir o suprimir factores que están implicados en la acción realizada; Para que la reflexión tenga el poder de integrar un nuevo diseño capaz de reestructurar la acción con mejores resultados, necesita generalmente apoyarse en recursos teóricos y prácticos generados en la comunicación entre teóricos, prácticos expertos e iguales (sujetos que conocen y/o realizan la misma práctica), entre otros.

- Práctica docente es el ejercicio profesional docente que abarca la realidad educativa, y por tanto, no se limita sólo la tarea de enseñar. La reflexión en la experiencia profesional de un docente se relaciona con los elementos que participan en la práctica docente, entre los que podemos mencionar:

- * los alumnos cuando nos referimos a, ¿ cómo recibe el alumno aquello que se le pretende enseñar?, ¿cómo construye su propio saber?, etc.
- * el docente mismo ¿ cómo se relaciona con los alumnos?, ¿ reconoce y respeta sus diferencias individuales?, ¿ domina los contenidos y las estrategias para que los alumnos se apropien de los mismos, mediante aprendizajes significativos ?, ¿ estimula la autonomía de los estudiantes?, ¿conoce las diferentes situaciones socioeconómicas y culturales de sus alumnos?.
- * el ámbito institucional que comprende la escuela, su entorno, organización, estructura, procedimientos, valores.
- * los contenidos que se enseñan, entendidos como "conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por los alumnos y alumnas se considera esencial para su desarrollo y socialización ." ³⁸
- * las innovaciones de los Planes de estudio, o bien de las Reformas del sistema educativo ya que actualmente el enfoque pretende que se propicien las mejores condiciones para que los alumnos desarrollen sus potencialidades y capacidades cognitivas, afectivas, sociales y de aprendizaje, con una interpretación cognitivista y constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, se le da prioridad a la actividad del alumno
- * la comunicación didáctica, ¿de qué manera se utiliza la información que surge de los saberes y acciones de otros docentes?.

Los problemas de la práctica profesional de un docente no pueden reducirse a cuestiones meramente instrumentales, que requieren de acertada elección de medios, procedimientos, etc. y la competente y rigurosa aplicación de los mismos. Con lo que realmente se enfrenta el docente es con situaciones problemáticas generales. La práctica profesional reconoce que la identificación del problema es una condición necesaria para la solución técnica del mismo; pero en el caso del docente profesional no es solamente un problema técnico en sí, sino un proceso reflexivo donde el docente va a encontrar los argumentos de sus intervenciones en cada situación específica.

³⁸ COLL , Cesar y otros. **Los Contenidos en la Reforma.** p.13

- Diseño y planeación, actividades relacionadas con los propósitos a lograr por un profesor al realizar sus prácticas docentes, es un proceso de reflexión en la acción que enlaza distintos aspectos, el contexto cultural y social, los contenidos programáticos a abordar con los alumnos, las estrategias didácticas pertinentes que permitan la construcción y comprensión de los contenidos a aprender, entre otros. El conocimiento de la lógica de las asignaturas que se enseñan es básico para orientar las acciones que propicien la apropiación mediante una comprensión con significado para los participantes; y respecto a la metodología basada en la conceptualización de principios teóricos psicopedagógicos y criterios que orienten las actividades de enseñanza a través de diseños, intervenciones, evaluaciones y ajustes a estrategias didácticas que le permite desempeñarse como profesional de la educación.

- Practicum son las prácticas docentes en que participa el profesor- alumno y se realiza un proceso de comprensión de su propia acción que lo posibilita para la elaboración de un conocimiento personal que reconstruye para transformar su enseñanza, se asemeja a un trabajo de diseño cuyos elementos pudieran ser: los contenidos, condiciones de apropiación, estrategias de enseñanza y el conocimiento de la situación en un contexto determinado. Es principalmente una situación problemática pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica docente, lo que SCHÖN denomina practicum, en el que se presentan combinaciones del aprender haciendo de los profesores - alumnos (con un previo saber hacer docente) y interacciones con los asesores, otros compañeros, etc. Los participantes aprenden a reflexionar en la acción a partir de la situación problemática y la adopción de una planeación personal que contempla una secuencia de acciones que tienen por condición el interrogarse permanentemente sobre las consecuencias de su ejecución, lo que les advierte sobre la necesidad de reorientar el proceso hacia el logro de la solución.

- Niveles de reflexión son las argumentaciones que se hacen sobre los elementos que conforman la estructura de una situación docente, sus respectivas características de pertinencia, vinculaciones entre sí, detección de irregularidad, propuesta de alternativa de solución, elección y

toma de decisión, verificación en la acción docente y sus respectivas consecuencias; si los resultados no son los esperados se inicia la secuencia descrita considerando los productos de la reciente intervención y sus respectivas implicaciones.

- Argumentos prácticos son razones que pretenden explicar la secuencia de un proceso que conlleva acciones relacionadas con un saber - hacer en el que se actúa con certeza, de forma poco compleja, con economía de tiempo y esfuerzo; su propósito es expresar el conocimiento tácito que subyace en toda actuación.

- Redacciones descriptivas, narrativas, así como, los escritos argumentativos son textos que permiten a los autores expresarse con libertad y dar cabida a creencias, principios, teorías, datos, procedimientos, técnicas, etc. sobre las cuales reflexionan para fundamentar sus actuaciones, comunicando formas de pensar, interpretar y actuar en la realidad educativa.

- Docencia reflexiva es la actividad profesional que se realiza en el ámbito educativo como procesos de prácticas de enseñanza, entre otras, que son sometidas a un análisis reflexivo crítico para detectar lo inesperado mediante observaciones, indagaciones, evaluaciones, etc. El quehacer cotidiano comprende planeaciones y/o diseños de actividades a realizar donde se vinculan tanto conocimientos teóricos científicos, psicopedagógicos, técnicos, etc. como la utilización de estrategias didácticas que propician en los alumnos aprendizajes significativos. La situación determinada se aborda como un practicum que cumple con los criterios de un proceso reflexivo y sus respectivas tomas de decisión y actuación, así como las consecuencias de la intervención. El propósito es que el desempeño sea el de un profesional competente.

- Competencia se utiliza bajo la significación de "saber hacer" como una acción, en el caso de la práctica docente, que requiere de conocimiento científico pedagógico aparte de las habilidades específicas que desarrollan los docentes como es el caso de atender a las demandas de un grupo de alumnos casi al mismo tiempo y con distintos intereses. El reto es la construcción del

conocimiento pedagógico como producto de procesos de aprendizaje donde los profesores - alumnos interactúen con el objeto de conocimiento propio de la disciplina y logren comprender su lógica de construcción; y que a su vez sean capaces de investigar su propia práctica docente utilizando los conocimientos pedagógicos que han construido para que la transformen; se hace necesario replantear el quehacer docente, redefinir sus acciones, la sociedad ha cambiado y existen nuevas aportaciones de la investigación educativa.

CAPÍTULO 2

La reflexión en los modelos de formación de los profesores

La formación docente pretende alcanzar y desarrollar valores, conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes relacionadas con las cualidades de la práctica profesional de los docentes, la cual no es posible limitar a descripciones generales del oficio de enseñar. Si el propósito es: transformar la práctica docente de los profesores en servicio, se hace necesario un proceso de formación que implica la reflexión en y sobre su experiencia docente que es posible realizar mediante acciones como: la reconstrucción de la actividad cotidiana a través del registro de observaciones, diario del profesor, etc.; el análisis del quehacer docente para destacar las incongruencias entre lo que se pretende y lo obtenido (diálogo reflexivo del maestro); la formulación y planteamiento de: situaciones problemáticas y propuestas de alternativas de solución, entre otras.

La práctica profesional de la docencia requiere del conocimiento y dominio de competencias relacionadas con el enriquecimiento de la herencia cultural, la defensa de la justicia social, la verdad, la honestidad y el respeto a los valores y derechos humanos; así como, la de responsabilizarse de la eficiencia de sus desempeños a través de la reflexión en y sobre la práctica docente, atendiendo el progreso en el aprendizaje de sus alumnos mediante el reconocimiento de sus necesidades.

En modelos que dan prioridad a prácticas de la enseñanza se ha basado la formación docente, desatendiendo otros aspectos que también forman parte de la actividad docente como: tareas diversas (relaciones con padres de familia, participación en comisiones, preparación de asambleas escolares, etc.); contextos (ubicación.- urbano, rural; dependencia.- oficial, privada); la multiplicidad de factores involucrados en el acto pedagógico; la indeterminación que se presenta en el curso del proceso del quehacer cotidiano; etc. que sobrepasan la sola tarea de enseñar. Es

importante considerar también en toda propuesta de formación, las demandas reales de la función docente para que a partir de los saberes teóricos y prácticos profesionales generales y específicos, se capte la singularidad de las situaciones, se infieran acciones y mediante un proceso reflexivo en y sobre éstas últimas se logre la transformación de la práctica docente.

Formar al profesorado implica, aparte de los criterios administrativos, el establecer estrategias para que pueda reflexionar sobre su propia práctica y proponer proyectos de innovación educativa. Según F. Imbernón "la formación permanente del profesorado ha de apoyarse fundamentalmente en el análisis, la reflexión y la intervención en la práctica pedagógica del profesor en ejercicio, mediante procesos de reflexión, análisis e investigación."¹ De acuerdo con esta idea, se debe propiciar que surjan y confluyan motivaciones profesionales, con la finalidad de originar cambios de actitud, de procurar que el profesor - alumno dé soluciones a problemas que se presentan en su desempeño, mediante el estudio, la experimentación y la reflexión sobre su propia práctica, vinculando la teoría con la práctica en el propio centro docente.

Los ejes o componentes fundamentales de la formación del profesorado que se consideran en la mayoría de los currículum relacionados con esta temática son:

a).- Científico, que es el que ayuda al profesor a adquirir los conocimientos y contenidos a partir de los cuales elaborará las estrategias de formación de sus alumnos, en este componente es preciso diferenciar entre los contenidos curriculares y las técnicas de autoformación donde el objetivo primordial de éstas últimas es que el profesor - alumno sea el máximo de autónomo profesionalmente.

b).- Psicopedagógico, comprende por una parte la formación general y por otra, el conocimiento de la metodología que le permita desempeñarse como profesional de la educación, esto es, debe apropiarse de la conceptualización de principios teóricos generales y criterios que orienten el

¹ IMBERNÓN, Francisco. *La formación del profesorado*, p. 8

diseño de las actividades de enseñanza y se concreten en formas de enseñanza específicas para los contenidos curriculares.

La primera parte se conforma con un contenido social y otro referido a cuestiones educativas de ámbito general. El contenido social contiene elementos de sociología de la educación, elementos económicos relacionados con la organización de la escuela, conocimiento de las estructuras políticas, sociales y administrativas en general y de los grandes problemas político sociales del momento. La información sociopedagógica es fundamental para que el profesor asuma una determinada función en el marco social y respecto a la adquisición de cuestiones educativas, éstas se relacionan íntimamente con las cuestiones sociales, sociológicas y pedagógicas dentro de un marco de interacción permanente.

La metodología está particularmente relacionada con la conceptualización de aprendizaje; actualmente predominan principios teóricos y criterios construidos a partir de la teoría psicológica y epistemológica de Piaget, donde se precisa la realización de un proceso de construcción del conocimiento que parte de los conocimientos previos del sujeto que aprende y pone en juego su propia forma de razonar. El maestro resulta ser un generador de situaciones que faciliten el aprendizaje.

c).- Cultural, hace referencia a la producción vertiginosa de nuevos conocimientos científicos que exige un proceso constante de culturización en sus diversas manifestaciones. Existe una relación entre cultura y procedimientos o estrategias de enseñanza. El maestro que está más interesado en su entorno, más fácil le resulta generar su propia autonomía de trabajo.

d).- Práctico, se relaciona con el ejercicio de la práctica docente profesional y de la experimentación que posibilita su formación permanente. La intervención educativa debe realizarse después de determinar los propósitos y haciendo uso de instrumentos adecuados que permitan analizar la realidad educativa; el diseño previo de las actividades y su respectiva

aplicación conduce a la verificación de resultados esperados y/o no previstos que motiva la reflexión en y sobre la acción, de ahí el interés por la reflexión y experimentación sobre la propia práctica del profesor, ésta debe realizarse partiendo y volviendo a la práctica en un proceso que contemple el estudio, la reflexión, la discusión, la experimentación, de nuevo el estudio ..., con la intención de que el profesor - alumno se acerque a lo que HABERMAS llama el interés emancipatorio; interés que exige valores de verdad, rectitud, autenticidad, entre otros, para lograr la libertad, la igualdad y la justicia.

La función docente y los procesos de su formación y desarrollo profesional están relacionados con los diferentes modos de concebir la práctica educativa. La función y formación del profesor/a en el modelo de formación denominado "la enseñanza para la comprensión" que PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. conceptualiza y organiza, toma como base la propuesta de ZEICHNER (1990 a) y la de FEIMAN - NEMSER (1990), y la presenta como una síntesis conformada por diferentes perspectivas básicas, que buscan analizar las peculiaridades que definen al docente como profesional interesado "en" y capacitado "para" provocar la reconstrucción del conocimiento experiencial que los alumnos/as adquieren en su vida previa y paralela a la escuela, mediante la utilización del conocimiento público como herramienta conceptual de análisis y contraste.

Los aprendizajes indispensables que incluye el modelo "la enseñanza para la comprensión" hace referencia a la reflexión sobre los lineamientos que estructuran la vida y la práctica del aula, es decir, aprender a plantear cuestionamientos acerca de los principios que subyacen en los diferentes métodos pedagógicos, así como, en las técnicas de investigación educativa y en las propias teorías educativas. La observación, su registro a través de redacciones escritas y el análisis de lo realizado llevan a un mejor conocimiento de la situación.

2.1 Formación docente; diversas perspectivas

Las perspectivas básicas en la función y formación del profesor/a según el modelo en "la enseñanza para la comprensión " se caracterizan por sus corrientes o enfoques, aunque en ocasiones sus límites sean difusos; PÉREZ GÓMEZ ² presenta su clasificación en los siguientes términos:

- Perspectiva académica
 - Enfoque enciclopédico
 - Enfoque comprensivo
- Perspectiva técnica
 - Modelo de entrenamiento
 - Modelo de adopción de decisiones
- Perspectiva práctica
 - Enfoque tradicional
 - Enfoque reflexivo sobre la práctica
- Perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social
 - Enfoque de crítica y reconstrucción social
 - Enfoque de investigación acción

Retomamos las aportaciones de PÉREZ GÓMEZ con el propósito de destacar la importancia que en estas perspectivas de formación docente se da al proceso reflexivo en y sobre la práctica docente.

- Perspectiva académica

Resalta el hecho de que la enseñanza es, en primer lugar, un proceso de transmisión de conocimientos y adquisición de la cultura pública que ha acumulado la humanidad. El docente se concibe como un especialista en las diferentes disciplinas que componen la cultura. PÉREZ GÓMEZ considera en esta perspectiva que la formación del profesor - alumno pretende

² GIMENO SACRISTÁN y Pérez Gómez, Ángel . *Comprender y transformar la enseñanza*. p. 398

convertirlos en intelectuales a partir del conocimiento académico producido por una investigación científica sin conceder demasiada importancia al conocimiento pedagógico que no esté relacionado con las disciplinas y menos aún al conocimiento derivado de la experiencia práctica como docente. Este autor menciona en esta perspectiva dos enfoques extremos:

- Enciclopédico es el que propone la formación del profesor - alumno para que al término de sus estudios sea un especialista en una o varias ramas del conocimiento académico, el cual es más bien una acumulación de los productos de la ciencia y la cultura que la comprensión racional de los procesos de investigación. La estrategia didáctica de este enfoque es respetar la secuencia lógica y la estructura epistemológica de las disciplinas durante el proceso de transmisión de los conocimientos y la evaluación para los participantes es rigurosa relacionada directamente con la adquisición de los conocimientos.

- Comprensivo es el que concibe que la formación del profesor - alumno debe culminar en un intelectual que comprende lógicamente la estructura de la materia y que entiende la forma histórica y evolutiva de los procesos de la formación de la misma como disciplina que ha sido desarrollada por una comunidad académica. Las competencias fundamentales del docente formado en este enfoque son el conocimiento de la disciplina o disciplinas objeto de enseñanza, así como el dominio de las técnicas didácticas para una transmisión más eficaz, activa y significativa de las mismas.

- Perspectiva técnica

La calidad de la enseñanza se manifiesta en la calidad de los productos y en la eficacia y economía de su consecución. El profesor es un técnico que domina las aplicaciones del conocimiento científico producido por otros y convertido en reglas de actuación. BERLINER, ROSENSHINE, GAGE son representantes de esta perspectiva. "Es lo que SCHÖN (1983) denomina la racionalidad técnica como epistemología de la práctica, heredada del positivismo,

que ha prevalecido a lo largo de nuestro siglo y en la cual hemos sido educados y socializados y siguen siéndolo la mayoría de los profesionales en general y de los docentes en particular.”³ La actividad del profesional es más bien instrumental, dirigida a la solución de problemas mediante la aplicación rigurosa de teorías y técnicas científicas.

SCHEIN (1973)⁴ distingue tres componentes en el conocimiento profesional:

- Ciencia básica o disciplina subyacente sobre la que descansa la práctica (psicología, sociología de la educación entre otras).
- Ciencia aplicada o ingeniería del que se derivan los conocimientos cotidianos de diagnóstico y solución de problemas (la didáctica).
- Competencias y actitudes que se relacionan con su intervención y actuación al servicio del cliente utilizando el conocimiento básico y aplicado subyacente (competencias y habilidades para la comunicación en el aula).

El docente en esta perspectiva es un técnico que debe aprender conocimientos y desarrollar competencias y actitudes adecuadas a su intervención práctica, apoyándose en el conocimiento que elaboran los científicos básicos y aplicados, se produce una relación de subordinación del maestro al pedagogo, o bien al psicólogo; además se presenta la separación personal o institucional entre la investigación y la práctica. Según “HABERMAS (1971 - 1987), la racionalidad tecnológica reduce la actividad práctica a una mera actividad instrumental; el análisis de los medios apropiados para determinados fines olvidando el carácter específico e insoslayable del problema moral y político de los fines de toda actuación profesional que pretenda resolver problemas humanos.”⁵

³ UPN - SEP. *El Maestro y su Práctica Docente*. Guía del asesor. p. 17

⁴ GIMENO SACRISTÁN y Pérez Gómez, Ángel. *Comprender y transformar la enseñanza*, p. 402.

⁵ HABERMAS citado en UPN - SEP. *El Maestro y su Práctica Docente*. Guía del asesor. p.17

En el ámbito educativo la mayor parte de la investigación, la práctica y la investigación de docentes se realiza apoyada en esta concepción epistemológica de la práctica docente que obedece a una racionalidad técnica, particularmente en los últimos treinta años. " La concepción de los procesos de enseñanza como mera intervención tecnológica, la investigación sobre la enseñanza dentro del paradigma proceso - producto, la concepción del profesor/a como técnico y la formación del docente dentro del modelo de entrenamiento basado en las competencias son elocuentes indicadores de la amplitud temporal y espacial del modelo de racionalidad técnica."⁶

En esta perspectiva hay dos corrientes que proyectan dos modelos distintos de formación docente así como de la utilización del conocimiento que proviene de la investigación científica y sus derivaciones tecnológicas:

- Modelo de entrenamiento, su objetivo es la formación en el docente de las competencias específicas y observables, concebidas como habilidades de intervención, las cuales se consideran suficientes para producir en la práctica los resultados eficaces que esperan. "Gran parte de los programas de formación docente están apoyados en el modelo de desarrollo de competencias como (GAGE y WINNE, 1975), entre otros, siguen un esquema mecánico y conductual. En la actualidad, el modelo de competencias, presentado en forma más elaborada, vuelve a resurgir en los sistemas educativos con clara orientación conservadora (ELLIOTT, 1990 a)."⁷

Este modelo tiene limitaciones por lo difícil que resulta establecer relaciones directas entre comportamientos y el rendimiento académico de los alumnos; el aprendizaje de los estudiantes es también el resultado de la intervención de otras variables: situacionales, del contexto, etc. que surgen durante el intercambio académico.

⁶ UPN - SEP. *El Maestro y su Práctica Docente*. Guía del asesor. p.18

⁷ GAGE y WINNE referencia que hace PÉREZ GÓMEZ en GIMENO SACRISTAN y Pérez Gómez, Ángel. *Comprender y transformar la enseñanza*. p. 405.

- Modelo de adopción de decisiones, es la propuesta de transferir el conocimiento científico sobre la eficacia docente a la configuración de la práctica. Los descubrimientos de la investigación relacionados con la eficacia del docente no deben trasladarse mecánicamente en forma de habilidades de intervención sino convertirse en principios y procedimientos que los docentes puedan utilizar para tomar decisiones y resolver problemas en su vida cotidiana en el aula.

Los profesores - alumnos razonarán para definir la forma en que deben participar en función de las situaciones y aprender los principios, teorías, etc. que exceden el conocimiento simple de las técnicas y habilidades que se desarrollan a través de entrenamiento. La orientación técnica ha evolucionado y actualmente está adoptando posiciones más cognitivas, pero la caracterización de esta perspectiva sigue siendo la creencia en el valor prioritario de la investigación científica y técnica sobre la enseñanza y en sus derivaciones tecnológicas, como la fuente principal para determinar el modelo de intervención pedagógica y consecuentemente el curriculum de formación docente.

En la base de la perspectiva técnica está la idea de que es posible entender y explicar de forma rigurosa, sistemática y objetiva los procesos de enseñanza - aprendizaje, por lo tanto, es posible que durante el proceso de formación docente se logren desarrollar competencias profesionales. Es importante reconocer que los procesos de enseñanza y aprendizaje son procesos de interacción mental que se caracterizan por su singularidad subjetiva y que la función del docente es permitir que se desarrollen las capacidades mentales de sus alumnos y se extiendan sus potencialidades.

Las aportaciones de la racionalidad técnica van en el sentido de un desarrollo casi exclusivo de competencias y habilidades técnicas. Las deficiencias de la perspectiva son explicadas por SCHÖN (1983, 1987)⁸ al poner de manifiesto que la racionalidad técnica como concepción epistemológica de la práctica educativa tiene raíces más profundas y significativas. La realidad

⁸ SCHÖN citado por PÉREZ GÓMEZ en GIMENO SACRISTAN y Pérez Gómez, Ángel . *Comprender y transformar la enseñanza*. p. 407.

social no puede ser encasillada en esquemas preestablecidos de tipo taxonómico o procedimental y por tanto la práctica educativa como tecnología educativa no puede afrontar las características de sus fenómenos prácticos: complejidad, inestabilidad, singularidad y conflicto de valores, esto es debido a la propia naturaleza de su concepción epistemológica.

El profesional docente frente a una situación problemática advierte retos que no se reducen a la solución de problemas identificados previamente y desde fuera; sus acciones deberán orientarse a la clarificación de la situación que es compleja y donde los problemas deberán ser planteados, situados y valorados, por tanto, su primer tarea es la construcción subjetiva del problema y aclarar lo que ocurre a su alrededor, identificando los términos de la situación desde su propia perspectiva. En la práctica áulica, la selección de los contenidos, la definición de los métodos, los modos de organización del espacio, del tiempo y de los estudiantes, así como, las formas de evaluación de los aprendizajes, son siempre en alguna medida decisiones también ético - políticas y no meramente técnicas.

Cuando un profesor se conforma con mantener el orden y la disciplina en el aula y seguir la secuencia del programa de enseñanza, sin llegar a comprender los fenómenos complejos de aprendizaje que ocurren subterráneamente en el grupo y en cada uno de sus miembros, al docente se le escapa el conocimiento de los importantes intercambios simbólicos entre los estudiantes, en consecuencia, ignora lo que ellos realmente están aprendiendo, tanto en sus esquemas de pensamiento como en lo referente a actitudes, formas de sentir y patrones de comportamiento. En consecuencia, no basta una formación docente que se fundamente únicamente en el modelo de adopción de decisiones desde la perspectiva técnica; habría que pensar más bien que sus tareas son de tipo reflexivo y artístico en las que tienen cabida ciertas aplicaciones concretas de carácter técnico.

Para Donald SCHÖN, los profesionales reflexivos, entre los que se encuentran los docentes, transitan por zonas indeterminadas a través de su práctica, caracterizadas por la incertidumbre (la

solución técnica de un problema depende de la construcción previa de ese problema bien definido - lo que en sí no es una tarea técnica -); la singularidad (si el práctico reconoce una situación como única, no puede tratarla solamente mediante la aplicación de teorías y técnicas derivadas de su conocimiento profesional) y conflicto de valores (no hay claras ni consistentes metas que guíen la selección técnica de los medios). Estas zonas son precisamente las que los profesionales prácticos y los observadores críticos empiezan a considerar como centrales en la práctica profesional.

En la práctica profesional educativa, el dilema epistemológico sigue en pie: ¿es la naturaleza de la realidad la que determina las características de los procedimientos, métodos y técnicas más apropiadas para comprender la complejidad peculiar de la misma e intervenir sobre ella, o son los criterios de validación del conocimiento científico los que deben prevalecer?, ¿puede considerarse la naturaleza de los problemas y situaciones sociales como análoga a la de la realidad física y, por tanto, igualmente abordable desde aquellos métodos y técnicas?. El planteamiento de las cuestiones mencionadas son presentadas por PÉREZ GÓMEZ⁹ y se relacionan con el enfoque positivista que tiene una aplicación muy limitada en el ámbito de la práctica social.

- Perspectiva práctica

Se fundamenta en el supuesto de que la enseñanza es una actividad compleja, que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinada por el contexto, con resultados siempre en gran parte imprevisibles y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas. La formación del profesor se basa prioritariamente en el aprendizaje de la práctica, para la práctica y a partir de la práctica. La orientación práctica confía en el aprendizaje a través de la experiencia con docentes experimentados, como el procedimiento más eficaz y fundamental en la formación

⁹ PÉREZ GÓMEZ en GIMENO SACRISTAN y Pérez Gómez, Ángel . *Comprender y transformar la enseñanza*. p. 410.

del profesorado y en la adquisición de la sabiduría que requiere la intervención creativa y adaptada a las circunstancias singulares y cambiantes del aula.

La orientación práctica ha sufrido una importante evolución a lo largo de nuestro siglo, diferenciándose dos corrientes: el enfoque tradicional apoyado exclusivamente en la experiencia práctica y el enfoque que enfatiza la práctica reflexiva.

El enfoque tradicional, según ELLIOTT (1989)¹⁰ es una forma de práctica no reflexiva, intuitiva y fuertemente rutinizada que se realiza en el mundo privado del aula, aislado de los compañeros profesionales. El conocimiento profesional, acumulado a lo largo de décadas y siglos, saturado de sentido común, destilado de la práctica, se encuentra inevitablemente impregnado de los vicios y obstáculos epistemológicos del saber de opinión, inducidos y conformados por las presiones explícitas o tácitas de la cultura e ideología dominantes. Nace subordinado a los intereses socioeconómicos de cada época y sociedad y aparece saturado de mitos y prejuicios.

STONES y MORRIS (1972), KIRK (1986), ZEICHNER (1990a) y ELLIOTT (1989)¹¹ consideran que esta perspectiva cultural junto con la perspectiva académica son responsables de la formación y desarrollo profesional del docente. Actualmente sigue siendo un enfoque vivo; la sabiduría profesional se transmite de generación en generación mediante el contacto directo y prolongado con la práctica experta del maestro experimentado. El conocimiento profesional es tácito, escasamente verbalizado y menos teóricamente organizado.

Sin el apoyo conceptual y teórico de la investigación educativa, ni la reflexión sistemática y compartida sobre la práctica del proceso de socialización del profesorado, pero si el aprendizaje

¹⁰ ELLIOTT referencia en GIMENO SACRISTAN y Pérez Gómez, Ángel . *Comprender y transformar la enseñanza*. p. 410.

¹¹ STONES y MORRIS entre otros son citados por PÉREZ GÓMEZ en GIMENO SACRISTAN y Pérez Gómez, Ángel . *Comprender y transformar la enseñanza*. p. 410.

gremial, es que se reproduce fácilmente en el pensamiento y en la práctica de los profesores - alumnos egresados de las instituciones formadoras de docentes, los vicios, prejuicios, mitos y obstáculos epistemológicos acumulados en su práctica empírica. Como producto de sus investigaciones PÉREZ GÓMEZ y GIMENO, (1986) mencionan que es fácil comprobar que el pensamiento pedagógico de los profesores novatos, enriquecidos teóricamente en los años de formación académica, se deteriora, simplifica y empobrece como consecuencia de los procesos de socialización que tienen lugar en los primeros años de vivencia institucional.

El enfoque reflexivo sobre la práctica es una alternativa para representar el nuevo papel que tiene que realizar el profesor para enfrentar las situaciones complejas, cambiantes, inciertas y conflictivas. Los investigadores STENHOUSE, (1984) en su obra *El docente como investigador en el aula*; EISNER (1985) escribe *La enseñanza como arte*; YINGER (1986) presenta *La enseñanza como una profesión de diseño*; SCHÖN (1983, 1987) menciona *El profesor como práctico reflexivo*; entre otros, tratan de superar la relación lineal y mecánica entre el conocimiento científico técnico y la práctica en el aula. Parten de reconocer la necesidad de analizar lo que realmente hacen los docentes cuando se enfrentan a problemas complejos de la vida del aula, para comprender cómo utilizan el conocimiento científico y su capacidad intelectual; cómo elaboran y modifican rutinas, experimentan hipótesis de trabajo, utilizan técnicas, instrumentos y materiales conocidos y cómo recrean estrategias e inventan procedimientos, tareas y recursos.

El problema central que se presenta en este enfoque es cómo generar un conocimiento que emerja de la práctica educativa y sea útil y comprensivo para facilitar su transformación. Al mismo tiempo, y al pretender el desarrollo de un conocimiento reflexivo, se propone evitar el carácter reproductor, acrítico y conservador del enfoque tradicional sobre la práctica, para atender a la evolución histórica de ideas que emergen distantes en el espacio y el tiempo y hacer que convergen en un vivo movimiento teórico - práctico en permanente reconstrucción.

DEWEY hace una de las primeras y más significativas aportaciones en favor de la enseñanza como actividad práctica con su famoso principio pedagógico de aprender mediante la acción ("learning by doing") y su propuesta de formar un docente reflexivo que combine las capacidades de búsqueda e investigación con las actitudes de apertura mental, responsabilidad y honestidad.

Otro investigador que también se aleja de las restricciones de la racionalidad técnica es SCHWAB quien plantea la necesidad de cambiar radicalmente la forma de trabajo docente. La interpretación tecnológica de la enseñanza, dice este autor, ha conducido inevitablemente a la fragmentación y atomización del pensamiento educativo. Se apoya en la conocida distinción aristotélica entre discurso teórico y discurso práctico " defiende que la enseñanza es una actividad práctica ya que implica el influjo permanente de situaciones complejas y problemáticas, ante las cuales el profesor/a debe elaborar criterios racionales de comprensión y propuestas argumentadas para concretar sus fines en proyectos concretos de intervención en cada situación específica."¹²

La enseñanza requiere especialmente un discurso práctico que nos sirva para pensar sobre cómo actuar, de modo que pueden desarrollarse valores éticos implícitos en toda actividad pedagógica; en el discurso práctico, las decisiones técnicas se subordinan al análisis consciente y reflexivo que se realiza sobre las características que definen la situación, la valoración de los objetivos y la consideración de los procesos, no como meros instrumentos, sino como actividades educativas en sí mismas. Se pretende la preparación de un profesional capaz de intervenir en el arte de la práctica.

FENSTERMACHER (1987)¹³ coincide con los planteamientos de SCHWAB y afirma que cuando el profesor - alumno o bien el docente acceden a un conocimiento producido y organizado desde fuera, y que deben aceptar como tal sin la posibilidad de recrearlo, reorganizarlo y adaptarlo a las

¹² SCHWAB citado en UPN - SEP. *El Maestro y su Práctica Docente*. Guía del asesor. p. 23

¹³ FENSTERMACHER citado por PÉREZ GÓMEZ en GIMENO SACRISTAN y Pérez Gómez, Ángel I. *Comprender y transformar la enseñanza*. p. 415.

situaciones problemáticas concretas en que se encuentran, se les limitan sus capacidades y sus potencialidades mentales, produciéndose un fenómeno de alienación que es a lo que conducen los planteamientos tecnológicos sobre la enseñanza y la concepción del docente como técnico. Propone este investigador que los conocimientos, las habilidades y la comprensión se presenten con la intención de cambiar la acción, es decir, conseguir que los participantes sean más reflexivos, menos dependientes, esto sólo se consigue si al tomar posesión de los nuevos materiales los combinan con significados personales, sociales y contextuales y lo orientan con los objetivos que tienen para su propio trabajo.

Este enfoque se apoya en la distinción entre descripción y actuación; existe una enorme distancia entre describir la vida del aula y cambiarla. La actuación del docente se apoya en conocimientos prácticos adquiridos a través de su experiencia relacionada con las interacciones de la vida del aula. FENSTERMACHER (1987) afirma que " el profesor debe sentirse libre para integrar la perspectiva del investigador con su propia sabiduría práctica, con su conocimiento previo, con su comprensión contextual."¹⁴La forma habitual de integrar ambos enfoques es provocar la elaboración y reelaboración de los argumentos prácticos que utiliza el profesor - alumno para justificar explícita o tácitamente sus actuaciones profesionales.

Clarificar las características del conocimiento profesional del docente, así como, los procesos de formación y cambio del mismo, son preocupaciones fundamentales de SCHÖN¹⁵ (1983, 1987, 1988) que se propone desarrollar una nueva epistemología de la práctica profesional, que sitúe los problemas técnicos dentro del marco de la investigación reflexiva. La habilidad o conocimiento práctico lo analiza como un proceso de reflexión en la acción o como una conversación reflexiva con la situación problemática concreta. No puede comprenderse la actividad eficaz del profesor/a

¹⁴ FENSTERMACHER citado por PÉREZ GÓMEZ en GIMENO SACRISTAN y Pérez Gómez, Ángel I. *Comprender y transformar la enseñanza*. p. 415.

¹⁵ SCHÖN citado por PÉREZ GÓMEZ en GIMENO SACRISTAN y Pérez Gómez, Ángel I. *Comprender y transformar la enseñanza*. p. 416.

cuando se enfrenta a los problemas singulares, complejos, inciertos y conflictivos del aula si no se entienden estos procesos de reflexión en la acción.

SCHÖN menciona que bajo la presión de múltiples y simultáneas demandas de la vida del aula, el docente activa sus recursos intelectuales en el más amplio sentido de la palabra (conceptos, teorías, creencias, datos, procedimientos, técnicas) para elaborar un diagnóstico rápido de la misma, valorar sus componentes, diseñar estrategias alternativas y prever en lo posible, el curso futuro de los acontecimientos. " La mayoría de estos recursos intelectuales que se activan en la acción son de carácter tácito, implícito y aunque pueden explicitarse y hacerse conscientes mediante un ejercicio de meta - análisis, su eficacia consiste en su vinculación a esquemas y procedimientos de carácter semiautomático, una vez consolidado en el pensamiento del profesor/a."¹⁶ Es muy importante considerar el concepto de reflexión no como un proceso psicológico individual sino como la inmersión consciente del hombre en el mundo de su experiencia; es una forma de conocimiento que supone tanto un sistemático esfuerzo de análisis, como la necesidad de elaborar una propuesta totalizadora que captura y orienta la acción.

- Perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social

En esta perspectiva se concibe la enseñanza como una actividad crítica, una práctica social saturada de acciones de carácter ético, en la que los valores que presiden su intencionalidad deben traducirse en principios de procedimiento que rijan y se realicen a lo largo de todo el proceso de enseñanza - aprendizaje. El profesor es considerado como un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre la práctica cotidiana para comprender tanto las características específicas de los procesos de enseñanza - aprendizaje, como del contexto en que la enseñanza tiene lugar, de modo que su actuación reflexiva facilite el desarrollo autónomo y emancipador de quienes participan en el proceso educativo.

¹⁶ SCHÖN citado por PÉREZ GÓMEZ en GIMENO SACRISTAN y Pérez Gómez, Ángel I. *Comprender y transformar la enseñanza*. p. 416

PÉREZ GÓMEZ presenta en esta perspectiva dos enfoques¹⁷: el primero menciona que se debe trabajar y desarrollar en la escuela y en el aula una propuesta concreta de justicia, igualdad y emancipación social tanto en los procesos de enseñanza como en los programas de formación docente (GIROUX, SMITH, ZEICHNER, APPLE, KEMMIS) y en el otro se defienden la coherencia ética entre los principios, intencionalidades y procedimientos educativos democráticos, sin especificar un modelo concreto de sociedad (STENHOUSE, ELLIOTT, McDONALD).

- El enfoque de crítica y reconstrucción social

Dentro de este enfoque, la escuela y la educación del profesor son elementos cruciales en el proceso de consecución de una sociedad más justa. La escuela debe proponerse como objetivo prioritario cultivar en estudiantes y docentes la capacidad de pensar críticamente sobre el orden social. El profesor es considerado como un intelectual transformador y es a la vez educador y un activista político. Los programas de formación del profesor/a dentro de este enfoque, afirma ZEICHNER¹⁸ (1990 a) tienen por objetivo preparar profesores que tengan perspectivas críticas sobre las relaciones entre la escuela y las desigualdades sociales y un compromiso para moral para contribuir a la corrección de las mismas ... ; estos programas enfatizan tres aspectos:

- La adquisición por parte del docente de un bagaje cultural de clara orientación política y social;
- Desarrollo de capacidades de reflexión crítica sobre la práctica;
- El desarrollo de actitudes que requieren el compromiso político del profesor/a como intelectual transformador en el aula, en la escuela y en el contexto social.

En el proceso de formación del profesorado y en las intervenciones del docente en el aula se sostienen, según ZEICHNER, posiciones políticas, explícitas o implícitas respecto a la institución

¹⁷ PÉREZ GÓMEZ en GIMENO SACRISTAN y Pérez Gómez, Ángel I. *Comprender y transformar la enseñanza*. p. 416.

¹⁸ ZEICHNER citado por PÉREZ GÓMEZ en GIMENO SACRISTAN y Pérez Gómez, Ángel I. *Comprender y transformar la enseñanza*. p. 423.

escolar y al contexto social de la escuela, razón por la cual la pretensión de los programas es desarrollar la capacidad reflexiva de los profesores - alumnos mediante un proceso de investigación - acción sobre la propia práctica y las condiciones económicas, sociales y políticas que rodean la intervención del docente que pretende facilitar su emancipación y la de sus alumnos. La formación cultural, el estudio crítico del contexto y el análisis reflexivo de la propia práctica son los ejes sobre los que se asienta la formación del futuro profesor/a.

- El enfoque de investigación - acción y formación del profesor/a para la comprensión.

Desde finales de los años setenta, y a partir de la relevante tarea de STENHOUSE¹⁹, en Gran Bretaña, se empiezan a conocer las aportaciones de este investigador que clarifica el problema de lo que significa el arte de la enseñanza y la concepción del profesor como investigador, se desarrolla esta importante corriente pedagógica dentro de la perspectiva de reflexión sobre la práctica y reconstrucción social.

Para STENHOUSE la enseñanza es un arte en el que las ideas educativas generales adquieren una expresión concreta. Propone un modelo de desarrollo curriculum denominado procesual que respete el carácter ético de la actividad de enseñanza, donde los valores que rigen la intencionalidad educativa deben erigirse y concretarse en principios de procedimientos que orienten cada momento del proceso de enseñanza. En este modelo el desarrollo del curriculum es construido por el profesor/a y, por ello requiere la actividad intelectual y creadora del mismo, para profundizar sus valores educativos y para trasladar tales valores a la práctica del aula.

También considera este investigador (STENHOUSE) que no puede haber desarrollo curricular sin desarrollo profesional del docente. Concebido éste, no fundamentalmente como una previa preparación académica, sino como un proceso de investigación, en el cual los profesores

¹⁹ STENHOUSE hace importantes aportaciones a las que hace referencia PÉREZ GÓMEZ en GIMENO SACRISTAN y Pérez Gómez, Ángel I. *Comprender y transformar la enseñanza*. p. 424.

sistemáticamente reflexionen sobre su práctica y utilizan el resultado de su reflexión para mejorar la calidad de su propia intervención.

Los planteamientos de SCHÖN, entre otros, son complemento imprescindible de la propuesta de STENHOUSE en su modelo procesual; SCHÖN considera que las actividades del profesor/a no pueden ser las de un simple técnico que aplica las estrategias y rutinas aprendidas durante su formación académica, debe necesariamente convertirse en un investigador en el aula, en el ámbito natural donde se desarrolla la práctica y aparecen los problemas definidos de una forma singular y donde deben experimentarse también estrategias de intervención singulares y adecuadas al contexto y a la situación. De aquí surgieron dos ideas que son desarrolladas y reelaboradas, entre otros, por ELLIOTT: El desarrollo del curriculum en la escuela y la investigación - acción como modo de provocar a la vez el desarrollo del curriculum, la mejora de la calidad de la enseñanza y el desarrollo profesional del profesor/a.

ELLIOTT (1989)²⁰ considera que la investigación - acción es una forma de desarrollar el curriculum en las escuelas de innovación; su objetivo fundamental es mejorar la práctica antes que producir conocimiento. Este investigador presupone que para mejorar la práctica comprendida ésta como una actividad ética, exige un proceso continuo de reflexiones sobre todos y cada uno de los elementos que participan y considera que el único modo racional y ético de intervenir es mediante la reflexión permanente en la acción y sobre la acción, investigando todos los aspectos que pueden afectar la realización de valores considerados educativos. Se considera como un proceso de reflexión sin final preestablecido, pues cada momento de reflexión conduce a un momento de experimentación en la acción sobre el que a su vez es indispensable que se reflexione. En esta espiral de ciclos de experimentación reflexiva, donde se entrecruzan los momentos de acción y de reflexión, se transforma la práctica al modificarse los participantes y la situación, pero debe utilizar y generar teoría para esclarecer en la práctica los aspectos más significativos en cada caso.

²⁰ ELLIOTT citado por PÉREZ GÓMEZ en GIMENO SACRISTAN y Pérez Gómez, Ángel I. *Comprender y transformar la enseñanza*. p. 426.

Es mediante la investigación - acción educativa, que los docentes transforman el escenario del aprendizaje (currículum, método de enseñanza, ambiente áulico, etc.) por uno que capacite a los alumnos para descubrir y desarrollar su poder y sus capacidades, que les permita expresar sus opiniones y éstas puedan ser objeto de análisis por parte de ellos mismos y en forma colectiva por el grupo, destacando argumentos, fundamentas, contradicciones, etc., que propicien la orientación hacia la búsqueda de información científica pertinente que es requerida en momentos determinados. Las interacciones que se presentan son la fuente motivadora del proceso de enseñanza - aprendizaje, que partiendo de realidades que se caracterizan por su singularidad, incertidumbre, complejidad y conflicto permiten desencadenar una serie de acciones que posibiliten una abstracción teórica, lo cual se realiza tanto en forma individual como en grupo, donde los participantes siguen su propio ritmo de aprendizaje.

El proceso de interacciones innovadoras es producto de la naturaleza de las reflexiones que desencadenan una serie de consecuencias que transforman la realidad.

El proceso de investigación - acción no puede considerarse como un fenómeno aislado dentro de las situaciones prácticas del aula, de ahí que se requiere el diálogo, el debate de pareceres y expectativas, así como, las aportaciones de observadores externos y el enriquecimiento con experiencias y teorías ajenas se constituyen en las condiciones de este proceso.

La investigación - acción propone un programa de integración de procesos donde el conocimiento especializado generado fuera de éste, tiene un papel instrumental subordinado al servicio del proceso de reflexión que busca mejorar la calidad de la enseñanza mediante el perfeccionamiento de la práctica profesional del docente, que basándose en elementos como: la práctica del aula en relación a la función del docente y su intervención para facilitar la construcción del conocimiento experiencial por parte de los estudiantes y a través de la reflexión logren su propia comprensión.

Para ELLIOTT²¹, la investigación - acción es un instrumento privilegiado para el desarrollo profesional de los docentes que requiere la participación de docentes y observadores para que integren en un proceso de indagación y diálogo, la reflexión cooperativa más que privada al enfocar el análisis de medios y fines de la práctica, si la propuesta es, la transformación de la realidad de la escuela y del aula. La participación de los profesores/as en el diseño, desarrollo y evaluación de las estrategias de cambio y la consideración que deben hacer del contexto psicosocial e institucional como importante factor inductor de comportamientos e ideas, entre otros, son aspectos que propician un clima de aprendizaje profesional basado en la comprensión de la práctica en el aula y que está orientado a facilitar la comprensión y transformación de la misma.

La profesionalidad docente implica una obligación moral del profesor y de compromiso con la comunidad que no es posible realizar sólo con la aplicación de recursos técnicos didácticos utilizados en el oficio de enseñar; se requiere de combinaciones de habilidades, principios, tomas de conciencia del sentido de las prácticas pedagógicas y las consecuencias de las mismas, lo que se conoce como competencias profesionales complejas constituidas por el dominio de conocimientos profesionales que permiten extraer reflexiones, ideas y experiencias, realizar juicios y tomar decisiones.

Otra concepción sobre el desarrollo profesional del docente es presentado por YURÉN CAMARENA cuando afirma que " el desarrollo profesional docente implica considerar que la formación del sujeto es un proceso racional signado por el extrañamiento, la negación y la responsabilidad. Es la historia del sujeto (sujeto epistémico y sujeto práctico) y es, al mismo tiempo, el sujeto que sabe de sí y hace su historia (sujeto histórico) que se hace a sí mismo

²¹ ELLIOTT citado por PÉREZ GÓMEZ en GIMENO SACRISTAN y Pérez Gómez, Ángel I. *Comprender y transformar la enseñanza*. p. 429.

mediante sus objetivaciones y su experiencia; es saber y es acción (acción de una voluntad que se reconoce en lo universal sin diluirse en este).²²

El modelo de la Licenciatura en Educación Plan 94 de la Universidad Pedagógica Nacional

La Universidad Pedagógica Nacional ofrece la Licenciatura en Educación Plan 94 a través de un modelo de formación, centrado en la comprensión de la práctica docente; que considera a el profesor - alumno, un sujeto que participa en el proceso de aprendizaje y que lleva consigo conocimientos teóricos y prácticos. La metodología didáctica propuesta se caracteriza por privilegiar la reflexión "en" y "sobre" la práctica, con lo cual se pretende lograr el desarrollo profesional.

La propuesta de formación docente de la Universidad Pedagógica Nacional, es el resultado de la aplicación de criterios para la selección de los cursos que forman el Plan de estudios²³: el contenido educativo se formuló a partir de los productos culturales tanto universales como particulares que se desean hacer circular, en ese sentido comprende formas de ser, hacer y conocer reconocidas como fundamentales en relación con las intenciones de formación que se pretenden impulsar por la institución; buscan promover experiencias esenciales para comprender y construir situaciones didácticas que respondan a necesidades derivadas de la educación básica, entre ellas, las relacionadas con los conocimientos que permitan al profesor- alumno relacionarse adecuadamente con su medio, conformar valores, actitudes y aptitudes para participar en la construcción y transformación de su medio social. Los conceptos perfilan una metodología general que orienta los contenidos a partir de la definición de problemas significativos que serán trabajados a lo largo del Plan considerando las diferentes dimensiones de la práctica docente.

²² YURÉN CAMARENA, María Teresa. *Ética, Valores Sociales y Educación*. p.41.

²³ Dentro del Curriculum, Plan y Programas de estudio, se hace la referencia a la organización, secuencia y estructuración de los contenidos educativos. UPN-SEP *Introducción a la UPN y a la Licenciatura en Educación*. Antología Básica. p. 26-27

El modelo de la LE 94 se fundamenta en que el docente en su vida profesional se apoya en teorías implícitas que conscientemente o no a construido a lo largo de su experiencia, la mayoría de las veces de forma tácita y que concreta en argumentos prácticos, éstos son conjuntos de premisas relacionables entre sí, que representan una descripción bastante completa de una acción.

Por otra parte, las investigaciones sobre el pensamiento pedagógico del profesor se relacionan con el conocimiento implícito que se aloja en las premisas de los argumentos prácticos que es " el único realmente eficaz para la práctica. La bondad del conocimiento teórico extraído en la investigación académica no garantiza por sí la mejora de la calidad de la acción si no llega a conformar los argumentos prácticos que funcionan en la mente del profesor/a." ²⁴ El análisis y la reelaboración de los argumentos prácticos requieren y permiten que el conocimiento académico, adquiera significación y relevancia, para ser utilizado como instrumento de entendimiento y de orientación para la acción.

Las asignaturas que conforman el Plan de estudios, por ejemplo: El Maestro y su Práctica Docente pretende propiciar la elaboración y reelaboración de los argumentos prácticos por parte de los profesores - alumnos a través de la reflexión en y sobre la acción del docente en el aula, mediante observaciones y registros de los acontecimientos sobresalientes en el aula que fueron redactados como descripciones, narraciones y argumentaciones delimitados por sus saberes docentes.

La reflexión en las perspectivas de formación descritas

Resumiendo lo expuesto sobre las perspectivas de formación docente y la prioridad que conceden a los procesos reflexivos en y sobre la práctica docente como fuente donde se originan otros

²⁴ Esta referencia se considera muy importante; los argumentos prácticos son puntos clave que ponen en evidencia la competencia reflexiva del profesor - alumno y en la asignatura donde se hace el seguimiento del proceso de aprendizaje se relacionan con los criterios de evaluación. UPN - SEP. *El Maestro y su Práctica Docente*. Guía del asesor. p. 24.

conocimientos que participan en la construcción y estructura de esquemas prácticos (sistemas para la toma de decisiones en contextos semejantes a las situaciones de enseñanza, que demandan acciones inmediatas) que poseen los profesionales docentes competentes y que pueden comprenderse no obstante que se les caracteriza como: no fácilmente verbalizables, que pueden estar en la base de las actuaciones y pasar desapercibidos, que propician una selección de las características notables de un hecho, jerarquizándolas, etc., encontramos que:

La perspectiva académica no considera importante el conocimiento generado por la reflexión en y sobre la experiencia práctica del docente.

En la perspectiva técnica se aprecia que el docente aprende y domina aplicaciones de conocimiento científico convertido en reglas de actuación que han producido otros y es a través de la ejercitación, que desarrolla competencias y actitudes a través de solución de problemas con la utilización rigurosa de teorías y técnicas científicas. Su intervención práctica no implica aportaciones personales de información proveniente de sus reflexiones sobre sus actuaciones, además no existen enlaces entre posibles indagaciones y los resultados de acciones prácticas.

La perspectiva práctica prioriza el conocimiento reflexivo que emerge de la práctica educativa, que sea útil y comprensivo y facilite la transformación de la misma a través de experiencias prácticas y prácticas reflexivas. Las decisiones técnicas se subordinan al análisis consciente y reflexivo que se realiza sobre las características que definen la situación, valorando los objetivos y considerando los procesos, diseña estrategias y prevé el curso futuro de los acontecimientos, es decir, es un aprendizaje de la práctica, para la práctica y a partir de la práctica.

En la perspectiva reflexión en la práctica para la reconstrucción social, la práctica profesional del docente es considerada como una práctica intelectual y autónoma, no meramente técnica, es un proceso de acción y de reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el

profesor/a aprende al enseñar y enseña porque aprende, interviene para facilitar la comprensión de sus alumnos y al reflexionar sobre su intervención ejerce y desarrolla su propia comprensión.

En esta misma perspectiva el conocimiento especializado tiene un papel instrumental subordinado al servicio del proceso de reflexión que busca mejorar la calidad de la enseñanza. La práctica docente se convierte en el eje de contraste de principios, hipótesis y teorías, es el escenario propio para la elaboración y experimentación del curriculum, donde progresa la teoría y se transforma la práctica docente y por consecuencia, las condiciones sociales.

El modelo de formación de la Licenciatura en Educación Plan 94 retoma principalmente características de la perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social en el enfoque de investigación - acción y formación del profesor para la comprensión y por tanto concede al proceso reflexivo un lugar muy importante dentro de las estrategias metodológicas y actividades que propone para el desarrollo de las asignaturas correspondientes al Plan de estudios. El propósito general de esta Licenciatura es transformar la práctica docente de los profesores.

La transformación de la práctica docente

La transformación de la práctica docente, es propósito que se pretende lograr en recientes propuestas de modelos de formación docente y al respecto MORÁN OVIEDO en sus trabajos pedagógicos explica que dicha transformación " sólo será posible si la reflexión sobre la experiencia se realiza apoyada en una explicación teórica del proceso enseñanza - aprendizaje. Teoría y práctica son eslabones de un mismo proceso, la teoría se conforma y modifica a partir de la reflexión de la realidad y la práctica se consolida a partir de un marco teórico." ²⁵ Para trabajar la teoría y la práctica didáctica en forma integrada, se requiere abordar los fenómenos educativos en diversos niveles de análisis.

²⁵ MORÁN OVIEDO, Porfirio. *La Docencia como Actividad Profesional*, p. 41

Hay tres problemas básicos que afronta el profesor directamente en el aula: - las concepciones del docente sobre el aprendizaje y la enseñanza y las determinaciones en su práctica ; - las relaciones interpersonales que se suscitan en el aula; - la transmisión de los contenidos culturales y la selección de la metodología educativa.

La investigación guarda estrecha relación con la docencia; la investigación educativa es un sustento de actividades institucionales; desde una perspectiva teórica, metodológica y técnica se constituye como posibilidad de coadyuvar en soluciones de fondo a los problemas educativos que garantice a mediano plazo, una actividad más científica y creativa de los profesores e investigadores educativos.

Hacer de la docencia un método de enseñar a investigar y de la investigación un método de enseñar a aprender, es considerar la docencia en forma de investigación. " Sin la formación crítica y creativa que se adquiere a través de la docencia de la investigación, el profesional no podrá enfrentar con fundamento, habilidad y eficacia cada situación nueva que le presente la práctica profesional." ²⁶

La docencia en forma de investigación, expresa MORÁN OVIEDO²⁷, como toda docencia, esta coordinada por tres constantes indisolublemente entrelazadas:

1.- El que aprende a indagar (sujeto cognoscente).- Toda labor informativa necesita ser realizada por el estudiante, por sí mismo, recurriendo a todo género de fuentes (libros, revistas, periódicos,

²⁶ MORÁN OVIEDO, Porfirio. *La Docencia como Actividad Profesional*. p. 173

²⁷ La estrategia pedagógica de Docencia en forma de investigación recoge según MORÁN OVIEDO lo más relevante de una experiencia del CISE, en su Programa de Formación de Profesores e investigación científica. Concretamente Formación para el Ejercicio de la Docencia. Referencia que hace MORÁN OVIEDO, Porfirio. *La Docencia como Actividad Profesional*. p. 175

cassettes, videos, prácticas de laboratorio, etc.), también requiere, como tarea formativa, elaborar trabajos, reportes, ensayos. Solucionando problemas, resolviendo casos.

2.- El que enseña a indagar (docente - investigador).- El mejor investigador es a la vez el único docente bueno, él pone en contacto con el propio proceso del conocimiento, y por medio de éste con el espíritu de la ciencia. Despierta impulsos similares a los suyos en sus alumnos y los conduce a la fuente del conocimiento. Sólo el que personalmente investiga, puede enseñar a investigar. Se le exige al profesor que sea fundamentalmente investigador de su propia práctica docente. En toda experiencia de enseñanza - aprendizaje que se preocupe por comprender y explicar el hecho educativo; lo verdaderamente formativo, es la posibilidad de recrear las experiencias significativas en las nuevas situaciones de aprendizaje.

La docencia en forma de investigación precisa del profesor la investigación de su propia práctica docente convirtiéndola en el punto de partida del análisis, comprensión y explicación del hecho educativo, interesándose principalmente por el proceso que lleva a los conocimientos científicos, reconstruyendo el proceso histórico y la lógica de su construcción; así mismo que este proceso sea objeto de reflexión a fin de lograr desarrollar la habilidad para enseñar a aprender.

El profesor y los estudiantes trabajan conjuntamente y sin esta conjunción de metas y esfuerzos, donde se comparten responsabilidades, la tarea docente no podrá promover una formación académica que satisfaga demandas y expectativas de los estudiantes y de la sociedad. Lo verdaderamente importante, es propiciar un espacio en el que el profesor aprende a la vez que enseña y el alumno enseñe a la vez que aprenda.

El aprendizaje del alumno consiste en la aprehensión del conocimiento en la lógica de construcción del mismo; el aprendizaje del profesor consiste en descubrir el proceso de construcción del conocimiento por los alumnos con el fin de transformar su propia práctica docente y propiciar las condiciones para que esta se lleve a cabo.

3.- Esa cosa indagada (objeto de investigación).- consiste en formar e informar indagando. A investigar se enseña investigando. El dominio de las ideas fundamentales de un campo de conocimiento abarca no sólo la comprensión de los principios generales, sino también el desarrollo de una actitud hacia el aprendizaje y la indagación, hacia la conjetura, y las corazonadas, específicamente, hacia la posibilidad de resolver problemas; que es la esencia misma de toda tarea de investigación.

La actuación competente del docente se origina en parte en el conocimiento de un saber hacer y las adecuaciones que se requieren en situaciones de singularidad, incertidumbre y conflicto que hacen de la tarea de enseñar, un arte. El ser competente en el dominio de la práctica, según explica SCHÖN, implica también indagar acerca de la epistemología de la práctica, la relación entre la competencia en la práctica y el conocimiento profesional deberá ser planteado en el sentido " de qué podemos aprender a partir de un detenido examen del arte, es decir, de la competencia por la que en realidad los prácticos son capaces de manejar las zonas indeterminadas de la práctica independientemente de aquella otra competencia que se puede relacionar con la racionalidad técnica."²⁸

Las estrategias didácticas de formación docente que contemplan el proceso de reflexión se fundamentan en la complejidad que se presenta en las prácticas docentes cotidianas, (situaciones de singularidad, incertidumbre y conflicto) que no es posible resolver sólo con la aplicación de modelos y sus respectivas técnicas las cuales dieron resultado en un tiempo y en un contexto determinado. El conocimiento de la racionalidad técnica en relación con la práctica docente es el de un saber hacer, como conjunto de esquemas conceptuales y prácticos en términos de los cuales la vida cotidiana del profesor y su propio desempeño le son más comprensibles, a la vez que resultan indispensables para la construcción de estrategias de intervención que produzcan, de acuerdo al trabajo pedagógico, los resultados esperados por la sociedad. Este conocimiento

²⁸ SCHÖN, Donald A. *La formación de profesionales reflexivos*. p. 26

(racionalidad técnica) es expuesto a las implicaciones de una sociedad siempre cambiante, con nuevas demandas, de ahí que para que el docente se desenvuelva como profesional es importante que actúe como un docente - investigador que reflexiona sobre su propia práctica con un análisis crítico y creativo que busca innovarla para transformarla y hacer de su labor un arte, el de enseñar.

Lineamientos y principios básicos para una docencia reflexiva

La docencia reflexiva implica la comprensión de:

- La complejidad de los contextos de la realidad educativa que presenta obstáculos que rebasan los límites de las metodologías usuales, de lo se conoce como principios teóricos psicopedagógicos y demás conocimientos provenientes de la racionalidad técnica.
- Los conocimientos actualizados teórico científicos propios de la profesión, así como, el saber necesario para planear la acción de investigar, programar y conducir la práctica docente.
- La existencia de otros conocimientos profesionales que no provienen precisamente de las informaciones anteriores, ni de una racionalidad explícita pero que facilitan la construcción y fortalecen sus esquemas de decisión orientando las formas de intervención - acción docente frente a situaciones de singularidad. Estos conocimientos propician desempeños profesionales con mejores logros.

La acción de lo docentes se caracteriza por su inmediatez y por tanto no puede explicarse como una secuencia de decisiones razonadas, con fundamentos probados para el logro de propósitos deseables y previstos. Los contextos de las prácticas docentes se caracterizan por su heterogeneidad, demandando del docente actuaciones diferenciadas que dependen de sus esquemas prácticos formados por: experiencias de intervenciones y actuaciones en las que subyacen el contenido a enseñar, la capacidad de diseñar, intervenir, evaluar y ajustar estrategias para resolver situaciones problemáticas que enfrentan en sus desempeños educativos cotidianos. Estos esquemas regulan la práctica y la simplifican, son relativamente estables y responden a una

economía de orden psicológico en el docente quien construye previamente diseños de la situación, determina las posibilidades de acción relacionados con sus conocimientos, lleva a cabo las actividades y cuando la acción está en marcha le hace adaptaciones.

La diferencia que caracteriza a los docentes expertos es, aparte del dominio de procedimientos, la disponibilidad que éstos tienen de conocimientos prácticos relacionados con los contextos de enseñanza. Estos conocimientos los estructuraron cuando trataron de adecuarse a las exigencias del entorno y reflexionaron en y sobre sus prácticas.

Para realizar una docencia reflexiva, es esencial:

- Poseer el conocimiento de un saber hacer, por ejemplo: un procedimiento para realizar una práctica de enseñanza;
- Tener disposición para aceptar el reto a vencer dificultades cuando éstas se presentan en los ámbitos de desempeño;
- Reflexionar en y sobre la acción y descubrir como el conocimiento en la acción pudo haber contribuido al resultado inesperado o a la dificultad;
- Decidir la aplicación de modificaciones y/o adecuaciones al procedimiento inicial hasta lograr vencer la dificultad.
- Realizar redacciones de tipo descriptivo, narrativo y escritos argumentativos cuya temática se relaciona con situaciones singulares de la realidad educativa y la práctica que se realiza; éstas actividades propician la reflexión mediante el diálogo con la situación, así como, la comunicación con otros docentes y el análisis crítico que sustenta el profesional práctico y demás participantes ante la problemática, circunstancias, contexto, tomas de decisión, correspondientes actuaciones y consecuencias de las mismas.

Las actuaciones docentes reflexivas se derivan de principios como:

- Hay un tipo de conocimiento en toda acción inteligente que es fruto de experiencias de reflexiones pasadas que se vincula a la percepción, a la acción y al juicio, es un conocimiento implícito en la actividad práctica.
- El reflexionar del docente sobre su intervención desarrolla su propia comprensión. El conocimiento que se obtiene mediante un proceso reflexivo se puede expresar como descripción completa de la acción dando por resultado un argumento práctico.
- La descripción del propio conocimiento en la acción se puede hacer más completa, precisa y útil para la acción a través de una reflexión continuada sobre las propias ejecuciones competentes.

2.2 Competencias del docente reflexivo (saberes, saber hacer, cualidades)

Las prácticas docentes se presentan vinculadas con la comunidad social, a través de las instituciones educativas, desde donde los docentes realizan el oficio de enseñar, sujetos a principios que reflejan situaciones sociales y políticas propias de cada comunidad. La realización de la enseñanza necesita de un dominio de habilidades y recursos para la acción didáctica, lo mismo que de aspectos de la cultura y conocimiento científico que constituyen el objeto de lo que se enseña.

La competencia docente profesional es más una competencia intelectual que técnica donde se requiere de la capacidad de acción reflexiva y la elaboración de conocimiento específico de la profesión como resultante de las reelaboraciones sucesivas que llevan a cabo los docentes partiendo de sus propias experiencias cuando enfrentan situaciones dilemáticas y conflictivas que tienen un sentido educativo y generan consecuencias como producto de su práctica escolar.

Los saberes en el docente reflexivo

Con relación a la conceptualización del término saber, VILORRO, citado por YURÉN CAMARENA explica que " para que una creencia sea considerada saber se requiere que las razones en que se

apoya cumplan las condiciones de ser concluyentes, completas y coherentes para quien las sustenta, y que sean suficientes en sentido fuerte, es decir, que sean objetivamente suficientes para cualquier sujeto de la comunidad epistémica pertinente que lo considere."²⁹ A diferencia de " la ciencia que es un saber cuya garantía de acierto esta fundamentada en razones objetivamente suficientes que comparte una comunidad epistémica pertinente, la sabiduría es un conjunto de creencias y de conocimientos cuya validez se funda en la experiencia personal propia o ajena. Mientras que la ciencia se expresa en teorías y enunciados legaliformes, la sabiduría se integra en la cultura como visión del mundo y de la vida, atiende a significados y rasgos peculiares y trata de captar la realidad como provista de valor."³⁰

La teoría pedagógica no puede verse más como algo previo y separado de la práctica. La multiplicidad de informaciones que se viven ahora nos hacen ver la necesidad de que " la educación se adapte más a las necesidades de la sociedad, en especial a las exigencias económicas, y por otra parte, a los deseos y aptitudes de los enseñados, al mismo tiempo que se realizan en materia de instrucción las condiciones de una mayor igualdad de oportunidades ."³¹ Esto implica la necesidad de superar la separación que había entre teoría y práctica mediante la interrelación entre la reflexión teórica y la realización práctica, que a través de la configuración personal de cada docente se plasma en los desempeños docentes.

" Una manera de configurar la interrelación entre teoría y práctica es marcar una secuencia, propia de la formación permanente: investigar la teoría - llevarla a la práctica - reflexionar sobre la práctica - comprobar la teoría - cambiar, innovar la práctica - volver a la teoría - llevarla nuevamente a la práctica ..." ³² . Su práctica es el campo donde la formación se transformará en continua, sin pretender poner énfasis en la práctica y disminuir importancia a la teoría sino que se

²⁹ VILLORO, L. *Crear, saber, conocer*. Citado por YURÉN C. María Teresa. *Ética, Valores Sociales y Educación*. p. 172

³⁰ YURÉN C. María Teresa. *Ética, Valores Sociales y Educación*. p. 173

³¹ FAURE, Edgar y otros. *Aprender a ser*. p 63

³² PAREDES DE MEAÑOS, Zulema. Op. cit. p.38

trata de una acción envolvente entre teoría y práctica que se realiza cotidianamente, involucrada en cada toma de decisiones que realiza el docente.

“ La profundidad con la que un profesor fundamenta teóricamente sus acciones estará determinada según se quede en el saber del sentido común o en el contextual, o bien busque, además, otros elementos en la estructura de su disciplina, en las estrategias didácticas y en planteos filosóficos o ético - sociales. ”³³. Reflexionar con base en todos esos saberes que se implican en el desarrollo de un proyecto formalizado para la formación y actualización docente y sobre la realidad de su propia experiencia, permite comprender mejor el complejo entramado de factores que inciden en las prácticas docentes cotidianas.

Los saberes son los conocimientos en base a los cuales el docente realiza la práctica docente, trabajo cotidiano que se desarrolla en determinadas y concretas situaciones sociales, históricas e institucionales y que adquiere una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro. Estos saberes son diversos, heterogéneos, procedentes de su formación profesional, de su práctica, de su experiencia formativa adquirida en las instituciones donde ha laborado, de sus relaciones con otros profesores con los directivos de las escuelas, además de su actualización.

El saber - hacer de los docentes

A los “ saberes ” posibilitadores de cada sujeto maestro que le permite desarrollar una práctica e identificarse como tal, es lo que se reconoce como saberes docentes. ACHILLE retomando a HELLER dice: lo que los maestros consideran como sus saberes son creencias posibilitadoras del desarrollo de la práctica de la enseñanza con la cual ellos se identifican. Esto implica una remisión a la ambivalencia del concepto “ saber ”. Lo que en la ciencia es sólo opinión puede considerarse

³³ PAREDES DE MEAÑOS, Zulema. Op. cit. p.39

con razón como saber en la vida cotidiana, porque es criterio de la acción y por que la acción cotidiana responde del contenido acertado del juicio en el que se basa aquel saber.³⁴

El saber del docente proporciona un punto de partida para la reflexión crítica, pues forman parte de las acciones educativas que son a su vez acciones sociales y por tanto reflexivas, históricamente localizadas, y sumergidas en contextos intelectuales y sociales concretos.

El saber de los maestros es lo que los maestros conocen como parte de sus acciones profesionales, saber aplicado a su desempeño cotidiano en un contexto determinado que se relaciona con la clase, la escuela, la comunidad; con el dominio cognitivo de los contenidos que abordan en el desarrollo de su programa, a las destrezas y habilidades para conseguir que los alumnos atiendan sus instrucciones; con las estrategias metodológicas, técnicas, y actividades que aplican; con la utilización de recursos humanos y materiales didácticos necesarios para llevar a cabo la planeación de su trabajo. Estas actuaciones están orientadas por el conocimiento teórico y/o práctico que subyace en su conciencia.

La identificación de situaciones problemáticas docentes es muy importante; motiva y estimula la acción retroalimentando el pensamiento, propicia la búsqueda de soluciones mediante la indagación y la información científica pedagógica, se proponen alternativas, se trata de determinar sus consecuencias, se planean las acciones que se rigen por un proceso reflexivo inherente a las mismas que permiten un proceso de formación docente donde se unen la práctica y la teoría en su acción profesional.

Los saberes implican el conocer cómo, permitiendo al maestro el desarrollo de acciones; a este saber hacer se le denomina competencia; de hecho, estos saberes no están organizados formando un cuerpo referencial coherente, se los han apropiado en distintos momentos y circunstancias, en

³⁴ HELLER, A. 1985. p.73. referencia en ACHILLI, Elena L. *La Práctica Docente: Una Interpretación desde los Saberes del Maestro*. Mecanograma. p.1

el transcurso de sus desempeños. La constitución de los mismos es por diferentes recortes o fracciones de saberes; unos le han llegado en las etapas de su formación como profesional, en cursos de formación y actualización docente; otros son el producto de su experiencia al enfrentar situaciones problemáticas en el aula o bien en la convivencia como miembro de una institución a través de compañeros docentes, directivos, alumnos, padres de familia, entre otros y los que en forma autodidacta él se procura a través de lecturas y otros medios de información.

Los saberes del docente son muy heterogéneos y por tanto sus prácticas docentes también; sin embargo, ACHILLI, Elena L. los clasifica como:

a) Los saberes relacionados con la cotidianidad laboral, son los que se integran y desarrollan desde la práctica. Se relacionan con aspectos didácticos y con contenidos temáticos (Área de conocimientos) relacionados con los grados con los que trabaja.

b) Los que se conforman desde un "deber ser" imaginario que aunque poco coinciden con la práctica real, nos acercan a un conocimiento integral de los maestros. Estos saberes llevan una carga valorativa desde el "así debe ser" o desde el "así no debe ser". El deber ser está vinculado por un lado con el desarrollo de la vocación (capacidad casi innata que provoca placer, la labor docente trasciende toda compensación material) y por otro con el fenómeno de la idoneidad y el de la afectividad; el primero se relaciona con el saber del maestro, con su capacidad de acumular información y el respeto que ello despierta en sus alumnos y el segundo a la relación docente - alumno.

c) Los saberes anteriores están surcados por elementos ideológicos percibidos en tanto es justificación de situaciones problemáticas y lo que interesa es saber en que nivel se presenta esa ideología por la significación que tiene para una política de re-formulación de la práctica docente.

MAYORGA retoma a ADORNO cuando plantea que el análisis ideológico adquiere sentido en relación con la verdad o falsedad de aquello a lo que se refiere. Se trata de un análisis que descubre las mediaciones subjetivas en los procesos sociales y sus productos así como las mediaciones objetivas de la acción de los grupos e individuos; se busca desmontar el fetichismo

de los conceptos cristalizados en las prácticas e instituciones sociales y desentrañar igualmente los fundamentos de la conversión de la subjetividad en principio y origen total de la acción y del conocimiento. ³⁵El conjunto de saberes y representaciones del maestro, dada la carga de normatividad que contiene, adquiere fuerza sobre el desarrollo de la conciencia.

ACHILLI, establece la existencia de una tendencia en el saber de los maestros a determinadas características como son : el pragmatismo, el espontaneísmo, una inclinación por lo particular, proponer a la evaluación / valoración de las acciones e ideas y una desvalorización de su propio saber. Reconoce la tendencia al pragmatismo, en el saber del maestro, " en el sentido que - en su generalidad - esta orientado a la realización o resolución de su práctica; Esta ligazón con lo empírico limita al maestro a un tipo de reflexión utilitaria que le resta libertad y creatividad. Se produce una indiferenciación entre la reflexión sobre la práctica y la práctica misma. Un mecanismo de subsunción entre lo que se sabe de la práctica y la práctica en sí. Una ' unidad inmediata del pensamiento y la acción'. " ³⁶. Este recorrido de la lógica de su pensamiento al quedar enlazado a su práctica dificulta la posibilidad de problematizar su saber.

El saber del maestro según ACHILLI, se genera a partir de la experiencia individual como respuesta a situaciones singulares, de ahí la tendencia al particularismo; además, con frecuencia aparece este saber docente con implicaciones normativas vigentes y no esta sujeto a ninguna reflexión crítica y así se generaliza.

Al respecto de la generalización que se hace partiendo de lo particular sin mediar la reflexión crítica HELLER, A. explica los modos en que el pensamiento cotidiano alcanza la ultrageneralización o particularismo :

³⁵ MAYORGA, H:A: 1982. p. 120 cita en ACHILLI, Elena L. *La Práctica Docente: Una Interpretación desde los Saberes del Maestro*. Mecanograma. p. 4

³⁶ HELLER, A. 1985 p. 73 referencia de ACHILLI, Elena L. *La Práctica Docente: Una Interpretación desde los Saberes del Maestro*. Mecanograma. p. 5

" De dos modos llegamos a la ultrageneralización característica de nuestro pensamiento y nuestro comportamiento cotidianos: por una parte asumimos estereotipos, analogías y esquemas ya elaborados; por otra, no los 'pega' el medio en el que crecemos, y puede pasar mucho tiempo antes de que atendamos con actitud crítica a esos esquemas recibidos, si es que llega a producirse esa actitud. Ello depende de la época y del individuo. En períodos estáticos pasan a menudo generaciones enteras sin que se problematicen los estereotipos de comportamiento y pensamiento; en épocas dinámicas esos elementos pueden hacerse problemáticos incluso varias veces en una sola generación; y la problematización es más lenta e infrecuente en caracteres inclinados al conformismo, que en individuos dinámicos y críticos. La tradición no es siempre la fuente de la ultrageneralización, la cual se puede basar también en la experiencia personal; y la actitud que se contrapone al sistema estereotipado tradicional puede contener ultrageneralizaciones análogas a las del sistema mismo al que se opone." ³⁷

A partir de la cotidianeidad, de la repetición y regularidad de la labor docente es generado fundamentalmente el saber del maestro y se torna espontáneo al no plantearse su problematización, su reflexión crítica. Pero esto tiene su razón de existir dado que son innumerables las acciones que realiza el docente y si bien es cierto, que no reflexiona a profundidad tampoco podemos afirmar que sus actividades carecen absolutamente de ella, pues en su interaccionar constante sobre las situaciones que se le presentan de forma única e irrepetible, requieren de competencia reflexiva. Al respecto HELLER, A. menciona: " si nos dispusiéramos a reflexionar sobre el contenido material o formal de cada una de nuestras formas de actividad, no podríamos realizar ni siquiera una fracción de las actividades cotidianas imprescindibles y se imposibilitarían la producción y la reproducción de la vida de la sociedad humana. " ³⁸

³⁷ HELLER, A. 1985. p.55. cita en ACHILLI, Elena L. *La Práctica Docente: Una Interpretación desde los Saberes del Maestro*. Mecanograma. p.6

³⁸ HELLER, A. 1985. p.55. referencia en ACHILLI, Elena L. *La Práctica Docente: Una Interpretación desde los Saberes del Maestro*. Mecanograma. p.7

Tomando en consideración que la enseñanza es una práctica social que se caracteriza por la reflexión, el docente que es responsable de la misma, debe aprender, como parte de su formación, a reconocer la importancia de sus saberes al desempeñarse ahora, como investigador de su propia acción, con el propósito de transformarla y sus resultados sean la generación de capacidades, habilidades, actitudes y valores que requiere la sociedad.

Los saberes indispensables a la práctica docente de los educadores son demandados por la práctica educativa en sí misma, cualquiera que sea la opción política del docente, así como la importancia de una reflexión crítica sobre y en la práctica educativa, se torna en una exigencia de la relación Teoría - Práctica, sin la cual la teoría puede convertirse en una palabrería y la práctica en activismo.

Los saberes fundamentales para la práctica educativo - crítica son contenidos cuya comprensión para el docente, deberá ser tan clara como sea posible y elaborados en la práctica formadora, "desde el principio mismo de su experiencia, al asumirse también como sujeto de la producción del saber, se convenga definitivamente de que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción." ³⁹

Comprensión, de acuerdo con RODRIGO L. significa " integrar que a su vez admite procedimientos constructivistas distintos como son : aproximar (conectar con conocimientos académicos previos); familiarizar (conectar con esquemas y experiencias específicas; diversificar (variar los ejemplos, las situaciones, los contextos...) que lógicamente inciden en objetivos distintos." ⁴⁰

En la experiencia de la formación, que debe ser permanente, debe quedar claro que, quien forma se forma y re - forma al formar y quien es formado se forma y forma al ser formado. Es en este

³⁹ FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la autonomía*. p.24

⁴⁰ RODRIGO, María José. *La Construcción del conocimiento escolar*. p. 300

sentido como enseñar no es transferir conocimientos, contenidos, ni formar es la acción por la cual un sujeto creador da forma, estilo o alma a un cuerpo indeciso y adaptado. Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender; y es aprendiendo socialmente como, históricamente, mujeres y hombres descubrieron que era posible enseñar. Carece de validez la enseñanza que no resulta en un aprendizaje en que el aprendiz no se volvió capaz de recrear o de rehacer lo enseñado.

Cuando vivimos la autenticidad del proceso enseñanza - aprendizaje participamos de una experiencia total, directiva, política, ideológica, gnoseológica, pedagógica, estética y ética; entre más críticamente se ejerza la capacidad de aprender tanto más se construye y desarrolla lo que se llama curiosidad epistemológica, sin la cual, no alcanzamos el conocimiento cabal del objeto. La fuerza creadora del aprender, la conforman: la comparación, la repetición, la comprobación, la duda insistente, la curiosidad no fácilmente satisfecha que supera los efectos negativos del falso enseñar. Una de las ventajas significativas de los seres humanos es la de tornarse capaces de ir más allá de lo que propiamente se enseña.

En relación a los saberes pertinentes de quien se desempeña como docente, FREIRE, P. hace aportaciones relevantes, que a continuación resumimos por estar directamente relacionadas con la enseñanza como una práctica reflexiva y crítica; él las agrupa bajo los siguientes rubros:

1.- No hay docencia sin discencia

Enseñar exige rigor metódico, el educador democrático no puede negarse el deber de reforzar, en su práctica docente, la capacidad crítica del educando, su curiosidad, su insumisión. Una de las tareas primordiales es trabajar con los educandos el rigor metódico con que deben aproximarse a los objetos cognoscibles. El enseñar no se agota en el tratamiento del objeto o del contenido, hecho superficialmente, sino que se extiende a la producción de las condiciones en que es posible aprender críticamente. La tarea docente no es sólo enseñar contenidos, sino también enseñar a pensar correctamente.

Una de las condiciones para pensar acertadamente es que no estemos demasiado seguros de nuestras certezas. " El profesor que piensa acertadamente deja vislumbrar a los educandos que una de las bellezas de nuestra manera de estar en el mundo y con el mundo, como seres históricos, es la capacidad de, al intervenir en el mundo, conocer al mundo. Pero, histórico como nosotros, nuestro conocimiento del mundo tiene historicidad."⁴¹ Es muy importante conocer el conocimiento existente y adoptar actitudes de apertura y competencia relacionados con el saber para la producción del conocimiento aún no existente.

Enseñar, aprender e investigar son actuaciones que forman parte de la naturaleza de la práctica docente; en ésta se destacan dos momentos del ciclo gnoseológico: aquel en el que se enseña y se aprende el conocimiento ya existente y aquel en el que se trabaja la producción del conocimiento aún no existente. " La 'do - discencia' _ docencia - discencia _ y la investigación, indivisibles, son así prácticas requeridas por estos momentos del ciclo gnoseológico."⁴²

Enseñar exige investigación, no hay enseñanza sin investigación, ni investigación sin enseñanza. Mientras se enseña se busca, se indaga, se comprueba, se interviene y consecuentemente interviniendo me formo y formo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad. Pensar acertadamente implica el respeto al sentido común en el proceso de su necesaria superación y el estímulo a la capacidad creadora. El paso de la curiosidad ingenua que caracteriza al sentido común, hasta la curiosidad epistemológica no se hace automáticamente.

Es una exigencia el respeto a los saberes de los educandos durante la enseñanza y el profesor no sólo debe respetar los saberes con que llegan los educandos, sino discutir con ellos la razón de ser de esos saberes en relación con la enseñanza de los contenidos. Enseñar exige crítica, la curiosidad humana viene siendo histórica y socialmente construida y reconstruida. La promoción de la ingenuidad a la crítica es una de las tareas principales de la práctica educativo - progresista

⁴¹ FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la autonomía*. p.29

⁴² FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la autonomía*. p.30

y consiste en el desarrollo de la curiosidad crítica que se va haciendo cada vez más metódica y rigurosa al objeto cognoscible, volviéndose en sí curiosidad epistemológica.

Enseñar exige estética y ética porque "Transformar la experiencia educativa en puro adiestramiento técnico es despreciar lo que hay de fundamentalmente humano en el ejercicio educativo: su carácter formador. Si se respeta la naturaleza del ser humano, la enseñanza de los contenidos no puede darse alejada de la formación moral del educando."⁴³ Educar es formar.

Pensar acertadamente demanda profundidad en la comprensión e interpretación de los hechos. Supone disponibilidad para la revisión de los hallazgos, reconoce no sólo la posibilidad de cambiar de opción, de apreciación, sino el derecho de hacerlo y asumir el cambio operado lo mismo que concretar las palabras en el ejemplo. Es hacer acertadamente y quien lo realiza busca seriamente la seguridad en la argumentación y al discordar con su oponente, lo hace con generosidad. Es propio del pensar acertado la disponibilidad al riesgo, la asunción de lo nuevo que no puede ser negado o recibido sólo porque es nuevo, así como el rechazo a lo viejo no es solamente cronológico.

Enseñar a pensar acertadamente es una experiencia que implica el que se hable o se describa la práctica, algo que se hace y que se vive mientras se habla de ella con la fuerza del testimonio, así como, la existencia de sujetos que piensan mediados por el objeto u objetos en que incide el propio pensar de los sujetos. Es un acto comunicante. No hay pensar sin entendimiento y el entendimiento desde el punto de vista del pensar acertadamente no es algo transferido sino coparticipado. El entendimiento es comunicación e intercomunicación y se funda en la capacidad del diálogo.

⁴³ FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la autonomía*. p.34

Enseñar exige reflexión crítica sobre la práctica lo que implica el pensar acertadamente, comprende un movimiento dinámico y dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer. El saber que produce la práctica es un saber hecho de experiencia, al que le falta el rigor metódico que caracteriza a la curiosidad epistemológica del sujeto. Este saber práctico no busca el rigor de pensar acertadamente. Por eso es fundamental, en la práctica de la formación docente, menciona FREIRE, que el aprendiz de educador asuma que le es indispensable pensar acertadamente para superar lo ingenuo; además tiene que ser producido por el mismo aprendiz en comunión con el profesor formador.

El pensar sobre la práctica y volverse sobre sí misma a través de la reflexión, permite que la curiosidad ingenua, al percibirse como tal, se vaya volviendo más crítica. "El momento fundamental en la formación permanente de los profesores es el de la reflexión crítica sobre la práctica. Es pensando críticamente la práctica de hoy o la de ayer como se puede mejorar la próxima. El propio discurso teórico, necesario a la reflexión crítica, tiene que ser de tal manera concreto que casi se confunda con la práctica. Su distanciamiento epistemológico de la práctica en cuanto objeto de su análisis debe aproximarle a ella al máximo. Cuanto mejor realice esta operación mayor entendimiento gana de la práctica en análisis y mayor comunicabilidad ejerce en torno a la superación de la ingenuidad por el rigor." ⁴⁴ Cuanto más se realiza este tipo de acciones, el participante tiene mayor oportunidad de modificarse y se vuelve más capaz de cambiar, de promoverse, en este caso, del estado de curiosidad ingenua al de curiosidad epistemológica.

Una de las tareas más importantes de la práctica educativo - crítica es propiciar las condiciones para que los educandos entre sí y de todos con el profesor puedan ensayar la experiencia de asumirse como seres sociales e históricos, pensantes, comunicativos, transformadores, creadores, realizadores, etc. Se puede asumir como sujeto quien es capaz de reconocerse como objeto. La

⁴⁴ FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la autonomía*. p.40

asunción de nosotros mismos no significa la exclusión de los otros. " La cuestión de la identidad cultural, de la cual forman parte la dimensión individual y de clase de los educandos cuyo respeto es absolutamente fundamental en la práctica educativa progresista, ... Tiene que ver con la asunción de nosotros por nosotros mismos. Esto es lo que el puro adiestramiento del profesor no hace, pues se pierde y lo pierde en la estrecha y pragmática visión del proceso."⁴⁵

La solidaridad social y política que necesitamos para construir una sociedad menos agresiva, en la cual podamos ser nosotros mismos, tiene una práctica de real importancia en la formación democrática. A veces ni se imagina lo que puede llegar a representar en la vida de un alumno un simple gesto del profesor. El carácter socializante de la escuela, lo que hay de informal en la experiencia que se vive en ella, de formación o de deformación, no puede ser desatendido. Fue aprendiendo como percibimos que era posible enseñar, y se entiende con facilidad la importancia de las experiencias informales en las calles, en las plazas, en el trabajo, en los salones de clase de las escuelas, en los recreos, donde diferentes gestos de alumnos, del personal administrativo, del personal docente, se cruzan llenos de significación.

Lo que importa en la formación docente es la comprensión del valor de los sentimientos, de las emociones, del deseo, de la inseguridad que debe ser superada por la seguridad. Ninguna verdadera formación docente puede hacerse por un lado, distanciada del ejercicio de la crítica que implica la promoción de la curiosidad ingenua a la curiosidad epistemológica. No es posible detenemos satisfechos en el nivel de las intuiciones, sino someterlas al análisis metódicamente riguroso de nuestra curiosidad epistemológica. No hay práctica docente verdadera que no sea ella misma un ensayo estético y ético.

2.- Enseñar no es transferir conocimiento

Enseñar exige conciencia de inacabamiento, es crear posibilidades para la producción o construcción de conocimiento. No es posible existir sin asumir el derecho o el deber de optar, de

⁴⁵ FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la autonomía*. p.42 - 43

decidir, de luchar, de hacer política. Para FREIRE, la práctica formadora es de naturaleza eminentemente ética. El ser persona implica que se participe en la problematización del futuro, el paso del hombre por el mundo no es algo predeterminado, preestablecido. La Historia en la que cada sujeto se forma junto con los otros es un tiempo de posibilidades y no de determinismo. Es necesario crear conciencia de que la existencia es para hacer del cuerpo humano un cuerpo consciente, captador, aprendedor, transformador, creador de belleza y no un espacio vacío para ser llenado de contenidos.

El hombre al ser consciente de las posibilidades de transformación dado que lo existente es inacabado, aspira a una superación. La conscientización es una exigencia humana, es uno de los caminos para la puesta en práctica de la curiosidad epistemológica, es natural al ser que, inacabado, se sabe inacabado. La inconclusión que se reconoce a sí misma implica necesariamente la inserción del sujeto inacabado en un permanente proceso social de búsqueda histórico - socio - cultural. El ser humano mediante la curiosidad, hace desbordar los límites que le son peculiares en el dominio vital, se torna fundador de la producción del conocimiento. Es más, la curiosidad ya es conocimiento.

Es en la inconclusión del ser, que se sabe como tal, donde se funda la educación como un proceso permanente. Las personas se hicieron educables en la medida en que se reconocieron inacabados. Fue la conciencia de su inconclusión la que generó su educabilidad que debe hacerse con respeto a la autonomía y a la dignidad de cada uno, es un imperativo ético y no un favor que podemos o no concedernos unos a otros.

Para FREIRE, " el profesor que menosprecia la curiosidad del educando, su gusto estético, su inquietud, su lenguaje, más precisamente, su sintaxis y su prosodia; ... , transgrede los principios fundamentales éticos de nuestra existencia." ⁴⁶

⁴⁶ FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la autonomía*. p.59

La capacidad de diálogo verdadero, en la cual los sujetos dialógicos aprenden y crecen en la diferencia, sobre todo en su respeto, es la forma de estar siendo coherente con la manera exigida por seres que, inacabados y asumiéndose como tales, se tornan radicalmente éticos.

Es el buen juicio el que advierte sobre la medida para ejercer la autoridad de profesor en la clase, tomando decisiones, orientando actividades, estableciendo tareas, logrando la producción individual y colectiva del grupo. Es la autoridad cumpliendo con el deber de educador. En cuanto más se pone en práctica de manera metódica la capacidad de indagar, de comparar, de dudar, de verificar, tanto más eficazmente curioso se vuelve el sujeto y más crítico se hace su juicio.

El profesor debe respetar la dignidad del educando, su autonomía, su identidad en proceso, y debe también pensar en cómo lograr una práctica educativa en la que ese respeto se realice. Esto exige de una reflexión crítica permanente sobre la práctica docente que se ejerce; a través de ella se va evaluando el propio actuar con los educandos. La evaluación crítica de la práctica va revelando la necesidad de una serie de virtudes o cualidades sin las cuales ni ella ni el respeto a los educandos es posible. El respeto a la autonomía, a la dignidad y a la identidad del educando es otro de los saberes fundamentales.

Otro saber fundamental para la práctica educativa es el que se refiere a su naturaleza. El profesor necesita tener claridad de la esencia de su práctica; conocer las diferentes dimensiones que caracterizan esa esencia, lo que conlleva a la seguridad en el desempeño. El punto de partida para estas reflexiones es la inconclusión de la que el ser humano se ha hecho consciente; se precisa la inserción del profesor en un movimiento permanente de búsqueda en la cual, curioso e inquisitivo, no sólo se de cuenta de las cosas sino también de la posibilidad de obtener un conocimiento cabal de ellas. La capacidad no es sólo de adaptación sino sobre todo para transformar la realidad, para intervenir en ella y recrearla.

La capacidad de aprender, implica la " habilidad de aprehender la sustantividad del objeto aprendido. La memorización mecánica del perfil del objeto no es un verdadero aprendizaje del

objeto o del contenido. El aprendiz en este caso funciona más como paciente de la transferencia del objeto o del contenido que como sujeto crítico, epistemológicamente curioso, que construye el conocimiento del objeto o participa en su construcción. Es precisamente a esta habilidad de aprehender la sustantividad del objeto como nos es posible reconstruir un mal aprendizaje, en el cual el aprendiz fue un simple paciente de la transferencia del conocimiento hecha por el educador.”⁴⁷

El ser humano es el único ser que social e históricamente es capaz de aprehender. Para nosotros aprender es construir, reconstruir, comprobar para cambiar, lo que no se hace sin apertura al riesgo y a la aventura del espíritu. Toda práctica educativa demanda la existencia de sujetos, uno que, al enseñar aprende; otro que al aprender enseña, de allí su cuño gnoseológico; la existencia de objetos, contenidos para ser enseñados y aprendidos, incluye el uso de métodos, de técnicas, de materiales; implica, a causa de su carácter directivo, objetivos, sueños, utopías, ideales. De allí su politicidad, cualidad que tiene la práctica educativa de ser política, de no poder ser neutral.

La educación exige del profesor una competencia general, un saber de su naturaleza y saberes especiales, ligados a la actividad docente. La tarea fundamental es contribuir positivamente para que el educando vaya siendo el artífice de su formación con la ayuda necesaria del educador. Si el trabajo es con jóvenes o con adultos, la posición del educador debe ser de respeto a la persona que quiera cambiar o que se niega a cambiar.

Enseñar exige la convicción de que el cambio es posible; en el mundo de la Historia, de la Cultura, de la Política, se comprueba, no para adaptarse sino para cambiar. Al comprobar nos volvemos capaces de intervenir en la realidad, tarea incomparablemente más compleja y generadora de nuevos saberes que la de simplemente adaptarnos a ella. La transformación del mundo implica establecer una dialéctica entre la denuncia de la situación problemática y el anuncio de su superación. La acción político pedagógica se fundamenta en saber que cambiar es difícil pero no

⁴⁷ FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la autonomía*. p.68

imposible. En las relaciones con los grupos se debe considerar el saber hecho de experiencia. Su explicación del mundo de la que forma parte la comprensión de su propia presencia en el mundo; es lo que se llama 'lectura del mundo' y no se les puede imponer el saber como verdadero. El diálogo es en términos de pensar su historia social como experiencia igualmente social de sus miembros, donde se revela la necesidad de superar ciertos saberes.

El buen clima pedagógico - democrático es aquel en el que el educando va aprendiendo, a costa de su propia práctica, que tanto su curiosidad como su libertad están sujetas a límites, pero en ejercicio permanente. La construcción o la producción del conocimiento del objeto implica el ejercicio de la curiosidad, su capacidad crítica de 'tomar distancia' del objeto, de observarlo, de delimitarlo, de escindirlo, de 'cercar' el objeto o hacer su aproximación metódica, su capacidad de comparar, de preguntar.

Las preguntas estimulan la reflexión crítica aun sobre la propia pregunta, lo que se pretende con ésta o con aquélla pregunta es desterrar la pasividad de los educandos frente a las explicaciones discursivas del profesor, especie de respuestas a preguntas que nunca fueron hechas. Más que hablar sobre técnicas, materiales, métodos, para una clase dinámica con esas condiciones, es preciso que el profesor comprenda que el camino que lleva al saber es la curiosidad del ser humano. Es ella la que me hace preguntar, conocer, actuar.

El ejercicio de la curiosidad convoca a la imaginación, a la intuición, a las emociones, a la capacidad de conjeturar, de comparar, para que participen en la búsqueda del perfil del objeto o del hallazgo de su razón de ser. Una vez satisfecha una curiosidad, la capacidad que se tiene de inquietarse y buscar continúa en pie. No habría existencia humana sin la apertura de nuestro ser al mundo, sin la transitividad de nuestra conciencia.

Saber fundamental de mi práctica educativo - crítica es, la necesaria promoción de la curiosidad espontánea a curiosidad epistemológica.

Otro saber es el que me dice como manejar la relación autoridad - libertad, siempre tensa y que genera tanto disciplina como indisciplina. Solamente en las prácticas en que el autoritarismo y la libertad se afirman y se preservan como tales, por lo tanto en el respeto mutuo, es cuando se puede hablar de prácticas disciplinadas como también prácticas favorables a la vocación para el ser más.

3.- Enseñar es una especificidad humana

Una de las cualidades esenciales que la autoridad docente democrática debe revelar en sus relaciones con las libertades de los alumnos es la seguridad en sí misma. La seguridad que se expresa en la firmeza con que actúa, con que decide, con que respeta sus libertades, con que discute sus propias decisiones, con que acepta reexaminarse.

Enseñar exige seguridad, competencia profesional y generosidad; la seguridad con que la autoridad docente actúa implica otra que se funda en la competencia profesional. " El profesor que no tome en serio su formación, que no estudie, que no se esfuerce por estar a la altura de su tarea no tiene fuerza moral para coordinar las actividades de su clase."⁴⁸ Otra cualidad indispensable a la autoridad en sus relaciones con las libertades es la generosidad; se minimiza la tarea formadora de la autoridad si el comportamiento es mezquino. La autoridad coherentemente democrática, que se funda en la certeza de la importancia, ya sea de sí misma, ya sea de la libertad de los educandos para la construcción del clima de auténtica disciplina, nunca minimiza la libertad. No se vive la eticidad sin libertad y no se tiene libertad sin riesgo. El educando que ejercita su libertad se volverá tanto más libre cuanto más éticamente vaya asumiendo la responsabilidad de sus acciones.

Siempre esta presente en la práctica de la autoridad coherentemente democrática un esfuerzo: el de persuadir o convencer a la libertad de que ella va construyendo consigo misma, en sí misma,

⁴⁸ FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la autonomía*. p.88

su autonomía, con materiales que, aunque llegados de fuera, son reelaborados por ella. Es con autonomía que se construye penosamente, es así como la libertad va llenando el espacio antes ocupado por su dependencia. Su autonomía se funda en la responsabilidad que va siendo asumida. Es un saber indispensable para la práctica docente, la comprensión de que es imposible el desligar la enseñanza de los contenidos de la formación ética de los educandos; de separar práctica de teoría, autoridad de libertad, ignorancia de saber, respeto al profesor de respeto a los alumnos, enseñar de aprender. Ninguno de estos términos puede ser mecánicamente separado uno del otro.

No es posible ejercer la actividad del magisterio sin compromiso, como si nada ocurriera con el profesor. No se puede escapar de la apreciación de los alumnos y la manera como ellos lo perciben tiene capital importancia para el desempeño; se debe buscar la aproximación cada vez mayor entre lo que se dice y lo que se hace, entre lo que se parece ser y lo que realmente se es. Si un alumno pregunta algo que el profesor no sabe, esto le resta de alguna manera autoridad pues no es la misma que tiene el que conoce, pero el asumir la ignorancia y el no haber mentido abre un crédito junto a los alumnos que se debe preservar. La práctica docente pone en situación para que los alumnos formulen diferentes preguntas, el profesor necesita prepararse al máximo para continuar sin mentir a los alumnos y para no tener que afirmar muchas veces que no sé. Se debe revelar a los alumnos la capacidad de analizar, de comparar, de evaluar, de decidir, de optar, de romper; mostrar la capacidad de hacer justicia, de no faltar a la verdad y dar testimonio de ser ético.

La educación es una forma de intervención en el mundo, en la práctica educativo - crítica, se puntualiza este saber como experiencia específicamente humana que va más allá del conocimiento de los contenidos bien o mal enseñados y/o aprendidos que implica tanto el esfuerzo de reproducción de la ideología dominante como su desenmascaramiento. No se puede sentir ser profesor si no existe una definición en favor de la decencia contra la falta de pudor, en favor de la

libertad contra el autoritarismo, de la autoridad contra el libertinaje, de la democracia contra la dictadura y si no se está en contra de cualquier forma de discriminación.

De la misma manera que no se puede ser profesor si no se siente capacitado para enseñar correctamente, tampoco se puede reducir la práctica docente a la mera enseñanza de contenidos.

Enseñar exige libertad y autoridad; la libertad sin límite es tan negativa como la libertad asfixiada.

El gran problema a que se enfrenta el educador de opción democrática es cómo trabajar para hacer posible que la necesidad del límite sea asumida éticamente por la libertad. Cuanto más críticamente la libertad asuma el límite necesario, tanto más autoridad tendrá, éticamente hablando, para seguir luchando en su nombre. Es preferible reforzar el derecho que se tiene a la libertad de decidir, aún corriendo el riesgo de equivocarse, que seguir la decisión de otro.

Es necesario, de manera fundamental que se asuma éticamente, responsablemente la decisión fundadora de la autonomía. La educación no se vuelve política por causa de la decisión de este o aquel educador. Ella es política. La raíz más profunda de la politicidad de la educación esta en la propia educabilidad del ser humano, que se funde en su naturaleza inacabada y de la cual se volvió consciente. Lo que se le plantea al educador democrático, consciente de la imposibilidad de la neutralidad de la educación es forjar en sí un saber especial: si la educación no lo puede todo, alguna cosa fundamental puede la educación. Si la educación no es la clave de las transformaciones sociales, tampoco es simplemente una reproductora de la ideología dominante.

El educador crítico no puede pensar que, a partir del curso que coordina o del seminario que dirige, puede transformar el país. Pero puede demostrar que es posible cambiar, y esto refuerza en él la importancia de su tarea político - pedagógica.

El saber escuchar es condición para enseñar. No es hablando a los otros, desde arriba, como si se fuera el portador de la verdad que hay que transmitir a los demás, como se aprende a

escuchar, pero es escuchando como se aprende a hablar con ellos. Sólo quien escucha paciente y críticamente al otro, habla con él, aún cuando, en ciertas ocasiones, necesite hablarle a él. Lo que nunca hace quien aprende a escuchar para poder hablar con, es hablar impositivamente. La importancia del silencio en el espacio de la comunicación es fundamental. Permite, por un lado, el escuchar el habla comunicante de alguien, como sujeto y no como objeto, se procura entrar en el movimiento interno de su pensamiento, volviéndose lenguaje; por el otro, torna posible a quien habla, realmente comprometido con comunicar y no hacer comunicados, escuchar la indagación, la duda, la creación de quien escucha. Fuera de eso, la comunicación perece.

Una de las características de la experiencia existencial en el mundo es la capacidad que fue creando el ser humano, de entender el mundo sobre el que y en el que actuamos, lo que se dio simultáneamente con la comunicabilidad de lo entendido. No hay entendimiento de la realidad sin la posibilidad de su comunicación.

El papel del educador, al enseñar el contenido a o b, no es solamente el esforzarse por describir con máxima claridad la sustantividad del contenido para que el alumno lo grabe. El hablar con claridad sobre el objeto, es incitar al alumno para que él, con los materiales que se ofrecen, produzca la comprensión del objeto en lugar de recibirla directamente del profesor. Él necesita apropiarse del entendimiento del contenido para que la verdadera relación de la comunicación entre el alumno y el profesor se establezca.

Enseñar y aprender tienen que ver con el esfuerzo metódicamente crítico del profesor para desvelar la comprensión de algo y con el empeño igualmente crítico del alumno de ir entrando como sujeto en aprendizaje, en el proceso de desvelamiento que el educador debe desatar. El educador progresista apoya al educando para que él mismo venza sus dificultades en la comprensión o el entendimiento del objeto y para que su curiosidad sea compensada y gratificada por el éxito de la comprensión alcanzada, y a la vez sea mantenida y, así, estimular a continuar en la búsqueda permanente que implica el proceso del conocimiento.

Hay cualidades que la escucha legítima demanda de su sujeto: Aceptar y respetar la diferencia; saber escuchar significa respetar la lectura del mundo del educando y tomarla como punto de partida para la comprensión del papel de la curiosidad, de modo general, y de la humana, de modo especial, como uno de los impulsos fundadores de la producción del conocimiento. La lectura del mundo revela, el entendimiento del mundo que se viene constituyendo cultural y socialmente. También revela el trabajo individual de cada sujeto en el propio proceso de asimilación del entendimiento del mundo. Una de las tareas esenciales de la escuela, como centro de producción sistemática de conocimiento, es trabajar críticamente la inteligibilidad de las cosas y de los hechos y su comunicabilidad. Es imprescindible que la escuela incite constantemente la curiosidad del educando en vez de domesticarla. " Es necesario mostrar al educando que el uso ingenuo de la curiosidad altera su capacidad de hallar y obstaculiza la exactitud del hallazgo. Por otro lado y sobre todo, es preciso que el educando vaya asumiendo el papel de sujeto en la producción de su entendimiento en el mundo y no sólo el de receptor de lo que el profesor le transfiera." ⁴⁹

Cuanto más se es capaz de afirmarse como sujeto que puede conocer, tanto mejor se desempeña la aptitud para hacerlo. Nadie puede conocer por otro, por tanto, el profesor no puede conocer por el alumno. Desde la perspectiva progresista, lo que el profesor puede y debe hacer es, al enseñarle cierto contenido, desafiarlo a que se vaya percibiendo, en y por su propia práctica, como sujeto capaz de saber. Toda enseñanza de contenidos demanda de quien se encuentra en la posición de aprendiz que, a partir de cierto momento, comience a asumir también la autoría del conocimiento del objeto. La enseñanza de los contenidos, realizada críticamente, implica la apertura total del profesor a la tentativa legítima del educando por tomar en sus manos la responsabilidad del sujeto que conoce.

Se considera erróneo separar teoría de práctica, pensamiento de acción, lenguaje de ideología, así como separar la enseñanza de contenidos del llamado al educando para que se vaya haciendo sujeto del proceso de aprenderlos. Desde una perspectiva progresista lo que debe hacerse es

⁴⁹ FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la autonomía*, p.118 - 119

experimentar la unidad dinámica entre la enseñanza del contenido y la enseñanza de lo que es, y de cómo aprender.

La educación es ideológica, este saber se refiere a una fuerza, a veces mayor de la que pensamos, que es la ideología, ésta es igualmente indispensable para la práctica educativa. La ideología tiene que ver directamente con el encubrimiento de la verdad de los hechos, con el uso del lenguaje para opacar la realidad. Como profesor debo estar consciente del poder del discurso ideológico ya que tiene un poder de persuasión indiscutible y puede confundir la curiosidad, distorsionar la percepción de los hechos, de las cosas, de los acontecimientos. Se necesita resistencia crítica, pensar correctamente, de ver con perspicacia, de oír con respeto y rechazar posiciones dogmáticas.

El profesor debe propiciar el diálogo y no debe escatimar ninguna oportunidad para manifestar a los alumnos la seguridad con que debe comportarse al discutir un tema, al analizar un hecho. Esa seguridad se funda en la convicción de que algo se sabe y de que algo se ignora, pero se tiene la certeza de que se puede saber mejor lo que ya sabe y conocer lo que aún se ignora. " Debería formar parte de la aventura docente vivir la apertura respetuosa a los otros y de vez en cuando, de acuerdo con el momento, tomar la propia práctica de apertura al otro como objeto de reflexión crítica. La razón ética de la apertura, su fundamento político, su referencia pedagógica; ...La experiencia de la apertura como experiencia fundadora del ser inacabado que terminó por saberse inacabado." ⁵⁰

Un saber necesario para el profesor es la importancia innegable que tiene el entorno social y económico en el que vivimos. Y al saber teórico de esta influencia tendríamos que añadir el saber teórico - práctico de la realidad concreta en que se trabaja. Las condiciones materiales en que y bajo las que viven los educandos condicionan la comprensión del propio mundo, su capacidad de

⁵⁰ FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la autonomía*. p.130

aprender, de responder a los desafíos. Aparte de los saberes de la realidad concreta, de la fuerza de la ideología, están los saberes técnicos, en diferentes áreas, como la de la comunicación.

La afectividad no está excluida de la cognoscibilidad. Lo que no se puede permitir es que la afectividad interfiera en el cumplimiento ético del deber del profesor en el ejercicio de la autoridad. No se puede condicionar la evaluación del trabajo escolar de un alumno al mayor o menor cariño que el profesor siente por él. La práctica educativa es: afectividad, alegría, capacidad científica, dominio técnico al servicio del cambio. El trabajar con personas implica que el profesor aparte de entregarse a la reflexión teórica y crítica en torno a la propia práctica docente y discente, atienda la problemática personal de este o aquel alumno.

Para COVARRUBIAS, Fco. los saberes del maestro, son referentes y/o elementos de la conciencia a quienes se apela en forma constante durante el desempeño de la función docente, éstos a su vez actúan como impulsores para que la reflexión del maestro se realice con suficiente argumentación científica que la fundamente. "En todos los órganos del aparato generador de conciencia el conocimiento posee la fuerza principal."⁵¹

Los saberes del docente son incrementados a través del aprendizaje de conocimientos que le resulten significativos por la utilidad que representa su aplicación, pero no es solamente cuestión de aplicación sino de analizar cuidadosamente, el lugar, el momento, características de los sujetos, entre otros, así como, las causas y consecuencias de la toma de decisiones en la intervención que realiza el maestro a través de su práctica docente donde resulta imprescindible su reflexión en y sobre la misma.

Las decisiones de un docente las identificamos como la construcción de un juicio, al que hace referencia COVARRUBIAS cuando menciona que todo proceso de apropiación cognitiva conlleva una concepción ontológica, ésta última es un aspecto del bloque de pensamiento el cual se

⁵¹ COVARRUBIAS V. Francisco. *La Teorización de Procesos Histórico Sociales*. p. 107

constituye con referentes de distintos modos de apropiación de lo real, incorporados a la conciencia individual. En cada individuo se da una alternancia entre los diversos modos de apropiación (empírico, religioso, teórico, artístico) y se realizan articulaciones con referentes de los distintos modos en forma de combinaciones con predominio cuantitativo y/o cualitativo de uno de los modos que lo hace hegemónico en un juicio determinado. Todo referente es siempre el traslado de la conciencia social a la conciencia individual de formas específicas de concepciones del mundo; por tanto, " la conciencia individual no es más que la condensación de la conciencia social en una articulación específica."⁵²

Por otra parte COVARRUBIAS explica que la dominación de referentes de un determinado modo de apropiación se va a alternar, si se amplía la condensación de la conciencia individual incluyendo más referentes de más modos de apropiación y dependiendo del ámbito de posibilidades sociales de asimilación de referentes es la riqueza o pobreza del bloque individual de pensamiento. La apropiación de más referentes significativos relacionados con la práctica docente en el bloque de pensamiento del profesor - alumno le va a permitir movilizar su pensamiento racional y sus saberes al programar la conducción de su práctica.

Respecto a la tarea docente, SACRISTÁN , G⁵³. sostiene que el profesor con antelación a la práctica prefigura el marco en que se llevará a cabo la actividad escolar, de acuerdo con las tareas que vayan a realizarse. Después, cuando la acción esta en marcha, lo que hace es mantener el curso de la misma, con retoques y adaptaciones del esquema primario, pero siguiendo una estructura de funcionamiento apoyado en la regulación interna de la actividad que implícitamente le brinda el esquema práctico (conocimiento que los profesores utilizan para regular y simplificar su acción). Tanto al programar como al conducir la práctica, los docentes ponen en juego conocimientos específicos, pero estos conocimientos no parecen identificarse con los provistos

⁵² COVARRUBIAS V. Francisco. *La Teorización de Procesos Histórico Sociales*. p. 8

⁵³ Respecto a la naturaleza de los saberes que subyacen e informan a la actividad docente, es decir, de esos conocimientos que los enseñantes usan en su práctica cotidiana, son estudiados por SACRISTAN, G. Según cita en DIKER Gabriela y Flavia Terigi *La Formación de Maestros y Profesores: hoja de ruta*. p. 103.

por las teorías disponibles en el campo educativo, sin embargo existen y generan distinción entre docentes expertos y novatos. ¿Qué es lo que permite a un docente "experto" resolver situaciones de enseñanza de modo diferente de como puede hacerlo un docente principiante?; los analistas educativos se inclinan por creer que la diferente disponibilidad no del conocimiento proposicional sino de conocimiento práctico acerca de los contextos de enseñanza, es lo que marca la diferencia.

El conocimiento que los profesores utilizan para regular su acción, proviene de sus esquemas prácticos que son relativamente estables y que va formando el profesional, los cuales responden a un principio de economía de orden psicológico y satisfacción a las condiciones institucionales y sociales que buscan más bien respuestas para una adaptación. Según BROMME⁵⁴, los profesores construyen esquemas de la situación de carácter tácito, así como posibilidades de acción en estrecha relación con sus conocimientos profesionales. El origen del conocimiento tácito es diferente del de los conocimientos teóricos y no son por tanto meras aplicaciones de éstos últimos a los contextos de acción. Desde su perspectiva, los esquemas prácticos se van construyendo a lo largo de la actuación del profesor en los contextos de la enseñanza, están estructurados de acuerdo a las exigencias del entorno y se muestran en parte a través del dominio de procedimientos y también de rutinas. Al principio pudieron hacerse conscientes, después están en la base de la actuación y ya no se percata el docente de poseerlos, incluso los procesos de recuerdo de actuaciones son pobres y dan justificaciones de las mismas con principios que no tienen relación.

"El pensamiento ordinario se constituye por la unión de datos provenientes de los distintos modos de apropiación de lo real. En él aparecen mezclados sentimientos con intuiciones, y representaciones, experiencias con suposiciones, religión con información científica, categorías con voliciones. El acomodamiento de tan disímiles elementos se establece por medio de la

⁵⁴ BROMME (1988) cita en DIKER Gabriela y Flavia Terigi *La Formación de Maestros y Profesores: hoja de ruta*. p. 106.

' lógica ' del sentido común, como generalización de lo particular y subordinando a distintos criterios bajo la égida del practicismo utilitario."⁵⁵

La contraposición entre lo práctico y lo teórico es planteada por el discurso ordinario, sin que ello signifique ausencia total de elementos teóricos en él. " La renuncia al entendimiento, el rechazo al sometimiento al largo y sinuoso camino de la reflexión profunda, se fundamenta en la ilusión que la certeza inmediata presenta como ' evidencia ' de lo real. Lo conocido es tomado como punto fijo de arranque y de retorno y no como inicio de un proceso de elevación racional en el que lo conocido sea reconocido, i.e., sometiendo lo conocido a lo total y a lo múltiple para alcanzar el reconocimiento como síntesis de lo real."⁵⁶

A pesar de sus limitaciones el conocimiento ordinario no necesariamente es falso. En su superficialidad e inmediatez tiene cierta probabilidad de ser relativamente verdadero y muestra de ello es la transformación que se realiza en la realidad. El hombre asimila la información de su momento histórico - social y lo incorpora a su pensamiento ordinario pero no procede simplemente como receptáculo de datos múltiples; " los referentes son procesados por el sistema de ideas preexistente en la mente y registrados en la nueva forma que han adquirido"⁵⁷. Es posible que con la nueva información y aunque procesada por el sistema preexistente se operen cambios parciales en el sistema e incluso transformarlo radicalmente creando uno nuevo.

Con relación a lo que un docente enfrenta en su práctica, lo cual se convierte en el " qué " reflexionar relacionada con el " cómo " reflexionar, menciona COVARRUBIAS, que requiere de la disposición de utilizar capacidades implicadas en la inteligencia: de clasificar patrones (hacer frente a la variabilidad existente mediante categorías conceptuales); de aprender (como adaptabilidad de conducta), de razonamiento deductivo (incluye inferencias lógicas); de

⁵⁵ COVARRUBIAS V. Francisco. *La Teorización de Procesos Histórico Sociales*. p. 17

⁵⁶ Ibid. p. 18

⁵⁷ Ibid. p. 34

razonamiento inductivo (que va más allá de la información recibida descubriendo reglas y principios que lleven al caso general a partir de ejemplos particulares); de desarrollar y utilizar modelos conceptuales (cada uno de nosotros lleva en la cabeza un modelo 'o modelos' conceptual del Universo y de las cosas, con los cuales interpretamos los datos que enfrentamos); de entender (' ver ' relaciones representadas en una situación problemática y apreciar la implicaciones de esas relaciones en la determinación de la solución), entre otras.

Es preciso considerar la existencia de las relaciones entre la inteligencia con el conocimiento y hacer una diferenciación al respecto:" el conocimiento consiste en la información que uno ha almacenado en la propia memoria y la inteligencia es la facultad de emplear con acierto esa información... para la mayoría de los propósitos intelectuales la actuación depende inevitablemente tanto de la información almacenada como de la eficacia de los diferentes procesos que uno puede aplicar para utilizar esa información ."⁵⁸

Es necesario comprender cómo adquieren las personas todas sus habilidades cognitivas con las que suele desempeñarse en la labor educativa. " El desempeño intelectual, puede mejorarse, en parte, mediante el cultivo de la concentración mental habitual y de determinadas estrategias generales del enfoque de las tareas cognitivas, y en parte, mediante el dominio de habilidades específicas para determinados tipos de problemas."⁵⁹

Los conocimientos que es necesario explicitar a la hora de diseñar, poner en práctica, evaluar y reformular estrategias de intervención para la enseñanza, son identificados por DIKER y TERIGI ⁶⁰en cuatro tipos de saberes explícitamente cuando se diseña la enseñanza: saber sobre los contenidos de la enseñanza, sobre las condiciones de apropiación de los mismos desde la

⁵⁸ NICKERSON, Raymond S. y otros. *Enseñar a pensar*. p.40

⁵⁹ Ibid. p.64

⁶⁰ DIKER y TERIGI (1994) cita en DIKER Gabriela y Flavia Terigi *La Formación de Maestros y Profesores: hoja de ruta*. p. 109.

perspectiva de un sujeto en situación de aprender, conocimiento de criterios para construir estrategias de enseñanza entorno a aquellos contenidos y atendiendo a las condiciones de apropiación y finalmente saberes relativos al contexto inmediato de actuación, que permitan adecuar la enseñanza en todas sus fases a las condiciones de la situación.

La comunicabilidad de los saberes es la parte esencial cuando se trata de construir una cultura profesional que tratándose de la docencia presenta ciertas dificultades: los modelos de organización no prevén la observación, la discusión, la corresponsabilidad en el trabajo de los colegas, es decir, los docentes no desarrollan una cultura técnica común. La enseñanza se realiza sin modelos concretos a seguir, con pluralidad de criterios de valoración e inestabilidad en los resultados. Es un problema importante para la formación docente el tratar de definir en forma explícita el conocimiento de los docentes y convertirlo en experiencias susceptibles de análisis personal y que sea comunicable.

En la práctica docente concreta se presenta la comunicación como necesidad para la solución de problemas en el aula. GORDON Thomas recomienda un sistema que denomina método sin pérdida, este sistema toma en cuenta tanto las necesidades del profesor como las de los alumnos. A nadie se le exige que ceda por completo y todos los participantes conservan el respeto por sí mismos y por los demás." Es una estrategia de resolución de problemas y comprende seis etapas:

1. Definir el problema: ¿Cuáles son exactamente las conductas implicadas? ¿Qué se quiere de cada persona? (Emplear una audición activa para ayudar a los alumnos a precisar el auténtico problema).
2. Generar muchas posibles soluciones: De cualquier tipo y hasta las más diversas, pero todavía sin evaluar ninguna.
3. Evaluar cada solución: Cualquier participante puede vetar cualquier idea. Si no se halla una solución aceptable meditar de nuevo sobre el asunto.
4. Tomar una decisión. Escoger una solución a través del consenso, sin que se admita una votación. Al final todo el mundo debe quedar satisfecho con al solución.

5. Determinar cómo poner en práctica la solución: ¿Qué se necesitará? ¿Quién se responsabilizará de cada tarea? ¿Cuál será la secuencia del tiempo?
6. Valorar el éxito de la solución: Tras ensayar por un tiempo la solución, preguntar: ¿Estamos satisfechos con nuestra decisión? ¿hasta que punto funciona? ¿Deberíamos hacer algunos cambios?.⁶¹

Un proceso de reflexión crítica permitirá a los enseñantes avanzar hacia un proceso de transformación de la práctica pedagógica mediante su propia transformación como intelectuales críticos. Los procesos reflexivos, reconstruyen el origen de nuestras prácticas y su naturaleza ideológica, nos permitirán detectar las diferencias de lo que hacemos con una idea emancipadora de la educación, y desarrollar nuestro papel como intelectuales con intención transformadora, tanto de las condiciones de nuestro trabajo, como de las prácticas educativas y sociales que llevamos a cabo.

Cualidades en la reflexión de los docentes

SCHÖN y STENHOUSE⁶² plantean determinadas cualidades en la reflexión del profesorado:

1. Los enseñantes reflexivos elaboran comprensiones específicas de los casos problemáticos en el propio proceso de actuación.
2. Se trata de un proceso que incluye: a) la deliberación sobre el sentido y valor educativo de las situaciones, b) la meditación sobre las finalidades, c) la realización de acciones prácticas

⁶¹ Determinar los supuestos que sostienen la acción es difícil dado el tipo de conocimientos teóricos y principalmente tácitos que de alguna forma la sustentan; lo mismo puede decirse respecto al grado de conciencia en la reflexión que sobre su propia acción puedan realizar los implicados. La comunicación, indispensable en la enseñanza, a sido considerada como un método sin pérdida por GORDON T. cita en WOOLFOLK, A.E. - L. McCune. *Psicología de la educación*. p. 436

⁶² SCHÖN y STENHOUSE referencia en CONTRERAS DOMINGO, José. *La autonomía del profesorado*. p.101 .

consistentes con las finalidades y valores educativos, y d) la valoración argumentada de procesos y consecuencias.

3. Esto conduce al desarrollo de cualidades profesionales que suponen: a) la construcción de un conocimiento profesional específico y b) la capacidad para desenvolverse en esas situaciones conflictivas e inciertas que constituyen una parte importante del ejercicio de su profesión.

4. En términos más aristotélicos, la perspectiva reflexiva, aplicada a los docentes, se refiere a la capacidad de deliberación moral sobre la enseñanza. Esto es, la búsqueda de prácticas concretas para cada caso que sean consistentes con las pretensiones educativas.

Según SCHÖN⁶³, en la reflexión en la acción los profesionales suelen actuar bajo unos referentes relativamente estables, cuatro "constantes" que identifica de la siguiente manera:

- a) Los lenguajes, medios y repertorios que usan para describir la realidad y realizar sus experimentos.
- b) Los sistemas apreciativos o de valoración de los que se valen en la identificación de las situaciones problemáticas, en la evaluación de sus indagaciones y en las conversaciones reflexivas.
- c) Los sistemas de comprensión general ["overarching theories"] por medio de los cuales dan sentido a los fenómenos.
- d) Las definiciones de rol dentro de las cuales se plantean sus tareas y a través de las que fijan su escenario institucional.

Estos cuatro elementos constituyen el telón de fondo a partir del cual los prácticos realizan sus procesos reflexivos.

La profesionalidad docente, según el Profesor CONTRERAS Domingo, tiene concepciones diferentes, según la comprensión y situación respecto a sus dimensiones: obligación moral,

⁶³ SCHÖN (1983) referencia en CONTRERAS DOMINGO, José. *La autonomía del profesorado*. p. 103

compromiso con la comunidad y competencia profesional. Son modelos de profesores el experto técnico, el profesional reflexivo y el intelectual crítico. CONTRERAS caracteriza, desde las dimensiones de la profesionalidad docente al Profesional Reflexivo en los siguientes términos:⁶⁴

Modelo de profesor	Profesional Reflexivo
Dimensiones de la profesionalidad docente	
Obligación moral	La enseñanza debe guiarse por los valores educativos personalmente asumidos. Definen las cualidades morales de la relación y de la experiencia educativas.
Compromiso con la comunidad	Negociación y equilibrio entre los distintos intereses sociales, interpretando su valor y mediando política y prácticamente entre ellos.
Competencia profesional	Investigación / reflexión sobre la práctica. Deliberación en la incertidumbre acerca de la forma moral o educativamente correcta de actuar en cada caso

Los intercambios con otros docentes de resultados de análisis y reflexiones sobre la práctica profesional que realizan y los procesos de socialización también originan saberes profesionales que se generan en la práctica, que están implícitos en la acción y tienen carácter intuitivo. El docente reflexivo entiende que él forma parte de la situación, la cual se ha conformado con las transacciones que se han realizado con su contribución.

PÉREZ GÓMEZ afirma que " el profesor debe entenderse como un intelectual que actúa a la manera de un artista o un clínico en el aula, que utiliza el conocimiento científico para comprender los términos de la situación en el aula, de los grupos, de los individuos, así como para diseñar y construir estrategias flexibles, adaptadas a cada momento, cuya eficacia y bondad experimenta y evalúa [...], compleja tarea profesional que se apoya en la capacidad de investigación diagnóstica, diseño flexible, experimentación creadora y evaluación reflexiva del propio profesor."⁶⁵

⁶⁴ CONTRERAS DOMINGO, José. *La autonomía del profesorado*. p. 146

⁶⁵ La idea de cultura profesional reflexiva en la formación docente supone una reconceptualización de la enseñanza, de la práctica educativa y de la formación; una explicación de la función del profesor bajo el enfoque reflexivo sobre la práctica es la que da PÉREZ GÓMEZ, Ángel (1990) citado por IMBERNÓN Francisco en *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. p. 94.

ROTH⁶⁶ hace una aportación interesante de criterios para desarrollar una práctica reflexiva:

1. Cuestionarse qué, por qué y cómo hace uno las cosas; preguntarse qué, por qué y cómo las hacen los otros.
2. Enfatizar la indagación como herramienta de aprendizaje.
3. No emitir juicios, esperar hasta tener datos suficientes o autovalidación.
4. Buscar alternativas.
5. Mantener una mente abierta.
6. Comparar y contrastar.
7. Buscar el marco, base teórica y fundamentación de conductas, métodos, técnicas, programas.
8. Visión desde varias perspectivas
9. Identificar y probar asunciones (propias o de otros), buscar evidencias en conflicto.
10. Situarse en contextos variados, diversos.
11. Preguntar " ¿Qué si ...? "
12. Solicitar ideas y puntos de vista de otros.
13. Adaptarse y ajustarse a la inestabilidad y al cambio.
14. Funcionar dentro de la incertidumbre, complejidad y variedad.
15. Formular hipótesis.
16. Considerar las consecuencias.
17. Validar lo que es dado o creído.
18. Sintetizar y contrastar.
19. Buscar, identificar y resolver problemas ("situación problemática", " resolución de problemas").
20. Actuar después de sopesar alternativas, consecuencias o situaciones del contexto.
21. Analizar qué hace que funcione y en qué contextos funcionaría.
22. Evaluar lo que funcionó, lo que no lo hizo y por qué.
23. Usar modelos prescriptivos sólo cuando la situación lo requiera.
24. Tomar decisiones sobre la práctica profesional (conocimiento creado en uso).

⁶⁶ ROTH (1989) citado por IMBERNÓN, Francisco en *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. p. 95.

su respectiva fundamentación ante situaciones a menudo dilemáticas, proporcionándole cultura y estrategias que lo capaciten para ello; con preparación para que actúe como investigador en el aula y teniendo una visión crítica - constructiva del curriculum.

Con relación al conocimiento sobre el entorno socio - profesional, el profesor como miembro de la comunidad educativa, deberá conocer: a).- La comunidad donde vive y ejerce su actividad docente; b).- El sistema educativo en todas sus dimensiones, estructura, organización, legislación; c).- A sus alumnos, éste es un ámbito fundamental, conocer el grado de maduración y desarrollo que atraviesan o sus problemáticas familiares o del contexto donde se desenvuelven; d).- Conceptualizaciones de principios teóricos psicopedagógicos, sociológicos y epistemológicos que orienten el diseño de actividades de enseñanza específicos para los contenidos curriculares; e).- La práctica docente que realiza y la experimentación que lo posibilita en su formación permanente, entre otros.

La Universidad Pedagógica Nacional a través de la Licenciatura en Educación Plan 94 considera entre sus objetivos la formación y actualización de los profesores en servicio para que sus desempeños docentes sean adecuados a las situaciones de incertidumbre, singularidad y conflicto que con frecuencia se presentan y que precisan de la transformación de la práctica docente.

3.1 La opción de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN): Licenciatura en Educación Plan 94 (LE 94)

La Universidad Pedagógica Nacional es una institución de educación superior que ofrece estudios de licenciatura y posgrado para lograr la profesionalización de los maestros en servicio; actualmente se ofrece la Licenciatura en Educación Plan' 94, cuyo diseño y estructura es producto de la participación de asesores de las Unidades UPN y del Ajusco. En ella se da prioridad al desarrollo de la competencia reflexiva crítica sobre la práctica docente y la convierte en objeto de conocimiento y comprensión con el propósito de lograr su transformación. La Práctica Docente es

considerada como un proceso complejo, que aparece condicionado histórica y socialmente, en diversos niveles, preescolar, primaria, etc.; es a partir de la identificación de sus elementos principales: los sujetos que intervienen, los contenidos educativos y el contexto como se pretende comprenderla y transformarla.

Los principios rectores que orientan el propósito de esta licenciatura son, entre otros, la Calidad de la Educación " considerada como la propiedad de los procesos educativos que se caracterizan por ser equitativos en la distribución de oportunidades de aprendizaje, eficientes en la asignación de recursos y eficaces en cuanto alcanzan resultados relevantes desde el punto de vista social, económico y cultural, para desarrollar capacidades productivas y de convivencia democrática, tendientes a lograr un desarrollo humano pleno"¹ y la Innovación Educativa. El Plan de Estudios está basado en esta última, que es entendida como una transformación del proceso educativo que se sustenta en la valoración y recuperación de la tradición pedagógica, en la indagación de alternativas y en el cambio y la creatividad permanentes.(UPN. Proyecto Académico).

El documento construido como Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación, contiene entre otros elementos el Modelo de Formación, que se fundamenta ² en el planteamiento de nociones tomadas como referentes para concretar su propuesta de Plan y programas de estudio, entre ellas se mencionan:

* la sociedad como una estructura compleja - histórica, política, económica y socialmente determinada, está integrada por grupos e instituciones sociales cuyos intereses en algunos

¹ La interpretación de la expresión, calidad de la enseñanza, es esencial para la comprensión de los propósitos educativos. Se presentan distintas significaciones a este enunciado cuando se lleva a la práctica cotidiana en el ámbito escolar, tales como, hacerlo bien desde la primera vez, entre otros; esta acepción desconcierta y es en parte contradictoria con los acontecimientos que se presentan en las situaciones de aprendizaje que hablan de aprender del error. UPN - SEP. *Introducción a la UPN y a la Licenciatura en Educación. Plan de estudios 1994*. Antología Básica. p. 27

² UPN - SEP. *Introducción a la UPN y a la Licenciatura en Educación. Antología Básica*. p. 24

CAPÍTULO 3

La estrategia de formación docente en la Universidad Pedagógica Nacional

La formación del profesorado se considera como un aspecto más de la política educativa de un país, la cuál se constituye en un elemento decisivo para mejorar su sistema educativo. Las tendencias en los modelos de formación del profesor han sido diversas en relación a los saberes considerados como prioritarios para desempeñarse como docente.

En sus inicios los modelos de formación pugnaban por que el profesor tuviera un vasto conocimiento científico, a partir del supuesto de que con el conocimiento se adquiere tanto el saber como el poder de la transmisión, es decir, el saber propicia el hacer de ahí que se hacía énfasis en los contenidos a transmitir. En la década de los setenta el modelo de formación se centraba, sobre todo, en encontrar acciones que tuvieran éxito en la práctica de la docencia; se implementaron técnicas de aprendizaje, fichas de trabajo, interacciones, técnicas creativas, las audiovisuales, dinámicas de grupo, etc.

Actualmente la tendencia es el perfeccionamiento en el profesor y el ambiente en donde el profesor desarrolla la enseñanza; adquieren particular importancia competencias como: la toma de decisiones, el cómo se procesa la información sobre los hechos educativos como consecuencia de preparación cultural, análisis crítico y una reflexión personal o conjunta con otros profesores. Esto último se realiza a través de dinámicas de grupo y de técnicas cualitativas o de estudio etnográfico.

Los modelos actuales de formación docente generalmente pretenden, en relación con el profesor - alumno, facilitarle la consecución de un conjunto de competencias genéricas (funciones del profesor considerado como un miembro de una comunidad educativa) y la adquisición de habilidades y destrezas que lo posibiliten en la elección y la toma de decisiones acompañadas de

aspectos coinciden, se complementan, divergen o se contraponen. Las interacciones entre ellos propician una dinámica que se refleja en la cultura y la educación;

* la cultura en relación a las formas de ser, hacer y conocer de los individuos que conforman los grupos e instituciones de la sociedad, no es un todo homogéneo, consiste en un conjunto de sistemas de producción y de reproducción de formas de vida que se complementan y afectan mutuamente;

* la educación es el proceso por medio del cual las sociedades ponen en circulación los productos culturales, a través de grupos e instituciones que tienen en común aspectos culturales que deben ser transmitidos así como formas mediante las cuales se realizará la circulación, de manera que se favorezcan los intereses sociales;

* la profesionalización del docente debe ser pensada como un proceso que haga que el cambio de programas, contenidos y libros de texto se vuelvan realidad en la práctica diaria del maestro y la modifiquen;

* el conocimiento profesional del docente es la síntesis dialéctica resultante de la integración entre el conocimiento teórico adquirido a lo largo de su formación y su propia experiencia, tanto de la que emana de su práctica educativa como la procedente del conocimiento cotidiano. Un componente significativo de dicho conocimiento, en muchos casos implícito, son las concepciones y creencias personales. Todo cambio de la acción didáctica del profesor tiene que pasar por un cambio de sus concepciones o creencias.

La perspectiva del modelo de la Licenciatura en Educación Plan 94 concuerda con planeamientos de ELLIOT en el enfoque investigación - acción cuando considera que el único modo racional y ético de intervenir es mediante la reflexión permanente en la acción y sobre la acción; es en los ciclos de experimentación reflexiva, donde se entrecruzan los momentos de acción y de reflexión;

se transforma la práctica al modificarse las actuaciones de los participantes, cuando reestructuran sus esquemas estandarizados de pensamiento presionados por las evidencias de nuevos aprendizajes dados por la acción, comprensión e integración. Es mediante procesos investigativos, que los profesores - alumnos sistemáticamente reflexionan sobre su práctica y utilizan los resultados de esa reflexión para mejorar la calidad de su intervención.

Se considera que el profesor - alumno va a ser un investigador de su práctica, que actúa en forma crítica y reflexiva cuando aplica estrategias en relación directa a las necesidades específicas de la situación que enfrenta. Su intervención no se limita a lo aprendido en los años de formación académica; su función como investigador en el aula, le permite detectar problemas definidos en ese ámbito natural donde desarrolla su práctica que requieren de experimentar más estrategias de intervención específicas y adecuadas al contexto y a la situación singular. El propósito fundamental es mejorar la práctica, comprendida ésta como actividad ética y no instrumental, que exige un proceso continuo de reflexión de todos los que en ella participan. La reflexión que se genera en los complejos intercambios de ciertas situaciones prácticas del aula requiere del diálogo, debate de pareceres y del enriquecimiento con experiencias y teorías de investigadores para evitar una argumentación unilateral y sesgada.

A nivel de aula, las interacciones de los docentes en el desempeño docente cotidiano propician la adquisición de nuevas experiencias distintas a las que tenían almacenadas provocando un proceso de acomodación (PIAGET) y por tanto, de desequilibrio intelectual, es decir se crea un conflicto por el cambio en la forma ordinaria de pensar; el sujeto resuelve esa situación mediante su propia actividad intelectual al reflexionar sobre lo que se hace, cómo se hace, el significado personal que adquiere lo realizado, formas distintas de realizar la práctica docente, en este caso; y es así como posteriormente se recobrará y volverá al equilibrio con una estructura mental superior a la anterior, enriquecida con aprendizajes nuevos que han sido asimilados.

La transformación comprenderá la tarea de enseñar, el currículum, los métodos de enseñanza, el clima del aula, y todo lo que se relaciona con la realidad educativa; los profesores - alumnos participarán implementando nuevas estrategias, descubriendo y desarrollando por sí mismos sus capacidades convirtiéndolas en competencias profesionales docentes.

Modelo didáctico

En el modelo didáctico de la Licenciatura en Educación Plan '94 se asume la importancia del desarrollo profesional de los docentes (profesores - alumnos) integrado al proceso de enseñanza - aprendizaje. Dicho modelo se basa en una concepción sistémica y compleja de los procesos educativos, conforme a la cual el profesor - alumno y sus creencias son analizadas en forma contextualizada, donde se tiene presente el factor ideológico, componente implícito en cualquier contexto de interacción social.

El principio didáctico que orienta el modelo es el planteamiento de una pedagogía centrada en la formulación y tratamiento de situaciones nuevas, de problemas relativos tanto a los aprendizajes en el aula, como a la actuación del profesor - alumno en el aula y la repercusión en el currículo. La aplicación de este principio permite un aprendizaje constructivo de los profesores - alumnos, así como, una actuación reflexiva de los mismos respecto de la actividad escolar y la posibilidad de redefinir las funciones de los directivos. El principio estratégico que organiza la actividad escolar es la indagación, entendida como proceso encaminado a hallar problemas, formularlos y resolverlos.

Desde esta perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social, el proceso de formación docente supone un cambio que impacta los ámbitos de competencia académica, personal, laboral y social. En esta formación se promueve que el profesor - alumno reconozca los sucesos de su práctica y empiece a otorgarles nuevos significados a través de un proceso de comprensión de su propia acción; logre la elaboración de un conocimiento personal que

reconstruye - describiendo, confrontando, analizando, proponiendo - para transformar su enseñanza. También se requiere de la comprensión de los sujetos que aprenden, del análisis de la interacción grupal, los procesos escolares y los referentes sociales, culturales y simbólicos de su localidad, que otorgan dimensión particular a su trabajo.

Las competencias mencionadas representan una primera aproximación hacia la estructuración de los contenidos educativos. En su interacción se promoverán experiencias esenciales para comprender y construir situaciones didácticas que respondan a necesidades derivadas de la educación básica, entre ellas, las relacionadas con la enseñanza de la lectura, escritura y las matemática; con los conocimientos que le permitan al estudiante relacionarse adecuadamente con su medio, conformar valores, actitudes y aptitudes para participar en la construcción y transformación de su medio social, lo que supone fortalecer su conocimiento de las características de la identidad nacional, el alcance de sus derechos y obligaciones.

Por otra parte, desde una perspectiva crítica, el desarrollo de su Plan de Estudios impulsa la realización de experiencias que propician el aprendizaje, entendido éste último, como un proceso de construcción de conocimientos, capacidades y valores que permiten al sujeto (profesor - alumno) intervenir en la transformación de la realidad. Los contenidos, que representan los elementos básicos de formación, se presentan reagrupados en los siguientes rubros de competencia:

" * cultura pedagógica (conocimientos, saberes, hacer, acciones, actitudes, relaciones sociales, entre otros),

* conocimiento filosófico - social que le permita al profesor comprender su práctica docente como un proceso social e históricamente determinado,

* habilidades y destrezas didácticas (concepciones y formas de interactuar con el hecho educativo: frente al sujeto de aprendizaje, a los procedimientos y a las instrumentaciones específicas),

* habilidades y capacidades para la indagación (enfoques y herramientas pertinentes para la investigación de diversos aspectos que constituyen y determinan su práctica cotidiana en el aula),

* generación de acciones sociales que emanan de un contexto social regional - local y que pueden ser abordadas desde diferentes prácticas educativas,

* habilidades y capacidades para expresarse y comunicarse hacia la comunidad educativa, el grupo escolar y la sociedad en general."³

La formación docente, ésta es enfocada a dos campos a la vez; como campo de acción educativa que cumple funciones relevantes en la institución escolar y en la preparación de los profesores - alumnos mismas que se verán reflejadas en su propia práctica al poner en juego sus conocimientos, actitudes, aptitudes, habilidades, concepciones, tradiciones, historias y relaciones y como campo de conocimiento, configura un espacio de reflexión, análisis y problematización de la realidad educativa.

La práctica docente en este modelo se convierte en el eje de la profesionalización donde se pretende: - Recuperar la experiencia, saberes, quehaceres y habilidades que los profesores- alumnos como miembros activos y en servicio han acumulado al interactuar con sus alumnos de educación básica y de educación preescolar; - Incorporar elementos para la preparación de un magisterio de mayor calidad a través del tratamiento teórico, metodológico y práctico de los problemas que surgen en esa misma práctica; - Considerar como parte de la práctica docente la interacción entre el alumno, los contenidos escolares, el profesor y el entorno en que se encuentran.

La metodología general que orienta los contenidos dentro de los programas y del plan de estudios, es a partir de la definición de problemas significativos que serán trabajados a lo largo del Plan considerando las diferentes dimensiones de la práctica docente.

³ UPN - SEP. *Introducción a la UPN y a la Licenciatura en Educación*. Antología Básica. p. 26

Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Plan 94

El Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación, que ofrece la UPN " destaca a la práctica del docente como objetivo de reflexión crítica, de conocimiento y comprensión, y de transformación, es decir, se constituye en el eje central de la licenciatura."⁴ Esta estructurado en dos áreas:

a).- La Común que comprende cursos que deberán tomar los estudiantes y cuyo propósito es ofrecer aspectos de la cultura pedagógica a la formación; está conformada por el eje metodológico y tres líneas de formación: psicopedagógica, ámbitos de la práctica docente y socioeducativa. Con referencia el eje metodológico se menciona que: por la naturaleza académica de los cursos que lo integran, éstos sólo podrán cursarse en la modalidad a distancia o semiescolarizada, con la finalidad de que se puedan articular los haceres de la práctica con la teoría de tal manera que el proceso de comprender e innovar la práctica docente se desarrolle con una articulación real entre la práctica concreta y la teoría. También se pretende favorecer con la Licenciatura y particularmente con los cursos de este eje metodológico, el argumento de pensar en la acción misma de la práctica docente.

b).- La Específica que ofrece cursos diferenciados en relación a las situaciones educativas que desarrollan los profesores - alumnos en sus centros de trabajo; proporciona elementos necesarios, que de acuerdo al contexto y la función que desempeñan (preescolar, primaria y gestión escolar), realicen sus actividades de manera profesional. En el Anexo No. 1 se mencionan los cursos correspondientes al Plan de estudios.

En la descripción pormenorizada de los propósitos de cada uno de los cursos, se menciona que el profesor alumno debe partir de un conocimiento general del entorno socio - profesional y llegar a

⁴ UPN - SEP. Licenciatura en educación. Plan de Estudios, México, 1994. en *Introducción a la UPN y a la Licenciatura en Educación*. Antología Básica. p. 21

la reflexión de las condiciones concretas; reflexionar continuamente sobre su quehacer cotidiano; tomar su práctica docente como objeto de reflexión crítica, entre otras;

El Plan de estudios se lleva a cabo con la realización de actividades significativas que dejan experiencias en los profesores - alumnos y propician su aprendizaje, el que se define como un proceso de construcción de conocimientos, capacidades y valores que permiten al sujeto intervenir en la transformación de la realidad. En este proceso cada profesor - alumno asimila los contenidos educativos y los incorpora a la estructura de conocimientos que posee y al darles sentido logra enriquecer sus esquemas conceptuales que le permiten construir nuevos referentes de explicación. Así, transmitir, construir y propiciar la construcción de conocimientos, promover capacidades y valores, son objetivos centrales; el compromiso es intervenir en las transformaciones sociales precisamente a través de la producción y aplicación de conocimientos, así como, la formación de sujetos críticos.

La metodología general que orienta los contenidos dentro de los programas y del plan de estudios, es a partir de la definición de problemas significativos que serán trabajados a lo largo del Plan considerando las diferentes dimensiones de la práctica docente.

Se consideran los diversos perfiles de ingreso del maestro tomando en cuenta, la heterogeneidad de características de los profesores en servicio, tales como: ser sujetos que ejercen una profesión, sus antecedentes académicos diversos, hábitos y habilidades de estudio, situación pedagógica y socio-laboral.

El aspirante potencial a la Licenciatura es un profesor en servicio de educación primaria y preescolar que⁵:

⁵ UPN - SEP. *Introducción a la UPN y a la Licenciatura en Educación*. Antología Básica. p. 28

- * Realiza funciones de docencia, técnico - pedagógicas, administrativas y de apoyo en las escuelas públicas de educación preescolar y primaria principalmente, en escuelas unitarias o de organización completa con un grupo o sin él o con varios grupos.
- * Se diferencia por sus condiciones socio - laborales desempeñándose con una o dos plazas u otros empleos, su relación contractual puede ser temporal o de base y/o estar comisionado en actividades que le dan una visión propia de lo laboral y de sí mismo como sujeto.
- * Desempeña la docencia en ámbitos diversos como el urbano, suburbano y urbano marginal, rural, rural - marginal y el indígena.
- * Presenta condiciones personales diferentes en relación con sexo, edad, estado civil, años de experiencia en la docencia, número de hijos, posición en la familia, religión y / o desempeño de otro empleo.
- * Tiene expectativas académicas, laborales, económicas y sociales diferenciadas.
- * Cubre distancias entre su lugar de residencia o trabajo y la institución, condición que le posibilita o dificulta su superación profesional.
- * Utiliza sus diferentes saberes y habilidades en forma diferenciada para realizar su labor pedagógica y social.
- * Desempeña un trabajo profesional con estilos diversos, apoyado en su diferente formación (bachillerato o normal básica).
- * Sus hábitos de estudio y conocimientos adquiridos son escasos, en virtud de la forma determinante del modelo de tradición institucional prevaleciente en el sistema educativo nacional.

Se pretende que el egresado de la Licenciatura en Educación reúna las siguientes cualidades⁶:

- * Poseerá una conciencia social comprometida con valores contenidos en el Artículo 3o. constitucional.

⁶ UPN - SEP. *Introducción a la UPN y a la Licenciatura en Educación*. Antología Básica. p. 29

- * Será un promotor de la identidad nacional con la incorporación de contenidos regionales como elementos de cohesión en el marco del nuevo orden mundial.
- * Modificará los elementos que conforman su práctica docente para darle identidad y especificidad a su labor profesional.
- * Responderá en forma crítica y propositiva a las nuevas alternativas y propuestas educativas, acordes a los retos que se le presenten.
- * Será un profesional en la docencia que transforme e innove su práctica docente con base en las características socio - culturales y necesidades e intereses de sus alumnos en el nivel donde se desempeña.
- * Incorporará una serie de conocimientos, habilidades, destrezas y valores para mejorar su calidad como docente.
- * Desarrollará un sentido crítico y autocrítico de las diversas prácticas educativas para incorporar y/o diseñar propuestas innovadoras.
- * Contará con elementos socio - históricos que le permitan comprender e influir en la transformación del contexto regional y nacional donde realice su práctica docente.
- * Poseerá elementos teórico -metodológicos para interrelacionar la práctica docente que conlleva la investigación educativa.
- * Tendrá un amplio conocimiento de la cultura pedagógica en relación con la escuela pública, los sujetos involucrados, los contextos en que se desenvuelve y de los contenidos educativos, para mejorar la calidad de su práctica docente.
- * Realizará trabajo colegiado en el ámbito de su competencia para influir y modificar condiciones institucionales y de organización académica.
- * Manifestará habilidades y actitudes que posibiliten su desarrollo como profesional en constante actualización.

3.2 Una estrategia de formación docente

La formación del docente implica, entre otros factores, el aprender reflexionando sobre los principios que estructuran la vida y la práctica del aula, es decir, aprender a plantear cuestionamientos acerca de los principios que subyacen a los diferentes métodos pedagógicos, a las técnicas de investigación educativa y a las propias teorías educativas. El desempeño educativo comprende la responsabilidad del desarrollo genuino del individuo y de la sociedad que es posible lograr sólo si los individuos aprenden verdaderamente, es decir, que aparte de adquirir conocimientos útiles, se enseñen a pensar, desarrollen: el raciocinio, habilidades, capacidades, destrezas, así como, actitudes y valores necesarios que les permitan estar en condiciones de contribuir, efectivamente, al progreso individual y social que son los cimientos del desarrollo de un país.

El conocimiento profesional docente, responde a los conocimientos y actitudes propias de un ámbito educativo y contiene las regularidades a que puede enfrentarse el profesional en las condiciones normales. La práctica profesional real encuentra obstáculos insólitos, conflictivos, etc., donde el profesional actúa valiéndose tanto de lo que conoce como de lo que ha ido acumulando a través de la experiencia, de la comunicación, de la cultura, de la sociedad y de sus herramientas intelectuales (análisis, síntesis, inducciones, deducciones) bajo un proceso reflexivo.

Las estrategias de formación docente frecuentemente dan prioridad a los conocimientos teóricos psicopedagógicos y el planteamiento que hace SCHÖN se refiere a descubrir el conocimiento que subyace en la práctica y la forma en que se ha venido generando tomando como base la reflexión en la actuación que se convierte en experiencia y considera que el origen de las deficientes prácticas profesionales radica en: "la epistemología de la práctica profesional, durante mucho tiempo ajena a un examen crítico, consistente en un modelo de conocimiento profesional incrustado institucionalmente en un curriculum y en los convenios entre el mundo de la investigación y el de la práctica."⁷ El problema radica en identificar que es lo más necesitan aprender los aspirantes a profesionales de una práctica (la docente) donde se presentan

⁷ SCHÖN, Donald A. *La Formación de Profesionales Reflexivos*. p.21

situaciones de incertidumbre, singularidad y conflicto de valores que difícilmente pueden ser solucionadas mediante la aplicación de un modelo establecido.

El interés por conocer los factores que favorecen u obstaculizan la reflexión en y sobre las intervenciones (aprender y enseñar) que realizan los profesores - alumnos que cursan la Licenciatura en Educación Plan 94, implicó hacer un registro y estudio de las actividades realizadas al desarrollar el curso "El Maestro y su Práctica Docente " a partir de la concientización sobre la significación del enunciado reflexión en y sobre la práctica docente. Esta asignatura pretende propiciar la elaboración y reelaboración de los argumentos prácticos por parte de los profesores - alumnos mediante la reflexión en y sobre la acción del docente en el aula, así como, la comunicación e interacción académica; su implantación e instrumentación enriquece - por su particularidad - los tratamientos a los problemas docentes y contribuye a la construcción de una forma diferente de pensar y actuar la práctica docente.

El Maestro y su Práctica Docente se relaciona con las asignaturas: El Niño: Desarrollo y Proceso de Construcción del Conocimiento, Grupos en la Escuela y Formación Docente, Escuela y Proyectos Educativos 1857 - 1940 que corresponden al primer semestre, en alguna de las actividades que se proponen, sin embargo, enfocamos nuestra atención sólo a los contenidos académicos y actividades correspondientes a El Maestro y su Práctica Docente.

La formación de profesionales reflexivos en el campo educativo es una alternativa de propuesta de formación docente que pretende un desempeño profesional acorde a las necesidades que el análisis de la práctica docente propia detecte. El objetivo del quehacer educativo (desempeño profesional docente) es lograr el desarrollo armónico e integral de los alumnos (capacidades, habilidades, destrezas, hábitos, actitudes, etc.) para que enfrenten con cierta autonomía los retos de la época actual. Las instituciones formadoras y/o actualizadoras de docentes que consideran viable esta propuesta diseñan y elaboran planes y programas de estudio dando prioridad el proceso reflexivo en las estrategias didácticas.

La reflexión que realiza el estudiante en y sobre la práctica docente que desempeña, es considerada, en el presente trabajo, una competencia profesional de carácter fundamental, que dentro del quehacer docente cotidiano no está lo suficientemente determinada, pues aparenta ser una actividad muy obvia cuya realización se hace a manera de cuestionamientos.

La reflexión se hace sobre algo, en este caso el quehacer cotidiano de un docente y las tareas que realiza: organización práctica de las actividades concretas de enseñanza y aprendizaje en las aulas; abordaje de los contenidos; actividades que promueve para la formación de buenos hábitos de higiene, puntualidad, ahorro, formas de comportamiento o disciplina, considerada esta última como esencial para el desarrollo de toda la programación educativa cuyo propósito es la formación del alumno.

Las situaciones sobre las que actúa el docente (por lo general) son complejas, se ven intervenidas por muchos factores de tipo social, ético - político, económico, cultural, religioso, etc., pero principalmente por las aportaciones del sujeto (alumno) a quien va dirigida la acción, ya que ésta última, lleva la intencionalidad de su formación; una formación que debiera estar presta a participar de manera organizada, reflexiva, consciente y activa, que sólo la "realiza un sujeto ético y su quehacer contribuye a la transformación de las estructuras culturales que se heredarán a las generaciones futuras." ⁸

En el desempeño de la práctica docente se pueden seguir diferentes modelos, pero lo que interesa es que el docente se concientice sobre la importancia fundamental que tiene, en relación a sus desempeños, el responder a las interrogantes de rigor: ¿el qué?, ¿el para qué?, ¿a quién?, ¿el con qué?, ¿el cómo?, ¿el dónde?, ¿el cuándo? etc., lo orienta sobre la identificación de la zona donde se precisa reflexionar. El Ámbito Educativo y concretamente la Práctica Docente

⁸ Con las aportaciones de los alumnos que son indispensables en el proceso enseñanza - aprendizaje, el docente se enfrenta a situaciones complejas. Si la didáctica sustenta un proceso formativo, entonces, trata de dar oportunidad al educando de explicar y controlar conscientemente la influencia que ejerce en él la cultura; aprender a manejarse en su ámbito cultural, y participar en la transformación de mismo. YURÉN C. María Teresa. *Ética, Valores Sociales y Educación*. p. 303

representan un complejo proceso de formación de los educandos; y es así, como llegamos a identificar distintas zonas (por llamarles de alguna forma), mismas que en la realidad concreta, se articulan, se incluyen, se disocian, se ignoran, etc. dando como producto del desempeño docente, en muchas ocasiones, la conformación de conciencias memorísticas, mecánicas, sin perspectivas definidas en sus acciones y bastante menos en las consecuencias de las mismas.

DEWEY hace aportaciones importantes a favor de la enseñanza como actividad práctica en su principio pedagógico " aprender mediante la acción "; él considera que todo conocimiento separado de la acción reflexiva está muerto, y es una carga que aplasta la mente. Su propuesta de formar un profesor/a reflexivo menciona la necesidad de combinar las capacidades de búsqueda e investigación con las actitudes de apertura mental, responsabilidad y honestidad.

La práctica docente o el ejercicio de la docencia orientada desde una perspectiva crítica, es " la acción que a través del desarrollo del plan de estudios impulsa la realización de experiencias que propician el aprendizaje, el que se define como un proceso de construcción de conocimientos, capacidades y valores que permiten al sujeto intervenir en la transformación de la realidad." ⁹

El profesor - alumno se desempeña generalmente como docente, es el elemento más consciente y capaz junto a otros (los medios masivos de información, de diversión, de comunicaciones con padres, familiares, amigos, compañeros, etc.), que comparte la responsabilidad de incidir en la formación de la conciencia intelectual de sus alumnos, tiene además la indeclinable tarea de contribuir al desarrollo integral del educando, para que éste ejerza plenamente sus capacidades humanas. YURÉN CAMARENA define la tarea del docente como el formador de sujetos éticos, es decir, " sujetos cuyo proyecto de vida no está divorciado de la riqueza humana, que se relacionan como particulares en relación consciente con el género humano lo cual significa reconocer a los otros en su heterogeneidad y respetarlos, hacer de la acción comunicativa la forma de interacción

⁹ MORENO FERNÁNDEZ, Xóchitl. *Una Propuesta para la Formación de Docentes*. UPN. Simposio Internacional. p. 157.

cotidiana, reconocer los derechos de las mujeres, de los ancianos, de los niños, trabajar con vistas a lograr condiciones de vida digna para todos, procurar la democracia en los distintos ámbitos de la vida, distinguir las formas concretas en que se encarnan las necesidades radicales, defender la vida en el planeta, ejercer la propia libertad sin esclavitud o dominar a otros y hacer de la acción cotidiana una efectiva lucha por revocar toda forma de dominación."¹⁰

La conceptualización de las características de formación que los docentes se responsabilizan en lograr a través de sus desempeños, forma parte de los acontecimientos sobre los que el docente reflexiona y que pretendimos conocer; cómo es que el profesor - alumno, estudiante de la Licenciatura en Educación Plan ' 94 realiza la reflexión en y sobre su práctica docente, desde la primera asignatura del eje metodológico: " El Maestro y su Práctica Docente" para conseguir que su formación y/o actualización pueda contribuir a la formación del educando descrito por la Dra. YURÉN CAMARENA, Ma. Teresa.

El docente es el elemento protagonista de transformación educativa en México, es quien fomenta la curiosidad intelectual y debe ser ejemplo de superación profesional; se pretende que en su formación articule conocimientos y experiencias propias de los ámbitos de su formación inicial y actualización e incremente su preparación teórico - científico pedagógica y práctica y sus intervenciones sean profesionales.

Descripción de actividades realizadas en la estrategia

En las aulas escolares de la UPN Unidad 19 A Monterrey, se realizó esta experiencia formativa basada en la reflexión sobre la experiencia profesional, con la asistencia y participación de profesores - alumnos de primer semestre que realizan un proceso de aprendizaje de la asignatura

¹⁰ YURÉN C. María Teresa. *Ética, Valores Sociales y Educación*. p. 152

El Maestro y su Práctica Docente ¹¹. Se procedió siguiendo únicamente las indicaciones que para realizar las actividades se mencionan como metodología didáctica del curso.

Tomando como base que la actuación del profesor - alumno se apoya generalmente en conocimientos prácticos adquiridos a través de la experiencia cotidiana y en las interacciones de la vida del aula, es que se pretendió propiciar la elaboración y reelaboración de argumentos prácticos a través de las actividades propuestas en el desarrollo de la asignatura "El Maestro y su Práctica Docente" para determinar las condiciones y factores que favorecen u obstaculizan la generación de competencias para la reflexión de su práctica.

Los argumentos prácticos en este trabajo son las explicaciones que formulan los profesores - alumnos en las exposiciones que realizan, como producto de actividades propuestas en la Guía del Estudiante correspondiente a la asignatura mencionada, las cuales se analizan bajo la perspectiva de la conceptualización de la capacidad de reflexión y en las explicaciones elaboradas, las cuales se toman como estructuras de sus razonamientos, presentándose como una muestra de su pensamiento " real ". Kohlberg supone que " una vez que una persona ha desarrollado una estructura de su razonamiento, ésta es tan disponible para él a la hora de pensar sobre situaciones de la vida real, como al resolver dilemas hipotéticos." ¹²

Las actividades previas, por desarrollar y las finales que se proponen en la Guía del estudiante sugieren que se elaboren los escritos en forma individual, y a su vez, se den a conocer a los compañeros para que opinen acerca del trabajo realizado, es decir, se busca propiciar una reflexión conjunta que fundamente la argumentación, que dé consistencia a las temáticas

¹¹ Cuatro textos forman el curso: Guía del estudiante, Guía del asesor, Antología Básica y Antología Complementaria los cuales son trabajados en forma simultánea de acuerdo a las actividades programadas y la función del usuario (profesor - alumno, asesor). La información de las actividades a realizar constituyen la metodología didáctica y los productos esperados se establecen en forma concreta. La información inicial que presentamos se tomó de UPN- SEP. *El Maestro y su Práctica Docente*. Antología del Asesor. p.7

¹² HERSH, R., D Paolitto y J. Reimer. *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*. p. 53

expuestas y/o redactadas por los profesores - alumnos. El registro de acontecimientos en estas situaciones son datos que se analizaron en el presente trabajo.

Los textos básicos de esta Licenciatura en Educación Plan 94 son de tipo científico - pedagógico que comprendidos e interpretados adecuadamente pueden apoyar algunas de sus argumentaciones, razón por la cual fueron considerados como elementos esenciales que contribuyeron en los resultados de la experiencia.

Las aportaciones de los profesores - alumnos, en el caso de: caracterizaciones, precisiones, relaciones, propuestas, consecuencias, etc. relacionadas con los argumentos prácticos que explican cuando se abordan temáticas en las sesiones de estudio, son consideradas evidencias del desarrollo de la capacidad de reflexión. La reflexión del profesor - alumno se va analizar a través de los productos de actividades propuestas.

Para lograr conocer cómo se propició el desarrollo de la capacidad reflexiva durante el proceso de formación y actualización docente al cursar esta asignatura se realizó la estructura de un proyecto de investigación cuyo objeto de estudio es: determinar las condiciones y los factores que favorecen u obstaculizan la reflexividad del docente sobre su práctica a partir de un trabajo de determinaciones conceptuales y del análisis de una experiencia en la que se concreta una experiencia formativa (El caso de la Unidad UPN 19 A Monterrey).

Los resultados de este análisis de experiencia formativa se contrastan con los criterios de evaluación propuestos en la metodología de esta asignatura y a su vez con los lineamientos de un modelo de profesional reflexivo descrito por el profesor CONTRERAS D. José. Se trató de conocer, las formas en que los participantes desarrollaron sus competencias para la reflexión de la práctica docente que implicó concretamente la reflexión crítica de los profesores - alumnos sobre los saberes docentes, mediante la apropiación de contenidos teórico - metodológicos que les permita pasar de la conciencia ingenua sustentada en percepciones, donde se piensa el

conocimiento en función de su utilidad inmediata, a una conciencia científica, donde la teoría es el medio de apropiación de lo real.

Los resultados del análisis de esta experiencia formativa servirán para reconsiderar el tipo de actividades que favorezcan en mayor grado el desarrollo de la capacidad reflexiva, el enseñar a pensar, el aprender a aprender y el concientizar a los profesores - alumnos de la importancia que tiene la expectativa de lograr la profesionalización docente a través del desarrollo de sus capacidades reflexivas, entre otras. Comprender la práctica docente, resolver situaciones problemáticas concretas y de ser posible generar teoría para aclarar los aspectos más significativos en cada caso son características de la competencia profesional ¹³.

Es precisamente en las aportaciones del profesor - alumno en las que se basan las estrategias metodológicas de este curso; se propone una Problemática Generadora en los siguientes términos: " Desde el saber del profesor - alumno. ¿qué aspectos de su práctica docente considera debe preservar y cuáles necesita renovar, con la intención de llegar a mejores aprendizajes y condiciones de estudio para los involucrados? "¹⁴

La perspectiva de la Problemática Generadora se apega a la Ley Federal de Educación en su capítulo III, artículo 46; menciona como un derecho de "los trabajadores de la educación ", en el inciso i): La capacitación, actualización y nueva formación en servicio, para adaptarse a los cambios curriculares requeridos", el docente ha dejado de ser el que hacía lo indicado por los

¹³ La nueva función del docente de educación básica, que se citan en el texto Hacia Un Nuevo Modelo Educativo Modernización Educativa (1989 - 1994) p. 133 se plantea que el docente debe:
Aplicar esquemas coherentes de relaciones que respondan de forma particular y en situaciones concretas a supuestos de orden filosófico, moral, social, político, económico y científico.
Saberse parte de la realidad en la que está inserta la escuela, de manera que al proponer aprendizajes al alumno, éste se apropie de los métodos de pensamiento y acción, y de los lenguajes que le permitan situarse en su entorno y transformarlo.
Tener acceso y manejo de fuentes de información que a su vez orienten su actividad educativa hacia la formación de actitudes profesionales en la búsqueda de criterios de validez y fiabilidad de la propia información.

¹⁴ UPN - SEP. *El Maestro y su Práctica Docente*. Antología del estudiante. p. 8

expertos en educación, o quien les transmitía información; hoy es un agente dinámico que precisa de la formación de un juicio propio y toma de decisiones, definiendo lo que ha de hacerse en cada caso, organizando su propia práctica bajo las orientaciones de su pensamiento expresado en la acción concreta en el aula.

Con este curso se pretende reconocer, recuperar y revalorizar la sabiduría de los profesores a través de proporcionarles elementos para la observación, descripción y narración de su práctica docente a través de realizar actividades como escritos de extensión libre, observaciones, lecturas, elaboración de: fichas, registros de observación, documentos escritos que cumplan requisitos de redacción, etc. que fueron realizadas en forma reflexiva y que versaron principalmente sobre la práctica docente. La observación y su registro, así como, el análisis de lo realizado llevan a un mejor conocimiento de la situación y a pensar más seriamente acerca de lo que se enseña, la forma como se enseña y los objetivos generales que se pretenden al enseñar.

Los profesores - alumnos son maestros en servicio que se han apropiado de saberes y prácticas para realizar su trabajo. Ellos se han formado, en parte, en las escuelas en que trabajan al enfrentar cotidianamente el qué enseñar y el cómo hacerlo cuya solución implica a la vez una integración y una generación de saberes para realizar su desempeño. La docencia se realiza con el ensayo y la construcción de soluciones a problemas originados en el proceso de enseñanza - aprendizaje en condiciones muy específicas determinadas por los contextos donde se realiza. No basta para ser maestro la apropiación de contenidos y de teorías pedagógicas, se precisa además de conjuntar lo afectivo, político y social con el trabajo intelectual, lo que hace la especificidad de sus saberes. Pero estos saberes no están sistematizados, ni explicados, por tanto, no existe un diseño técnico del proceso del trabajo del maestro capaz de conformar, prever y controlar cada una de sus fases.

La conducción de la asignatura mencionada, se basó principalmente en alentar a los profesores - alumnos para que compartieran los problemas que tenían frente a sus grupos y poder analizarlos;

se procuró reducir las tensiones aclarando que no se trataba de actuar defendiendo por sobre todas las cosas sus saberes, conocimientos o puntos de vista pues no se trataba de hacer evaluaciones sobre sus posiciones correctas o incorrectas. Las estrategias de conducción fueron a través de dinámicas de grupo (lluvia de ideas, diálogos, exposiciones, puestas en común, intercambio de experiencias y opiniones) y en relación a las tareas académicas se consideran aspectos como: comprender el valor del saber docente frente al saber científico - pedagógico; reconocer los saberes docentes que se tienen y la importancia de la comunicación de la práctica docente. Los profesores - alumnos se concientizaron de los recursos con que cuentan y de sus informaciones o preparación académica de que disponen para enfrentar y resolver sus problemas docentes.

La reflexión se inició con interrogantes acerca de cada uno de los elementos que integran la problemática generadora del curso, este proceso dio origen a: la detección de características de desempeños docentes, formas de análisis, identificación de relaciones que se dan entre los elementos que conforman la práctica docente (maestro - alumno - contenido), ubicaciones en tiempos y espacios, determinaciones de la validez de resultados, pensar en alternativas que pueden conducir a una mejor comprensión de las situaciones sobre las que se reflexiona, considerar los significados de las relaciones y la normatividad o leyes que las rigen, proceder a introducir variantes en los aspectos mencionados y pensar sobre la implicación de los mismos.

La práctica docente se puede abordar desde distintos puntos de vista, de acuerdo con los elementos que la constituyen, entre los que se destacan:

- ._ Fines (Artículo Tercero Constitucional).
- ._ Contenidos (enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes).
- ._ Metodología (desde el punto de vista: *tradicional*.- interpretada como transmisión y acumulación de la enseñanza y el aprendizaje; o la *progresista*.- interpretada como cognición y construcción del aprendizaje; planeación, realización, evaluación y sus respectivas fases: estrategias, técnicas, procedimientos y actividades.

._ Alumnos (intereses, motivaciones, diferencias individuales, diversas formas de acceder al aprendizaje, seres con un enorme potencial por desarrollar en capacidades, habilidades, destrezas, actitudes y valores, personas que piensan, sienten, son preferidores de valores universales)

._ Docente (identificado con su profesión, insatisfecho de sus logros, buscador de alternativas para solucionar situaciones problemáticas relacionadas con su desempeño).

._ Contexto (influencia del mismo en los resultados de su práctica profesional).

Descripción general de las actividades en el desarrollo del curso "El Maestro y su Práctica Docente" y los criterios de evaluación, para cada una de las mismas, con fines de acreditación.

El desarrollo de la asignatura esta implementado de tal forma que permite identificar, aclarar y cuestionar en su práctica, sus saberes docentes y la elaboración de descripciones, narraciones, escritos argumentativos sobre aspectos significativos de la docencia, propician que el profesor - alumno sistematice su práctica docente.

El diseño de este curso corresponde a un Seminario - Taller que requiere de un trabajo de reflexión, estudio de elementos teóricos y contrastación con la práctica; al mismo tiempo, necesita de un trabajo práctico de elaboración de documentos, de observación en la práctica docente, así como, de un trabajo colectivo en el que se analice, dialogue, confronte y se construyan experiencias. Se pretende vincular la teoría con la práctica.

Respecto a las peculiaridades del curso destacamos como actividades primordiales a realizar las tendientes a lograr: la diferenciación entre sabiduría docente y saber científico pedagógico para lograr la concepción profesional sobre la docencia; la elaboración de fichas trabajo que contengan reflexiones relacionadas con el registro minucioso de acciones en el aula; la descripción de conversaciones, intercambios y procesos sociales (realidad escolar); la estructuración de un registro de observaciones en el aula (comportamientos sociales implicados en los procesos de

enseñanza - aprendizaje); la redacción de escritos académicos sobre experiencias en su quehacer docente, saberes rescatados e innovadores, habilidades e intereses escolares realizados, opiniones de compañeros, padres de familia y alumnos, precisando detalles; construir cuadros de doble entrada para analizar lecturas, la validez de los estudios etnográficos y las implicaciones metodológicas, comentarios a los fundamentos que los sustentan, etc.

La asignatura " El Maestro y su Práctica Docente ", se estudia en un material elaborado por la Universidad Pedagógica Nacional que se presenta en cuatro textos: Guía del Asesor; Guía del Estudiante; Antología Básica y Antología Complementaria.

Este curso pretende " reconocer, recuperar y resolver la sabiduría de los profesores y proporcionar elementos para su observación, descripción y narración."¹⁵ Se refiere a lo que los maestros conocen como parte de sus acciones profesionales, *saber profesional* aplicado a su desempeño cotidiano: los fines de la educación, el dominio cognitivo de los contenidos que abordan en el desarrollo de su programa, las estrategias metodológicas que aplican, las técnicas, actividades y materiales didácticos necesarios para llevar a cabo la planeación de su trabajo. Las teorías de aprendizaje que subyacen en la organización del proceso de enseñanza - aprendizaje.

El propósito general de este curso es, " El profesor - alumno, a partir de la reflexión en su experiencia profesional, de técnicas de observación y elementos de redacción, reconocerá el valor de sus saberes docentes, como punto de partida para rescatarlos, incrementarlos e innovar su trabajo cotidiano; con lo anterior se introducirá en la sistematización de su práctica docente"¹⁶

Tres unidades conforman la estructura del curso y cada una propone una serie de actividades denominadas: previas, por desarrollar y finales.

¹⁵ Ibid. p. 5

¹⁶ Ibid. p. 7

En la primera se hace referencia a los saberes del docente y se busca rescatarlos para que luego puedan relacionarse con la innovaciones educativas que propongan los estudiantes en sus trabajos académicos, al finalizar sus estudios de licenciatura; esta unidad se titula El saber del Profesor y su Relación con la Innovación de la Práctica Docente; su propósito es: " El profesor - alumno identificará en su práctica docente y desde sus propios saberes, algunos elementos factibles de preservar y de innovar; con la perspectiva de introducirse en la comprensión y transformación de su labor cotidiana."¹⁷

La segunda unidad ofrece elementos para registrar la información sobre la realidad docente, con la observación participante, las notas de campo y el diario escolar; esta unidad se titula Algunas Técnicas para Registrar la Información sobre la Realidad Docente; su propósito es: "El profesor - alumno desarrollará algunas técnicas etnográficas de investigación que le permitan identificar, aclarar y cuestionar en su práctica sus saberes docentes."¹⁸

La tercera, proporciona contenidos que tienen que ver con la comunicación de la práctica docente, mediante narraciones, descripciones y argumentaciones; asimismo, proporciona orientaciones sobre la elaboración de escritos académicos; se titula Consideraciones Iniciales sobre Algunas Formas de Comunicación de la Práctica Docente y la Elaboración de Escritos Académicos; su propósito es: " El profesor - alumno se apropiará de elementos de escritura y redacción que le permitan elaborar descripciones y narraciones sobre aspectos significativos detectados en su primer acercamiento en la comprensión de la docencia."¹⁹

Actividades previas

¹⁷ Ibid. p.7.

¹⁸ Ibid. p.7.

¹⁹ Ibid. p.7.

Consisten en la elaboración de escritos de extensión libre: en la primera unidad pide, se expliciten sus *reflexiones* y puntos de vista sobre la problemática generadora del curso; en la segunda unidad, se solicita, que desde algunas técnicas que se emplean para registrar la información de la realidad de nuestros saberes, se realice un escrito argumentativo sobre la problemática generadora del curso; en la tercera unidad, se menciona que a partir de la problemática generadora *reflexionen* acerca de la importancia y pertinencia de comunicar sus saberes docentes, así como los saberes comunicativos que ponen en práctica en su trabajo frente a grupo.

La exigencia de planteamientos mínimos implica un esfuerzo del profesor - alumno para recordar a partir de sus saberes, las acciones que realiza y definir cuáles de ellas son aspectos de su práctica docente; después deberá hacer una clasificación de los mismos (cuáles renovar y cuáles preservar). La explicitación por escrito de los aspectos mencionados, le exige una reconsideración de su clasificación, además debe expresar cómo va a renovar su práctica y por último debe comprender la importancia de su comunicación.

Los criterios de evaluación para las actividades previas

Primera unidad: existencia de planteamientos mínimos sobre: el saber del profesor, la preservación y renovación de la docencia y las condiciones de estudio; explicitaciones de aspectos que deben preservarse así como los que deben renovarse y la elaboración del escrito sea desde el saber del maestro, es decir donde él esta involucrado y comprometido.

Segunda unidad: planteamientos mínimos acerca de: su saber docente, cuáles saberes rescata, cómo innovar su práctica y cuáles son sus condiciones de estudio.

Tercera unidad: importancia de comunicar lo que cotidianamente trabajan en su práctica.

Actividades por desarrollar.

En estas actividades, los títulos son los mismos en las tres unidades:

- * Relación de la sabiduría docente con el saber científico - pedagógico.
- ** Reconocimiento de nuestros saberes docentes.
- *** Crítica de la sabiduría docente.

Actividad de desarrollo No. 1.

Relación de la sabiduría docente con el saber "científico" pedagógico.

Unidad 1 Tema La Sabiduría Docente

En la primera unidad se presenta una serie de cuestionamientos: ¿Existe un modo único de conocer y de saber?, ¿acaso la sabiduría docente tiene su propia rigurosidad para incrementar su verosimilitud?, ¿esa racionalidad es diferente a la que se concibe tradicionalmente?, etc. y se solicita, un documento donde se conceptualizan y se explicitan las relaciones y diferencias entre: saber docente cotidiano, profesional y ' científico '; ignorancia y sabiduría del profesor y del científico; para que el documento se argumente en forma consiste se menciona que escriban primero sus puntos de vista sobre el asunto y para enriquecer sus ideas analicen varios textos de las antologías elaborando fichas de trabajo. El escrito debe manifestar la posibilidad real de comprender e innovar la práctica docente desde el interior de la misma.

Para redactar el documento donde se argumenten y expongan sus puntos de vista académicos, presentando su conceptualización, explicando además, sus relaciones y diferencias se les sugiere que primero escriban sus puntos de vista sobre el asunto y luego que enriquezcan sus ideas tomen los cuestionamientos como guía de lectura y analicen cuatro textos: El saber de los maestros; El problema al revés; la formación de la teoría del sentido común y Desde la perspectiva del estudiante. Cómo se desarrolla una redacción. Con las orientaciones sobre cómo redactar un

texto, con las fichas de trabajo elaboradas al estudiar los textos y el documento que hicieron al iniciar la actividad; elaborar la nueva versión del escrito que pueden titular Relación de la sabiduría docente con el saber científico pedagógico. Se pide también intercambiar puntos de vista sobre la actividad, recibir ideas, aportar elementos, etc. y consultar los criterios de evaluación.

Criterios de evaluación: Se solicita un documento donde se conceptualice y se expliciten las relaciones y diferencias entre los dos tipos de saberes : saber docente cotidiano y saber profesional científico y que el escrito manifieste la posibilidad real de comprender e innovar la práctica docente

Unidad 2 Tema.- La observación participante

Presenta algunas reflexiones que se hacen los profesores de grupo, sobre su trabajo: ¿cómo resolver los problemas que se me presentaron hoy?, ¿de qué manera considero que impartí X conocimientos?, ¿por qué se distraen mis alumnos, si preparo bien mis clases?, etc. El docente responsable en su profesión y con afán de resolver algunos problemas que se le presentan, observa y analiza sus propios saberes para mejorar y transformar sus prácticas educativas; empieza a indagar sus interacciones intrapersonales e interpersonales, de lo cual hace acopio de su información y esta puede sistematizarla y clasificarla de acuerdo con el origen de donde provenga y con base en indicadores específicos.

Para que ustedes como observadores participantes, desde sus propios saberes y trabajo en el aula o comisión educativa, desarrollen o registren observaciones se les sugiere que realicen las actividades siguientes: Leer e identificar ideas principales del texto "Observación participativa y diario de campo en el trabajo docente", de Boris Gerson , de acuerdo a una guía de lectura. Elaborar una ficha e trabajo del tipo que consideren apropiado, por cada una de las partes de la lectura. Hacer un registro de observaciones en el aula con base en la guía de observación que

estructuren, considerando los aspectos de la parte tres del texto. Reunir las fichas de trabajo y los datos del registro de observaciones para redactar el documento correspondiente.

Se hacen recomendaciones: utilizar grabadora, ver un texto de la antología complementaria si tienen dificultades para elaborar fichas de trabajo, si desean ampliar información sobre técnicas de observación y notas de campo consultar la lectura Observación de Peter Woods en la antología complementaria, revisar las actividades de las unidades 1 y 2 de este curso para que de manera adecuada y global complementen los trabajos mencionados.

Criterios de autoevaluación.- En las fichas de trabajo debieron registrar las ideas principales de las partes dos y tres del texto de Boris Gerson; en la elaboración y llenado el registro de observación en el aula, se consideren los elementos significativos de la parte tres del texto; confirmar que en las fichas se manifiesten sus reflexiones sobre: el registro minucioso de las acciones que se efectúan en el aula; la descripción de las conversaciones, intercambios y procesos sociales en el grupo y en fin todo lo que se refiera a la realidad escolar.

Unidad 3 Tema.- La comunicación de la práctica docente. La descripción

El origen del planteamiento de esta actividad es la validez que poseen los saberes del maestro frente a los que posee el científico, cuestionamiento del que se desprende una serie de interrogantes que incitan a reflexionar acerca de la posición del profesor frente al saber científico.

Como apoyo a esta reflexión, en la segunda unidad se solicita realizar observaciones y registrarlas, con base en las cuales se intenta establecer la relación entre lo que sabe el docente y lo que sabe el científico.

Los ejercicios de este subtema ayudan a realizar descripciones que alimentan los registros de observación. Leer el texto de Giraldo Ángel acerca de la descripción para aprender los elementos que debe contener una descripción. Hacer fichas de trabajo.

Se recomienda además, que se intercambien las descripciones con el propósito de dar y recibir comentarios sobre lo escrito.

Criterios de evaluación: verificar que las descripciones contempladas en el trabajo adviertan las características tanto cualitativas como cuantitativas del fenómeno descrito.

Actividad de desarrollo No. 2.

Reconocimiento de los saberes docentes.

Unidad 1 Tema Reconocimiento de los saberes docentes

Se expresa que es mediante opiniones, valoraciones y acciones concretas dentro del ámbito escolar como se manifiestan los saberes docentes: "habilidades para enseñar, conocimientos práctico - pedagógicos, haceres y hábitos escolares; conceptualizaciones, conjeturas y métodos de enseñanza; imágenes, esquemas, guiones, modelos pedagógicos y epistemológicos implícitos actitudes y constructos docentes acertados."²⁰ A estos saberes no les concedemos valor por que generalmente no reflexionamos sobre nuestras experiencias o conocimientos.

El curso pretende ofrecer elementos teóricos, metodológicos y técnicos que ayuden a los profesores - alumnos a reconocer, rescatar y revalorizar su sabiduría docente; además mediante un proceso metodológico los compartan, contrasten, critiquen, enriquezcan con la teoría, comparen con los saberes construidos en el proceso histórico social de la pedagogía mexicana para incrementar su verosimilitud.

²⁰ Ibid. p. 14

La finalidad es que pasen de un saber cotidiano y común a un saber profesional para que actúen con mayor certeza en las situaciones complejas y contradictorias en que se está dando la práctica docente. La actividad consiste en que el profesor - alumno explicita sus saberes, los observe, los descubra, los describa y explique lo más significativo acerca de la enseñanza, el aprendizaje y su contexto en el marco escolar.

Hacer un escrito que lleve por título: Reconocimiento de nuestros saberes docentes, después de realizar las tareas específicas siguientes: Narre lo que hace en su salón de clase o escuela; siga un proceso de observación analítico para la identificación de saberes; apóyese en el texto de Donald Schön El problema al revés y el de Federico Acosta; considere toda la información de sus registros de observación, notas de campo, diarios escolares, etc.; clasifique sus saberes por lo menos en cinco categorías que se indican en la guía(se trata de saberes prácticos, no teóricos).

Criterios de autoevaluación. Confirme que en el documento se manifieste el reconocimiento de saberes, explíquelos, elabore un inventario de los mismos y clasifíquelos en cinco categorías.

Unidad 2 Tema Las notas de campo y el diario escolar

Se considera la lectura de Cecilia Fierro: Una invitación a reflexionar sobre nuestra práctica docente y su entorno, para hacer hincapié en las interrogantes que se plantea esta autora y se sugiere considerar el ámbito de trabajo para registrar las opiniones propias y las experiencias educativas. El aprovechamiento de experiencias, habilidades, conocimientos adecuadamente sistematizados y valorados son aportaciones que permiten avanzar en el ámbito educativo porque están basados en la realidad del sistema escolar. También se hace referencia a la lectura de José Martín Toscano Un recurso para cambiar la práctica: el diario del profesor. " Los contenidos de ambos textos nos pueden ayudar a contestar y reflexionar las preguntas siguientes: ¿qué implicaciones tiene, plantearnos una posible transformación, cambio o evolución de nuestras

prácticas educativas?, ¿qué significa reflexionar sobre la práctica docente?, ¿qué propicia el uso cotidiano del diario del profesor?, ¿cómo podemos empezar a elaborarlo?"²¹

Las actividades a realizar son: estudiar los textos e identificar los elementos necesarios para redactar un guión de observación y un registro de notas de campo; elaborar registros de observación donde se anoten experiencias educativas, saberes, habilidades e intereses del ámbito escolar y opiniones que se den acerca del trabajo.

Criterios de evaluación.- La redacción del escrito académico debe contener las reflexiones sobre las actividades registradas en las notas de campo como son: experiencias de su quehacer docente; saberes rescatados e innovadores; habilidades e intereses escolares realizados; opiniones de compañeros de trabajo, alumnos y padres de familia.

Unidad 3 Tema la comunicación de la práctica docente .- Narraciones

"Reconocer los saberes que ustedes como profesores poseen, es un paso importante en la valoración que se pretende hagan de su práctica docente."²² Para el reconocimiento de la práctica se requiere narrar que es una forma de contar el desarrollo de las acciones. Lean el texto de Martín Vivaldi acerca de la narración y elaboren fichas de trabajo con los elementos recomendados por el autor para hacer narraciones; elaboren narraciones y complementélas con descripciones; intercambien sus narraciones con otros compañeros y registren los elementos que agreguen o supriman para mejorarlas.

²¹ Ibid. p. 24

²² Ibid. p. 30

Criterios de evaluación .- Indicar claramente el interés de los relatos, iniciarlos con datos significativos que motiven la atención y sean novedosos, concentrarse en lo relatado sin desviaciones y que denoten el conocimiento que tienen de su práctica docente.

Actividad de desarrollo No. 3.

Crítica de la sabiduría docente.

Unidad 1 Tema La práctica docente : rescate e innovación

Los saberes docentes son valiosos porque responden a las necesidades de nuestra escuela y contexto concreto, pero no se pueden considerar totalmente infalibles, verdaderos y superiores a los demás, es decir, no es posible generalizarlos. El análisis a que deben someterse para decidir si vale la pena recuperarlos todos o si hay que desechar algunos se hace mediante su problematización para eliminar de ellos las distorsiones y creencias ilusorias. "Con el propósito de someter a crítica nuestros saberes docentes y determinar los que se eliminan, preservan e innovan, se plantea la presente actividad, en la que nuevamente se llegará a la elaboración de un documento, para el que les proponemos el siguiente título: 'Crítica de la sabiduría docente'.²³

Las tareas son:

- Analizar el grado de conciencia y enajenación que tenemos, pues esto nos hace caer en formas de vida social y escolar irracionales y contradictorias, que nos llevan a aceptar saberes como favorables cuando son lo contrario.

- Estudiar los textos: Acción cultural y concienciación, de Paulo Freire y Sobre la razón y la libertad, de Wright Mills. Analizar el videocasete Metrópolis y resumir los argumentos centrales de

²³ Ibid. p. 15

la película sobre los siguientes aspectos: saber del obrero, saber gerencia y saber del científico; valores involucrados en la racionalidad tecnológica; enajenación de obreros, capataces, gerentes y científicos; formación de la conciencia crítica; implicaciones hacia la elaboración del documento.

Con la lectura de los textos y las fichas de trabajo elaboradas, examinen el inventario de saberes realizado en la actividad anterior, seleccionen los más significativos y problematicenlos con los elementos adquiridos. Observen en la acción de su práctica docente los saberes más significativos, para esclarecerlos, describirlos y dar explicación oral y escrita de ellos. Intercambien puntos de vista con compañeros; reclasifiquen y encuentren relaciones entre ellos, se darán cuenta que obedecen a una concepción política de la acción, a un diseño de acciones planificadas y a una aplicación o ejecución de estas acciones que permanecían implícitas y ahora a se empiezan a explicitar .

Criterios de evaluación.- La actividad debe manifestar el grado de conciencia y enajenación que tienen sobre los saberes docentes, así como la explicación por la cual esto sucede; los cuestionamientos sobre los saberes significativos sobre la docencia y si se notan las distorsiones y aspectos favorables; las diferencias entre los tipos de saberes y las consecuencias de la enajenación laboral y académica; que los saberes considerados son propios de una situación educativa concreta y la existencia de argumentos para considerar nuestros saberes como factibles de mejorar e incrementar su verosimilitud.

Unidad 2 Tema Etnografía y práctica docente

A partir de los saberes educativos y la experiencia que poseen los profesores - alumnos y su puesta en práctica, se considera necesario ponderarlos cualitativamente mediante la aplicación de instrumentos y técnicas sustentadas por la investigación educativa en su enfoque etnográfico con sus microprocesos fundamentados epistemológicamente. Para fundamentar la crítica de sus saberes docentes se necesita ejecutar las siguientes actividades: leer el texto "La validez de los

estudios etnográficos: implicaciones metodológicas” e identificar las características y métodos que se señalan en los tipos de posiciones que validan interna y externamente la etnografía; elaborar un cuadro de doble entrada que concentre los resultados del análisis de la lectura, según modelo presentado en la antología; “Escriban las coincidencias y diferencias entre los cuatro enfoques o posiciones (según el autor) y fundamenten su crítica a los saberes docentes que aplica en su práctica; esto en un tipo de ficha adecuada al caso,”²⁴ redacten conclusiones de esta actividad.

Criterios de evaluación.- La redacción del escrito debe contener reflexiones respecto a: precisión de detalles de las descripciones de acontecimientos y casos; narración minuciosa de los sucesos. “Anexar al escrito anterior el cuadro de doble entrada que les sirvió para analizar la lectura, la validez de los estudios etnográficos, las implicaciones metodológicas y sus comentarios en los fundamentos que sustentan las posiciones etnográficas citadas.”²⁵

Unidad 3 Tema la comunicación de la práctica docente.- La Argumentación

Inicia con “¿Qué significa criticar?, criticar significa pensar sobre una situación, fenómeno o problema y encontrar aciertos y errores, es someter, en el caso de ustedes, a un análisis concienzudo su práctica docente para señalar posteriormente los aspectos que consideren acertados o erróneos.”²⁶ Es necesario fundamentar, argumentar, con base en la información a la que tengamos acceso las razones por las que hacemos determinadas afirmaciones y proponer alternativas a lo cuestionado.

Se proponen como actividades la lectura del texto: La argumentación de Jaime Giraldo Ángel; la identificación de los elementos que debe contener una argumentación; se recomienda el uso de

²⁴ Ibid. p. 26

²⁵ Ibid. p. 34

²⁶ Ibid. p. 31

fichas y del documento elaborado sobre la crítica de la primera unidad, se van a separar las tesis que encuentren en ellas. Reorganizar el escrito.

Criterios de evaluación.- Partir de la tesis, fundamentarla, establezca relaciones entre tesis y argumentos, según sea el caso: teleológicas, casuales, excluyentes.

Actividades finales

Para la actividad final, se propone un escrito argumentativo denominado " Desde mi perspectiva como profesor sobre la sabiduría docente. Crítica, rescate e innovación, mediante la reflexión y sistematización en la práctica docente". En las tres unidades es el mismo título.

Unidad 1 Tema Reflexión en la acción de la práctica docente

En esta unidad se hace referencia a las características de los textos presentados cuyos elementos son teóricos, metodológicos e instrumentales con el propósito de lograr que el profesor - alumno reconozca, rescate y valore su sabiduría docente en la acción de su quehacer cotidiano. Sólo es factible si se favorece la reflexión sistemática en la acción de nuestro trabajo docente. Actuar y reflexionar sobre nuestras acciones para transformarlas. Se le indica al profesor - alumno que para incrementar la verosimilitud de los mismos debe contrastarlos con los saberes de otros compañeros, con elementos teóricos y con los sucesos teórico contextuales con los que interactúa, para pasar de los saberes de sentido común a acciones maduras y profesionales.

El título del escrito: "La sabiduría docente: crítica, rescate e innovación mediante la reflexión y sistematización en la acción de la práctica docente". Los tópicos que ahora le proponemos desarrollar para elaborar la presente actividad, son los siguientes: La sabiduría y el saber "científico" pedagógico. (Conceptualización, importancia, jerarquía, tipos y diferencias); Reconocimiento, rescate y revaloración de los saberes docentes; La práctica docente: rescate y

renovación. (Enajenación, concientización, racionalidad técnica crítica y libertad); Reflexión en la acción de la práctica docente (Reflexión en la acción, profesionalización de la docencia, innovación y propuesta de formación del eje metodológico.)²⁷

Las acciones para realizar la actividad final: Elaborar fichas de trabajo sobre el análisis de los textos: "Los profesores como intelectuales transformadores" de Henry Giroux y "Propuesta de formación del eje metodológico de la Licenciatura en Educación." de los autores de esta guía. Analizar la película "El Profe", y sugiere otra lectura" El profesor como profesional autónomo que investiga reflexionando su propia práctica" de Ángel I. Pérez Gómez. Elaboren un documento final, con toda la información recopilada y ordenada.

Criterios de evaluación.- Desarrollo de todos los tópicos; el punto de partida debe ser los saberes docentes observados en la acción de la práctica docente concreta, que sean considerados los conflictos y la dinámica; sea explícito en conceptualizaciones, en las relaciones entre los diferentes saberes docentes y su interrelación con el contexto que con frecuencia los determinan, así como, la forma de incrementar su verosimilitud; que tenga argumentos para mejorar e incrementar los saberes docentes; que plantee situaciones educativas de singularidad; se argumente el proceso de reconocimiento, rescate y revalorización de la sabiduría docente; se note la concepción del profesor como intelectual transformado que reflexiona en su práctica docente y que tenga una perspectiva clara hacia la innovación y el cambio, señalando las dificultades.

Unidad 2 Tema Reflexión de las acciones en mi práctica docente

En la realización de los trabajos se dieron situaciones de aprendizaje como: el compartir experiencias personales; se hicieron registros de sus saberes docentes y sus efectos; hubo apertura para recibir comentarios y críticas a su quehacer educativo. El valorar su sabiduría

²⁷ Ibid. p. 17

docente, les permitió argumentar sus acciones, establecer proposiciones para innovar su quehacer cotidiano y determinar que elementos les servirán para preservar sus saberes profesionales.

Para esta actividad final intitulada "La sabiduría docente: crítica, rescate e innovación mediante la reflexión y sistematización en la acción de la práctica docente", es necesario examinar escritos de actividades anteriores, retomar la información más significativa de los temas: La observación participante, Las notas de campo, el diario escolar y Etnografía y práctica docente. Se solicita la elaboración de un documento final donde anoten sus reflexiones y justifiquen teórica y metodológicamente su trabajo a partir de los instrumentos y técnicas de observación, así como de los postulados de la etnografía crítica en la investigación educativa, desde y en la práctica docente, enunciando las conclusiones al final.

Criterios de evaluación.- El escrito académico argumentativo debe responder a la problemática generadora del curso y contener reflexiones y establecer proposiciones que innoven su quehacer cotidiano. Determinar qué elementos les servirán para preservar su sabiduría docente, tomando como base, el registro de sus saberes docentes y sus efectos; los comentarios y críticas a su quehacer educativo y la información más significativa proveniente de los temas: la observación participante; las notas de campo y el diario escolar y etnografía y práctica docente. La justificación teórica y metodológica que presenta parte de los instrumentos y técnicas de observación empleadas para determinar sus saberes cotidianos que rescatará e innovará para transformar su práctica docente y que la valoración de su práctica docente manifieste tendencia a la innovación.

Unidad 3 Tema Reflexión de las acciones en mi práctica docente

Escrito argumentativo desde mi perspectiva como profesor sobre: "La sabiduría docente: crítica, rescate e innovación mediante la reflexión y sistematización en la acción de la práctica docente". Tomando en consideración que desde el inicio del curso y como metodología de trabajo se propuso reflexionar sobre una problemática generadora a partir de la cual se inicia la

concientización y valoración del quehacer cotidiano y que durante el curso se observaron, registraron y fundamentaron los saberes que prevalecen en la práctica cotidiana, se propone como actividad la elaboración de un escrito final con la formalidad metodológica necesaria de una redacción. Los elementos que constituyen el rigor de la formalidad son abordados en la lectura "La redacción, objeto misterioso" de Ma. Teresa Serafini. Se recomienda esta lectura y la elaboración de fichas de trabajo correspondientes. Atender principalmente: "La planificación de su escrito; La finalidad; el género textual donde se ubica su redacción; La forma personal de pensar; La organización de las ideas; La tesis que genera su discurso argumentativo; Los argumentos que presentan; El esbozo del éxito; La estructuración de los párrafos y Los elementos de carácter gramatical. (5.- apoyarse en el material que presenta la antología complementaria acerca del adjetivo y adverbio). Con estos elementos, perfeccionen sus escritos y elaboren sus versiones finales."²⁸

Criterios de evaluación.- El trabajo debe corresponder a la temática del curso, basada en la práctica docente, relacionada con los otros tres cursos del primer semestre (Grupos en la Escuela, El Niño, Desarrollo y Proceso de Construcción del Conocimiento y Formación Docente Escuela y Proyectos Educativos 1857 - 1940) utilizándolos en la fundamentación y argumentación, que la estructura de los párrafos, el empleo de los elementos gramaticales y la ortografía sea la correcta ; que todo el trabajo tenga estructura lógica y que contenga: introducción, desarrollo y conclusiones.

Acciones concretas en el desarrollo del curso

El conocimiento académico, teórico, científico y/o técnico se consideró instrumento de los procesos de reflexión que se ha integrado significativamente en los esquemas de pensamiento más genéricos que fueron activados por los profesores-alumnos al interpretar la realidad concreta en la que viven y sobre la que actúan y que les permite organizar su propia experiencia.

²⁸ Ibid. p. 31

Al iniciar la primera sesión correspondiente el desarrollo de este curso, se consideraron algunas sugerencias que propician la comprensión del significado de competencia reflexiva.

- Problematizar la actividad docente, mediante la acción comunicativa en forma oral, lo cual permitió conocer las dificultades que enfrenta el profesor - alumno en su desempeño. La situación creada con la actividad anterior permitió el abordaje de la temática central del curso. Consideramos que las temáticas consideradas en un Programa de asignatura cobran vida mediante el interés que cada uno de los participantes muestre para llevar el desglose de la actividad a determinado punto de atención y que se genere en la conciencia de los participantes el desequilibrio propio por la insatisfacción de una necesidad; en el caso de la práctica docente, el no lograr los resultados de aprendizaje de los alumnos mediante la enseñanza es una insatisfacción para quien la realiza.

El profesor - alumno convierte los resultados de sus actividades en objeto de conocimiento sólo si logra interesarse de verdad sobre la polémica que se origina al hacer exposiciones de las características que determinan la práctica docente, mismas que serán sometidas a cuestionamientos para definir en primera instancia su pertinencia, es decir se trata de pensar en su posible categorización y es en forma razonada, organizada, sistematizada, etc. como los resultados de la polémica puede llegar a ser significativos para los participantes.

En principio, los interrogantes en conjunto, no tienen otra finalidad más que la de lograr la presencia de un interés común: la importancia de reflexionar en y sobre las acciones docentes como medio para obtener conocimientos nuevos que fundamenten las transformaciones de la práctica docente. Es de aceptación general entre los participantes que el objeto de conocimiento práctica docente, así como, la reflexión en y sobre la práctica docente corresponde sólo a una porción de la realidad (institución social, escuela) constituida con los mismos elementos de la realidad total (sociedad) que está sujeta a cambios constantes, producidos, en parte, por los

avances logrados por la ciencia y la tecnología. Sin embargo, las actividades docentes no han cambiado en forma suficiente para atender la demanda que la sociedad requiere en cuanto a la formación de los estudiantes relacionadas con el desarrollo de capacidades, habilidades y actitudes que den como resultado, sujetos críticos, reflexivos y creativos.

La metodología como conjunto de técnicas didácticas, consideran los profesores - alumnos es de suma importancia, aunque no les es siempre posible explicar o argumentar el porqué, de la realización frecuente de ciertas formas específicas que proponen como actividades a los alumnos, los cuales siguen un mismo proceso en la resolución de cuestionamientos y/o problemas. El profesor - alumno considera en sus funciones docentes, el explicar los procedimientos a seguir para resolver correctamente; esta acción es la significación que tienen del proceso enseñanza - aprendizaje y para reforzar lo aprendido se proponen a los alumnos muchos y variados ejercicios que frecuentemente son memorizados y/o mecanizados por sus alumnos, antes de su plena comprensión. La interpretación que el profesor - alumno hace de la técnica didáctica que utiliza, determina sus actitudes durante el proceso de enseñanza - aprendizaje que van desde, prepotentes, autoritarias hasta las de guía, orientador y facilitador del aprendizaje.

La planeación que hacen para sus desempeños está vinculada con los propósitos de la acción, los cuales con frecuencia están referidos a un "deber ser". Aplicando una lluvia de ideas se logró unificar la significación de algunos términos correspondientes a la instrumentación didáctica que frecuentemente se usan en el quehacer docente:

- Estrategias son las planeaciones que se hacen sobre una situación contextual, identificando los puntos desde las cuales se pretende aprehender el contenido programático motivo del proceso de enseñanza - aprendizaje, para tal efecto, se emplean técnicas, procedimientos y se idean actividades que consideran principalmente las diferencias individuales, los antecedentes o saberes previos de los alumnos, las dificultades propias del conocimiento a aprehender, la lógica de la materia a que corresponde el contenido, etc.

- Técnicas son parte de las estrategias y atendiendo al número de participantes pueden ser: individuales o grupales, precisan de habilidades y destrezas por parte de los ejecutores además del interés y la disposición de experimentar cambios en su acción que enriquecen sus posibilidades de aprehensión.

- Procedimientos que implica generalmente el actuar y/o realizar por parte de los participantes que con el fin de lograr su objetivo, el cual debe estar definido, de tal suerte que sea posible su reconocimiento e identificación. Hay tantos procedimientos como preferencias de los sujetos participantes, de ahí la necesidad de permitir la libertad de ejecución, es importante aclarar que si la técnica es grupal deberán de llegar a un común acuerdo por la vía de la razón y no la imposición.

- Actividades específicas adecuadas a la situación concreta que previamente se discutieron, analizaron y seleccionaron para su ejecución; éstas aparecen enlazadas y van determinándose unas a otras; la jerarquización y pertinencia de las mismas en un proceso de enseñanza - aprendizaje es básico para lograr aprendizajes significativos.

La conducción general se hizo aplicando técnicas dinámicas y se logró la realización de todas y cada una de las actividades propuestas hasta concluir esta estrategia formativa.

Resultado del contraste de esta estrategia con los principios y lineamientos de una docencia reflexiva.

Resumiendo las características metodológicas de la estrategia formativa descrita apreciamos que reúne lineamientos y principios de una docencia reflexiva al considerar:

- La complejidad de los contextos de la realidad educativa y proponer la reflexión para todas las intervenciones docentes.

. Los conocimientos teórico psicopedagógicos propios de la profesión como base de las acciones de investigar, programar, conducir y proponer la explicitación de los saberes que subyacen en la práctica docente como aspectos que debe preservar y cuales renovar, con la intención de llegar a mejores aprendizajes . Se hace referencia a la acción práctica (tarea de enseñar) como proceso reflexivo.

- Las opciones de realizar las prácticas docentes basadas en la investigación de la propia práctica para adecuar las metodologías a las necesidades particulares de los participantes.

Por otra parte, esta estrategia formativa hace referencia a:

- los saberes de los profesores - alumnos, ofrece informaciones científico pedagógicas actualizadas para que retome los conceptos que considere convenientes y así modificar y/o enriquecer sus estructuras intelectuales.

- acciones prácticas (observaciones, registros, encuestas, etc.) para identificar conocimientos que subyacen a la práctica, son conocimiento en la acción, forman parte del pensamiento práctico, que no se explicitan comúnmente pero que hacen la diferencia entre un profesional experto y un novato; la intención es que los participantes generen argumentos prácticos para transformar e innovar la práctica docente.

- prioriza las elaboraciones de escritos académicos en forma descriptiva, narrativa y argumentativa para que con su realización se de la oportunidad de reflexionar sobre las acciones docentes.

- propone la visualización de una situación, seleccionada por el participante, en forma global para su análisis, detección de dificultades y propuesta de alternativas de solución previas reflexiones.

Con estos procesos el profesor - alumno va transformando sus intervenciones y formándose como un profesional reflexivo. Si estas experiencias en su conjunto son duraderas, se han enlazado con los conocimientos previos y se dispone de tiempo libre para la reflexión, los profesores - alumnos serán capaces de verificar los conocimientos, ideas y procedimientos aprendidos en el curso y utilizarlos en sus prácticas docentes para transformarlas con innovaciones que produzcan mejores resultados en sus desempeños.

CAPÍTULO 4

Análisis de una experiencia formativa en la Unidad UPN 19 A Monterrey .- El docente reflexivo

Indagación sobre los factores que favorecen u obstaculizan la reflexión docente a través del seguimiento de las intervenciones de los profesores - alumnos al cursar la asignatura El Maestro y su Práctica Docente de la Licenciatura en Educación Plan 94 (Caso de la Unidad UPN 19 A Monterrey)

El hacer el seguimiento de la propuesta metodológica didáctica para el desarrollo de la asignatura El Maestro y su Práctica Docente, durante el período de Septiembre 97 a Febrero 98 en la modalidad semiescolarizada a dos grupos de primer semestre de la Licenciatura en Educación Plan 94 en la unidad UPN 19 A Monterrey, fue parte del trabajo de campo que permitió conocer (en una situación real) los factores que favorecieron u obstaculizaron el proceso reflexivo de los profesores - alumnos participantes. La formación del docente implica el aprender a reflexionar, enseñar a pensar sobre los principios que estructuran la vida y la práctica del aula

La comprensión de la relación alumno -escuela no sólo implica el conocimiento de las formas y contenidos involucrados exclusivamente en esta relación; desde una concepción totalizadora, menciona COVARRUBIAS ¹, los procesos que se dan en el aula condensan la multiplicidad de procesos educativos del ámbito social, por lo que la comprensión del fenómeno escolar solamente puede darse a través del conocimiento de los procesos incidentiales. Considerando muy importante esta observación se procedió a registrar los acontecimientos sobresalientes que se presentaron al llevar a la práctica las indicaciones metodológicas que aparecen en la Guía del estudiante y la Guía del asesor. Se convirtió en objeto de estudio la experiencia formativa como

¹ El proceso educativo, puede ser investigado pensándolo como condensación de la multiplicidad de incidencias constitutivas de los sujetos docentes, alumnos, directivos, instalaciones, recursos didácticos, etcétera. Pocas veces se investiga la estructura de la conciencia de los alumnos. Es un señalamiento muy importante que realiza COVARRUBIAS Villa, Francisco. *Las Herramientas de la Razón*. p. 243-244

un caso concreto caracterizado desde el inicio del curso, por las condiciones normativas institucionales, los perfiles de ingreso de los profesores - alumnos y la naturaleza de la asignatura; esta situación constituida principalmente por actividades de aprendizaje, generó experiencias y conocimientos en los participantes al realizar actividades bajo circunstancias específicas de tipo personal, normativas e institucionales que son una historia irrepetible, con consecuencias relacionadas a cambios y transformaciones para los implicados, aún no teniendo conciencia de ello.

La indagación se enfocó en el desarrollo de actividades en que participan los profesores - alumnos, tanto para la apropiación de los contenidos teóricos como en el rescate de su experiencia docente para determinar si se propicia y logra una reflexión consciente y consistente que les permita argumentar y fundamentar las interrogantes: ¿Qué?, ¿Para qué?, ¿Cómo?, ¿Cuándo?, ¿Con qué?, ¿Por qué? etc., así como las causas y efectos de determinadas actuaciones dentro del desempeño docente, es decir, analizar lo que explican los profesores - alumnos al elaborar las actividades correspondientes a la asignatura mencionada.

La reflexión en y sobre su experiencia profesional es, entre otros factores, lo que el profesor - alumno utilizará para reconocer sus saberes.

Los conocimientos correctos, claros, actuales e identificables son elementos integradores de un conocimiento previo, los cuales aparecen como ideas, conceptos, principios, significación de términos, relaciones, funciones, actividades, etc. y se constituyen en el material intelectual a utilizar para lograr la resolución de situaciones problemáticas propias del desempeño de una práctica y cualquier transferencia positiva o negativa, reflejará la naturaleza y la influencia de las variables de la estructura cognoscitiva.

Los pensamientos pueden originarse por los cuestionamientos con sentido y dirección (estar relacionados siguiendo una determinada orientación que guíe hacia un propósito identificado) que

logran, al realizar la acción, buenos resultados. Generar estos pensamientos es lo que se propone a los profesionales; un profesional de la docencia que desea conocer a profundidad el porqué de los resultados o producto de su quehacer docente, se convierte en un profesional reflexivo. Conocer de que manera se propicia la reflexión en las actividades que se proponen en el desarrollo de la asignatura El Maestro y su Práctica Docente fue nuestro propósito.

La presencia de actitudes con enfoque de discernimiento, menciona AUSUBEL, suponen " una disposición hacia el descubrimiento de una relación significativa de medios - fines que fundamenta la resolución de problemas."² La planeación de aprendizajes significativos considera al discernimiento como proceso que implica aparte de la disposición mencionada la aplicación de experiencias previas y no es de esperarse que inmediatamente se logre establecer en forma correcta las relaciones entre los elementos que conforman una situación considerada como problemática. El surgimiento del discernimiento refleja un esclarecimiento progresivo de las relaciones entre los medios y los fines en el que se formulan, aprueban y rechazan alternativas opcionales a dichas relaciones, siendo esta fase la esencial del proceso, hasta lograr la aparición de las soluciones correctas.

La reflexión es una capacidad del ser humano que se presenta desde la infancia, en esta etapa se caracteriza por los cuestionamientos que el niño hace a las personas que lo rodean en su afán de conocer los seres y cosas que aparecen en su contexto o bien en otros ámbitos; pero en esta edad, el cuestionamiento del niño no siempre tiene sentido y dirección (pregunta para comunicarse más que para conocer y saber), ni hay una secuencia extensiva en el interrogatorio. No es éste tipo de reflexión la que se trató de indagar, sino la que utilizan los profesores - alumnos como recurso para lograr la apropiación de conocimientos que facilitan la actividad profesional docente relacionada con procesos de enseñanza - aprendizaje en situaciones de incertidumbre, imprevistas, únicas e inestables consideradas como situaciones problemáticas; a partir de ellas se

² El aprendizaje verbal significativo comprende: información, ideas, y relaciones verbales entre las ideas en conjunto; la exposición significa explicación, o presentación de hechos o ideas según AUSUBEL, David P. y otros. *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. p. 487

construyen problemas y se inician las acciones y reacciones. La reflexión en y sobre la acción implica la experimentación y se crean significados de aspectos problemáticos en una situación práctica. El conocimiento es construido por los participantes de la acción a través de la reflexión en la acción y de la reflexión sobre la acción. La construcción de un problema y la forma de solucionarlo, proporciona elementos para intervenciones adecuadas y propicia la construcción de argumentos prácticos.

Análisis e interpretación sobre:

* Contexto de la situación de aprendizaje

Las sesiones del seminario - taller se realizaron los miércoles por la tarde del período Septiembre de 1997 a Febrero de 1998 en aulas espaciosas y ventiladas, con una duración de tiempo de noventa minutos aproximadamente. El mobiliario consistió en sillas de paleta, escritorio, pizarrón y los recursos didácticos fueron los textos de la asignatura, gis y borrador. Las proyecciones de los videos no fueron realmente aprovechados, era necesario trasladarse a otro lugar, los tiempos no fueron suficientes.

La distribución del curso en sesiones ³ que propusieron los asesores que elaboraron la guía fue: una sesión para el encuadre del curso; las sesiones 2 y 3 para las actividades previas; las sesiones 4, 5 y 6 para la Actividad de desarrollo No. 1; las sesiones 7, 8 y 9 para la Actividad de desarrollo No. 2 y las sesiones 10, 11 y 12 Actividad No. 3; así mismo, para la Actividad final de cada unidad se reservaron las sesiones 13, 14 y 15 y por último la Sesión de evaluación fue la número 16.

³ La distribución del curso en sesiones forma parte de la normatividad institucional que es cubrir un total de 16 sesiones en la modalidad semiescolarizada, en las cuales se aborda la temática y se llega hasta la evaluación. UPN - SEP *El Maestro y su Práctica Docente. Licenciatura en educación Plan 1994.* Guía del asesor. p.11.

* Metodología didáctica propuesta para el desarrollo de la asignatura El Maestro y su Práctica Docente

La propuesta se presenta en la Guía del Estudiante correspondiente a esta asignatura que al igual que la Guía del Asesor, la Antología Básica y la Antología Complementaria fueron elaborados por asesores de la UPN; la propuesta consiste en primera instancia en trabajar en forma secuenciada las actividades de un mismo tipo en cada una de las unidades, en lugar de unidad por unidad; en esta forma se va avanzando en las tres unidades a un mismo tiempo. Esta organización es una innovación metodológica didáctica que lograron los diseñadores del curso mediante el enlace de los contenidos y diversificando las características de las actividades propuestas en cada una de las tres unidades que conforman el curso.

El punto de partida es una problemática generadora que propone el reconocimiento de los saberes docentes para rescatar los que deben preservarse y renovar los restantes para realizar mejor las tareas docentes: planeación, realización y evaluación de procesos de enseñanza - aprendizaje de acuerdo a los fines educativos y adecuados a los contextos.

° Actividad previa en relación a cada una de las tres unidades

Se propicia la búsqueda de elementos que constituyen la práctica docente, así como, una clasificación subjetiva de aspectos de la misma; sin embargo, esto no precisa del alumno la elaboración de una caracterización definida de las condiciones de dichos aspectos que le permita clasificarlos y decidir si corresponde a la preservación o a la renovación; no se clarifica si existen relaciones entre los aspectos donde unos con otros se influyan y determinen.

Las explicaciones por escrito van más allá de lo inicialmente identificado, se pide el cómo van a innovar y la importancia de la comunicación de lo que trabajan en su práctica sin hacer un diagnóstico más preciso y sin referencia a una mínima planeación.

° Actividades de desarrollo No.1 Relación de la sabiduría docente con el saber "científico" pedagógico

Unidad 1 La Sabiduría Docente

La redacción de este documento implica: argumentación y exposición de sus puntos de vista académicos, presentación de conceptualizaciones y explicación de relaciones y diferencias. Se sugiere primero escribir los puntos de vista sobre el asunto y luego enriquecer las ideas tomando los cuestionamientos como guía de lectura para analizar cuatro textos: El saber de los maestros; El problema al revés; la formación de la teoría del sentido común y Desde la perspectiva del estudiante. Cómo se desarrolla una redacción.

Con las orientaciones sobre cómo redactar un texto, con las fichas de trabajo elaboradas al estudiar los textos y el documento que se hizo al inicio de la actividad, se elaboró la nueva versión del escrito que se tituló Relación de la sabiduría docente con el saber científico pedagógico. Se pide también intercambiar puntos de vista sobre la actividad, recibir ideas, aportar elementos, etc. y consultar los criterios de evaluación.

Si comparamos los tiempos necesarios para realizar las actividades propuestas y los tiempos reales de que el profesor - alumno dispone, encontramos un gran diferencia que no favorece al cumplimiento de la propuesta; sin embargo, coincidimos en que la secuencia de las actividades es bastante adecuada y de hecho lo orienta para el esclarecimiento de las diferencias en los planteamientos, pero consideramos que es muy amplia la cobertura de información nueva y que se pierde la objetividad de los enfoques lo que dificulta enriquecer las ideas.

Los cuestionamientos (pág. 13 Guía del estudiante) representan la reflexión que los autores hicieron para lograr establecer las diferencias entre saberes relacionados con la práctica docente y

concluir en la Relación de la Sabiduría Docente con el Saber "Científico - pedagógico". Los profesores - alumnos tomaron esos cuestionamientos como guía de la lectura obteniendo como resultado la identificación de respuestas a los planteamientos de los autores más no a las reflexiones que pudieran hacerse los profesores - alumnos.

Unidad 2 La observación participante

Consideramos que las actividades propuestas en este tema están relacionadas con experiencias previas de los profesores - alumnos en lo que se relaciona con la observación, es una práctica realizada por ellos con cierta periodicidad aunque no con el rigor metodológico propuesto en los textos. Los materiales académicos (pág. 53 de la Antología Básica) son diversos presentados en forma simultánea y tienen en común que se utilizan con los mismos propósitos, sin embargo, los profesores - alumnos no lograron identificar las semejanzas y diferencias entre ellos, ni su respectiva caracterización.

Toda lectura propuesta la consideran no como alternativa para allegarse conocimientos sino como lo que debe estudiarse, comprenderse y aprenderse por ser la mejor opción; la interpretación descrita propicia que las actividades que les proporcionan información representen una carga académica fuerte: el diario de campo como instrumento de recopilación de datos, implica una descripción detallada de acontecimientos basada en la observación directa de la realidad; la observación participante aparte de la descripción de los comportamientos de los participantes del proceso enseñanza - aprendizaje desarrollados en el aula, requiere de un apoyo teórico que aporte explicaciones a las dimensiones del trabajo docente, así como, de las relaciones que constituyen la actividad docente y sus interrelaciones con la psicología, la sociología, la tecnología a la comprensión, etc.

Los profesores - alumnos se introducen en una forma violenta a realizar actividades propias de los investigadores educativos especializados que cuentan con: preparación y formación académica

adecuada, tiempos, recursos humanos y materiales; los investigadores se organizan para trabajar en forma individual o conjunta de acuerdo a intereses comunes y tienen propósitos definidos que orientan sus decisiones y acciones; los profesores - alumnos siguen indicaciones y con frecuencia se desorientan y confunden por la ambigüedad de propósitos no determinados precisamente por ellos.

Se pide hacer un registro de observaciones en el aula, con base en una guía de observación estructurada, considerando aspectos de la parte tres del texto; se explicita que " la observación como técnica de recopilación de datos, no se reduce a fragmentos dispersos de la práctica social, sino la aproximación de una totalidad vivida y manifiesta en el comportamiento como conciencia subjetiva, es decir, vivida por hombres y como conjuntos de caracteres objetivos, circunstanciada por hombres. La investigación de la práctica educativa requiere del estudio teórico y práctico de los comportamientos sociales implicados en los procesos de enseñanza."⁴

Esta actividad resultó ser una de las más difíciles, tanto por la estructuración de la guía de observación como por los requisitos de la misma observación.

Los profesores - alumnos son capaces de realizar los aprendizajes propuestos al brindárseles oportunidades de asimilación y acomodación de la cantidad de información teórica proporcionada cuyo valor es indiscutible y su posesión indispensable para realizar la tarea docente.

Unidad 3 La comunicación de la práctica docente. La descripción

Se busca una integración de las actividades realizadas que culminan en una descripción que comprende: la determinación de las características de un fenómeno de acuerdo a un criterio lógico y si el fenómeno resulta ser complejo, dividirlo en partes. Consideramos importante la concientización que se pretende en los profesores - alumnos acerca de la valoración que tienen

⁴ UPN. *El Maestro y su Práctica Docente*. Antología Básica. p. 58

sus saberes como maestros frente a los saberes que posee un científico. La descripción como actividad no puede aislarse de los saberes del docente, pues desde ellos es que se realiza y se apoya en las indicaciones de los textos; sin embargo, los resultados de la descripción se ven sujetos a principios de redacción; con frecuencia, por estar atentos a ellos, pasan inadvertidos elementos importantes que pueden esclarecer determinadas situaciones conflictivas que bien pudieran describir.

Calificamos como muy dirigidas ciertas actividades que pudieran ser más libres y por tanto más enriquecedoras, propiciando la reflexión del docente en y sobre su práctica. " Lo importante no es la manera como se haga, sino pensar que estamos recogiendo información para comentarla y discutirla con nuestros colegas."⁵

° Actividad de desarrollo No. 2 Reconocimiento de nuestros saberes docentes

Unidad 1 Reconocimiento de los saberes docentes

Esta actividad resultó ser muy interesante y se convirtió en esencial al propiciar que el profesor - alumno se descentrara y pensara en las actividades que realiza como algo objetivo que puede analizar con el propósito de identificar saberes docentes que aparecen implicados y entremezclados con las acciones que se narran. Esta actividad requiere de un examen crítico y exhaustivo de cada una de las acciones para lograr hacer discriminaciones de lo que no corresponda a lo que se identifica como saber práctico.

Unidad 2 Las notas de campo y el diario escolar

⁵ UPN. *El Maestro y su Práctica Docente*. Antología Básica. p. 77

La redacción de un guión de observación y un registro de notas de campo son dos instrumentos que tienen el mismo fin (apoyar la reflexión sobre la forma en que se trabaja con los alumnos), el estudio realizado para conocerlos y aplicarlos representó una acumulación de información que en el momento de su presentación y la finalidad de la asignatura no lo consideramos del todo necesario, con uno era suficiente y la razón de esta decisión se fundamenta en que una abundante información sobre varios instrumentos que tienen la misma función se convierte en distractor que impide concentrar la atención en el conocimiento que se pretende obtener con su aplicación.

Consideramos que fue un esfuerzo que no aportó mejores resultados a lo que se trató de conocer; lo más importante es recabar información, lo que puede realizarse con un relato de lo que sucede todos los días en el desempeño docente, mismo que es cuestionado por el autor del relato donde se pone de relieve la profundidad de sus cuestionamientos, así como, la variedad de factores que involucra, o bien predice de alguna forma las consecuencias de lo acontecido razón suficiente para analizarlo en forma consistente; lo deseable es que el profesor - alumno se concientice de las ventajas del instrumento ya que se van a ver reflejadas las distintas situaciones que ocurren en el aula y sobre todo los puntos de vista críticos al cuestionar la situación.

Elaborar otro tipo de registros de observación donde se anoten experiencias educativas, etc. ; esto es también un trabajo no redituable ya que en el diseño que explica la autora en el diario de campo se cuenta con un margen para ser utilizado con anotaciones que el docente juzgue importantes; trátase de comentarios y/o reflexiones relacionadas con saberes, habilidades, intereses o lo que el autor del diario juzgue pertinente.

En lo relacionado con el diario del profesor es un instrumento que propicia el desarrollo de la capacidad de descripción al ocuparse del relato de la dinámica del aula con todos sus pormenores; esta actividad implica una realización cada vez más sistemática y comprende desde descripciones generales de la dinámica de la clase hasta el registro de dudas, contradicciones, reflexiones que

surgen durante o después del desarrollo de las actividades y pueden anotarse también las opiniones de los demás.

La reflexión sobre la práctica implica: describir lo que se hace; analizar y discutir los planteamientos que sustentan la acción, las ideas, los criterios, las razones, etc. y conocer y ensayar nuevos planteamientos, nuevas ideas. Las acciones que se describen en los procesos de formación docente tuvieron por objetivo que los participantes, reconocieran y discriminaran de entre sus saberes los considerados como teóricos y los saberes prácticos. Estos últimos están ubicados en los esquemas intelectuales de los sujetos como mecanizaciones y / o rutinas que les ahorran tiempo y esfuerzo.

Unidad 3 La comunicación de la práctica docente .- Narraciones

Pareciera que sólo se trata de seguir las indicaciones para conocer las características que distinguen una redacción narrativa de cualquier otro tipo de redacción; sin embargo se advirtió que elaborar una narración para conocer el desarrollo de acciones, no es sencillo.

La elaboración de mapas conceptuales, cuadros sinópticos, resúmenes, etc. son otras formas de resumir y organizar información para apropiarse de conocimientos sobre los elementos de la narración; se propone con frecuencia la elaboración de fichas de trabajo para el estudio de textos que forman parte de las antologías; interesa variar las actividades para no caer en la rutina y propiciar otras formas de aprender los conocimientos teóricos y metodológicos, que se comprenden mejor si se vinculan con prácticas de redacción.

La descripción y/o narración de los acontecimientos propios del quehacer docente cotidiano realizados con la caracterización que marcan los textos estudiados dio por resultado un trabajo inacabado con rasgos que no siempre corresponden a la realidad y esto se justifica en parte por las innumerables actividades que realizan los profesores - alumnos frente al grupo que demanda

constantemente de su atención y por tanto no dan oportunidad para que se tomen apuntes relevantes y completos de las situaciones que se presentan. Es preciso considerar los espacios y tiempos con que realmente cuentan los participantes de la experiencia formativa; los documentos elaborados deben facilitar: el análisis de lo redactado, la identificación de los elementos de una situación y sus respectivas relaciones, descubrir en muchos casos el conocimiento tácito de las acciones que se realizan para lograr un propósito. La reflexión en y sobre las acciones de la práctica docente es lo que propicia el descubrimiento de los saberes tácitos que poseen los profesores - alumnos y que se pretende reconocer.

° Actividad de desarrollo No.3. Crítica de la sabiduría docente

Unidad 1 La práctica docente: rescate e innovación

Consideramos que es insuficiente el tiempo de la sesión para abordar la temática Crítica de la sabiduría docente que consiste precisamente en someter a crítica los saberes docentes y determinar los que se eliminan, preservan e innovan, para luego elaborar el documento correspondiente por lo siguiente: para identificar que saberes corresponden a cada categoría se necesitó conocer las características y criterios para hacer la clasificación, esto se deduce de los textos estudiados y la valoración que den a sus saberes.

La situación es compleja porque: 1) No todos los profesores - alumnos cuentan con habilidades para comprender lo que estudian. 2) La falta de reconocimiento hacia saberes que no se pueden explicitar y menos generalizar pero que forman parte importante de los desempeños prácticos. Las problematizaciones que surgen en los debates y puestas en común, esclarecen saberes docentes cotidianos pero no se logran acuerdos unánimes. 3) El paso de conciencia ingenua a conciencia crítica no la va a dar un estudio sumamente dirigido, los profesores - alumnos aceptan que efectivamente hay que hacer cuestionamientos pero lo mismo aceptarían otra sugerencia y generalmente se presentan dispuestos a cambiar por lo tanto resulta complejo decidir de acuerdo

a sus manifestaciones el grado de conciencia y enajenación que tienen sobre sus saberes docentes. 4) La acción de cuestionar los saberes y sus correspondientes respuestas para lograr la detección de distorsiones y/o aspectos favorables representa serias dificultades; esto es todo un proceso que implica la construcción primero de su conceptualización para luego hacer las comparaciones y por último determinar si hay distorsiones o aspectos favorables.

Unidad 2 Etnografía y práctica docente

La lectura "La validez de los estudios etnográficos: implicaciones metodológicas, presenta un análisis de las posiciones: conservadora, radical - idealista , radical crítica y participativa, el cual debe ser comprendido por los profesores - alumnos y realizar la elaboración de un cuadro de doble entrada que concentre las coincidencias y diferencias entre los cuatro enfoques o posiciones. Las dos últimas posiciones se utilizan más para obtener información sobre su quehacer cotidiano y fundamentar la crítica a sus saberes docentes.

La comprensión de la lectura no es a profundidad y la utilización de estos conocimientos se reduce. Las acciones docentes están basados más en experiencias que en preparación teórica; el conocimiento sobre la validez de los estudios etnográficos no es el problema central de la secuencia de actividades sino el uso que de los métodos etnográficos puede hacerse para fundamentar su crítica a los saberes docentes que aplica el profesor - alumno en su práctica educativa.

Es importante conocer la validez de estos métodos etnográficos pero de acuerdo al propósito es suficiente conocer el proceso a realizar para realizar la investigación etnográfica desde la posición radical crítico que habla de métodos que contribuyen a la reflexividad sistemática mediante un diario reflexivo en el cual el etnógrafo lleva un registro de información sobre la subjetividad del propio investigador, sobre decisiones metodológicas y sobre el desarrollo de teorías a priori; o bien desde la posición participativa; en este último enfoque Freire propone superar la dicotomía sujeto -

objeto presente en los procesos de investigación social y educativa, transformando a los participantes en actores de los procesos de investigación. Insistimos en que lo interesante es saber cómo se hace y contrastar con lo que se hace para decidir qué es lo criticable de los saberes docentes.

Unidad 3 La comunicación de la práctica docente - La Argumentación

Es importante el significado del término crítica, resultado de pensar sobre una actuación y/o intervención, fenómeno o situación problemática y encontrar aciertos y errores. Los criterios para determinar si los resultados son aciertos u errores deben estar suficientemente argumentados y fundamentados tomando como base las informaciones que al respecto existen. La argumentación implica expresar las razones o criterios en los que se basa la selección de los resultados; estas razones deben presentarse con una secuencia determinada para que sea comprensible y pruebe con la congruencia en la exposición, la posición que toma el autor de la misma. Según la validez de la argumentación es el resultado de la crítica, el reconocimiento de los errores motiva a reconsiderar las tomas de decisión e intervenciones docentes.

° Actividad final

La referencia para la actividad final está en los siguientes términos:⁶ Escrito Argumentativo desde mi perspectiva como profesor sobre: La sabiduría docente: crítica, rescate e innovación mediante la reflexión y sistematización en la práctica docente. Mismo título para las tres unidades.

Unidad 1 Reflexión en la acción de la práctica docente

⁶ El Título de esta actividad es el mismo para las tres unidades; sin embargo, en cada unidad se solicitan requisitos específicos de acuerdo con lo previsto a tratar en cada unidad UPN - SEP *El Maestro y su Práctica Docente. Licenciatura en educación Plan 1994*. Guía del estudiante. p.26.

Los tópicos que se proponen para desarrollar la actividad implican una comprensión y apropiación de conceptualizaciones teóricas que se vinculan con la práctica docente con el propósito de rescatar e innovar. Se presentaron dificultades para su realización, los profesores - alumnos debían desarrollar todos los tópicos (pág. 17 Guía del estudiante) cosa que no se puede lograr de inmediato, esto sobrepasa las capacidades de tiempo, espacio y competencias adquiridas para la redacción en el desarrollo del curso.

Sin desconocer el valor académico de los textos y la utilidad de la información consideramos que se puede precisar más la temática; se está sacrificando calidad por cantidad lo que no es redituable. Si además se toma en cuenta que no es la única asignatura a la que atienden los profesores - alumnos es fácil comprender que el nivel de reflexión con que son elaborados estos trabajos es bajo. En algunos casos se transcribe la información considerada como pertinente y se retoman las actividades realizadas con anterioridad sin modificarlas. De alguna manera los profesores - alumnos se ven obligados a hacer el trabajo de la forma descrita, por no contar con una preparación adecuada y suficiente (comprensión de nuevos conocimientos y tiempos de reflexión en y sobre la práctica docente). Esto no representa el tipo de aprendizaje significativo deseado. La dosificación de las tareas y los tiempos de realización, son dos factores importantes dignos de ser considerados.

Unidad 2 Reflexión de las acciones en mi práctica docente

Esta actividad la consideramos más acorde respecto a las condiciones del trabajo que solicita: anotar sus reflexiones y justificar teórica y metodológicamente su trabajo a partir de los instrumentos y técnicas de observación, etc. Es factible una reflexión sistemática y organizada si se realiza en forma continua la recolección de información mediante los instrumentos mencionados. La dificultad se presenta en la identificación de sus saberes los cuales se relacionan con conocimientos específicos propios de situaciones didácticas y creencias relacionadas con la enseñanza que guían sus acciones.

Unidad 3 Reflexión de las acciones en mi práctica docente

Se parte de la concientización y valoración del quehacer docente; en el desarrollo de la asignatura se observaron, registraron y fundamentaron los saberes que prevalecen en la práctica cotidiana de los profesores - alumnos; pero estos saberes docentes no son totalmente explícitos, puede decirse que más bien son tácitos y comprenden, constructos, teorías, principios, creencias, etc. en base a los cuales los profesores - alumnos deciden e intervienen. Se precisa de descubrir las teorías implícitas de acción. Se propone formalizar el escrito (mismo título) tomando en cuenta los elementos metodológicos de la redacción. El seguimiento de las indicaciones se relacionan con una adecuada presentación de la redacción.

Se considera que la práctica de procesos de discriminación, síntesis, inducciones, deducciones, comparación y contrastación de todos y cada uno de los productos elaborados por el profesor - alumno le previene de repeticiones innecesarias y le permite visualizar los avances de su aprendizaje para que reoriente las acciones propias de la elaboración de documentos subsecuentes.

* Sujetos participantes

Los alumnos representan el ámbito en que se concentran las expectativas del docente y son la base para el desarrollo de la labor educativa, el desconocimiento de sus intereses, motivaciones, aptitudes, actitudes, contextos donde se desenvuelven, diferencias individuales (resultado de sus experiencias), tiempos para lograr aprendizajes, entre otras, hace infinitamente compleja la tarea de la práctica docente. Para lograr conocer algo acerca de lo mencionado se precisa la comunicación, permitir que se expresen, escuchar atentamente y respetar sus formas de expresión; son personas que piensan, sienten, tienen afectos y preferencias. Sin alumnos no es posible la docencia.

Se consideraron algunos antecedentes generales de los profesores - alumnos (Anexo No. 2) inscritos: 27 en el grupo No. 4 y 24 en el grupo No. 5 que representan el universo donde se llevó a cabo esta indagación; el conocimiento de las características de los sujetos que participan en toda experiencia educativa es fundamental, permite establecer las condiciones que limitan el cumplimiento de la veracidad de las conclusiones: edad, años de experiencia docente, formación académica, nivel educativo donde se desempeñan como profesores, tiempos que dedican para estudiar la Licenciatura en Educación, tiempo que dedican a planear sus actividades laborales, las habilidades para el estudio que poseen, éste último, mediante un cuestionario especial. Los instrumentos para obtener esta información se localizan en el Anexo No. 3.

° Datos de identificación, antecedentes académicos y desempeño de los profesores - alumnos

Resumiendo los resultados de los dos grupos, el estudio reveló que predomina: el sexo femenino; edades entre 31 y 40 años; experiencia docente entre 11 y 15 años; nivel de desempeño es de preescolar en instituciones dependientes de la federación; su formación académica comprende principalmente estudios de Normal Básica y/o Normal de Educadoras; consideran que sus condiciones personales para ejercer la docencia son buenas; el tiempo dedicado a estudiar está entre 1 y 4 horas por semana.

Las habilidades para el estudio según el inventario aplicado, la máxima frecuencia corresponde a puntuaciones entre 30 y 39 puntos para el estudio profundo, 25 y 34 para el estudio superficial, 20 a 24 en organización, en motivación hubo diferencia: grupo 4 entre 25 y 29 puntos y grupo 5 entre 35 y 39 puntos y trabajo duro entre 20 y 24 puntos. La máxima puntuación es de 48 a excepción de la última que es de 36. Estos resultados fueron en parte el referente para el abordaje de los contenidos académicos de la asignatura; las puntuaciones referidas al estudio profundo y al estudio superficial significan que los profesores - alumnos no han alcanzado el desarrollo suficiente en las habilidades para el estudio.

El profesor - alumno de la Licenciatura en Educación es un docente en servicio que se forma y actualiza mediante el desarrollo de un Plan de estudios cuyas temáticas se relacionan principalmente con el estudio de la práctica docente; y aparte de interaccionar con situaciones problemáticas que implican conocimientos profesionales específicos (enfoques pedagógicos, teorías de aprendizaje, planes y programas del nivel educativo donde se desempeña, contenidos académicos que necesita enseñar, conocimiento de las características de sus alumnos, etc.) se compromete a realizar actividades de aprendizaje en el desarrollo de las asignaturas que le orientan de alguna forma a resolver situaciones de singularidad que detecta en su desempeño y diseña, modifica y reconstruye su modelo de actuación con los contenidos aprendidos y la reflexión en la acción (práctica docente), lo cual le hace concebir nuevas significaciones a sus conocimientos, transformando sus formas de pensar y por tanto sus prácticas docentes.

Se consideran innumerables los factores implicados en la práctica docente que de alguna manera determinan el actuar del profesor - alumno: la normatividad institucional, la preparación del docente y sus expectativas, las características individuales de los alumnos y nivel maduracional de los mismos, los planes y programas de estudio, el contexto familiar y socio económico de la comunidad. El contexto de la práctica docente es el lugar en que se reúnen las circunstancias que hacen posible su realización. La comunidad obra como un factor decisivo en las particularidades del desempeño docente.

* Descripción de las participaciones de los profesores - alumnos en las dinámicas propuestas en el aula.

Esta asignatura propicia la proyección del profesor - alumno respecto a sus desempeños y rompe con la inmovilidad o inercia de sus conciencias individuales que se integraron con contenidos que obstruyen los mecanismos de reflexión crítica y donde lo humano, la solidaridad social y la libertad pareciera no tener cabida. Percibimos la existencia de cierta resistencia al cambio de las prácticas docentes cuando los profesores no comprenden la finalidad.

El punto de partida es la presentación de la problemática generadora, que cuestiona sobre qué aspectos de la práctica docente deben preservarse y cuáles innovarse. Los profesores - alumnos mencionan diversos aspectos que identificamos como: académicos, administrativos, del contexto, hábitos a formar, disciplina escolar, comunicación con padres de familia, planes y programas de estudio, supervisiones de sus desempeños, rutinas, creencias, etc.

El abordaje y tratamiento de los temas se realizó con intervenciones de la mayoría de los profesores - alumnos que expusieron informaciones teórico - científicas de las lecturas de la antología matizadas con referencias de experiencias sobre sus desempeños. Los conocimientos que proporcionan los textos los consideraron interesantes y con posibilidades de aplicación. Se hizo necesaria la orientación en el sentido de someter a un análisis crítico los contenidos teóricos tratados para enlazarlos con sus antecedentes previos y las actividades prácticas de los docentes.

Se presentaron en algunas sesiones, situaciones en las que: participaban los mismos profesores - alumnos; algunas aportaciones fueron repetitivas, les pareció difícil el ejercicio de pensar sobre sus saberes y las aportaciones consistieron por lo general en descripciones de problemáticas que se les presentaron en sus desempeños docentes.

En general apreciamos que no se logró la comprensión total de lo abordado, hubo muchas preguntas que de alguna manera reflejaban dudas, inconformidad, etc.; con respecto a la incursión en el terreno teórico, entre otras temáticas, se estudió las dimensiones del trabajo docente: la intencionalidad, la interacción, la circunstancialidad y la instrumentalidad que coinciden espacial y temporalmente en el proceso de enseñanza - aprendizaje; los profesores - alumnos tuvieron dificultad para comprenderlas, explicarlas y utilizarlas; hicieron registros de observaciones que fueron sometidos a análisis para identificar las dimensiones mencionadas en sesiones grupales. Se realizaron las lecturas de textos atendiendo a las indicaciones de la Guía y se consultaron los criterios de autoevaluación para elaborar los documentos.

Respecto a los aspectos que se deben preservar, mencionan las cualidades docentes: tener responsabilidad, asistir con puntualidad y constancia, aplicar el buen sentido, actuar de manera prudente y ajustada a las circunstancias, realizar la labor docente previa planeación y utilizar materiales didácticos concretos.

Los saberes que deben renovar son entre otros: el manejo de problemas razonados que no interesan a los alumnos, las rutinas en la clase de lectura, el dictado de resúmenes de clases, el encargo de tareas extra como castigos, la forma de llamar la atención cuando se cometen faltas, el exceso de rigor al sancionar el comportamiento de los alumnos, el querer hacer lo mismo que los años anteriores por trabajar con el mismo grado, la forma de orientar el proceso de enseñanza - aprendizaje, ya que frecuentemente exponen la clase o piden a los alumnos que memoricen el tema del libro de texto. Otros aspectos que consideran deben cambiar son: la frecuencia de las reformas de los Planes y Programas; que las autoridades educativas sean maestros; la actualización del maestro; las actividades docentes sean más en función de enseñar que la dedicación a actividades como la cooperativa, el ahorro, etc.; no encargar tareas que no tienen sentido; tener relaciones mas cordiales con los alumnos; etc.

En relación a las condiciones de estudio para los involucrados, hay mínimas diferencias en lo que mencionan, pues las escuelas donde se desempeñan son en su mayoría oficiales (federales o estatales), y coinciden en opinar que el medio socioeconómico bajo es determinante para el logro de los aprendizajes, lo mismo la cultura de los padres de familia que en la mayoría no rebasa el nivel de primaria y por tanto no pueden ayudar a sus hijos con las tareas escolares.

Reconocemos que la reflexión se da desde distintas perspectivas de acuerdo con lo prioritario que cada profesor - alumno considera, o como dice el Dr. COVARRUBIAS de acuerdo a los referentes que hay en la conciencia del sujeto cognoscente y sus respectivos modos de apropiación de los mismos.

° Productos de actividades de aprendizaje, redacción de escritos libres, descripciones, narraciones y escritos argumentativos

Los escritos solicitados en las actividades previas, de desarrollo y finales que son elaborados por los profesores - alumnos en forma individual y considerando los criterios de evaluación mencionados en la antología, son objeto de análisis y contrastación con una escala de niveles de reflexión.

Actividades Previas

Unidad I

Elaboración de un escrito de extensión libre donde expliciten sus reflexiones y puntos de vista sobre la problemática generadora del curso. Identificamos deficiencias en cuanto a lo expresado en forma escrita por los profesores - alumnos, pues no corresponde exactamente con lo que quieren decir o con lo que piensan, sin embargo, de alguna forma en su discurso procuran comunicar su práctica docente.

Unidad II

Mismo enunciado que Unidad I. Las actividades descritas por los profesores - alumnos corresponden a campos muy diversos que van desde valores, hábitos, destrezas, habilidades, conocimientos, comportamientos, etc., que parten de su realidad contextual y consideran condicionan los resultados de sus desempeños. Sin embargo no se percibe la existencia dentro de su explicitación de los criterios utilizados para determinar lo que debía de preservarse o renovarse, es decir, no hay argumentación que fundamente el enunciado y su respectiva clasificación, hecha esta última sin la justificante que de pauta para la decisión. Se enuncia principalmente la acción y no se menciona ni antecedentes, ni consecuencias.

Unidad III

A partir de la problemática generadora, expresar por escrito sus reflexiones acerca de la importancia y pertinencia de comunicar sus saberes docentes, así como los saberes comunicativos que ponen en práctica en su trabajo frente a grupo.

Es mediante la reflexión que se van a identificar los aspectos que considere el profesor - alumno que deben preservarse y cuáles deben renovarse, lo cual implica determinar los criterios para esta clasificación, cada persona los considera diferentes y dependiendo de la interpretación que de a los mismos, son los resultados, de ahí la importancia de la comunicación y del establecimiento de los criterios para realizar la actividad.

El inicio de las actividades, que se hace con una problemática generadora propuesta por los autores de la antología, causa desconcierto y no logran determinar a qué se refiere con la indicación de: a partir de sus saberes (los cuales no tiene identificados) va decidir que aspectos de su práctica considera debe preservar o renovar para obtener mejores aprendizajes. La problemática es interesante, pero se puede llegar a ella cuestionando los resultados de desempeños de los participantes y aparece como una necesidad particular de los profesores - alumnos, que requiere de la mejor alternativa de solución, pues lo esencial en un proceso de aprendizaje es la motivación y la consideración de su naturaleza histórico - social, así como, "el hecho de que ésta se forma en el proceso de la enseñanza y de la educación, ..., partiendo de la teoría materialista dialéctica de la personalidad y de las fuerzas motoras de su conducta."⁷ Este antecedente es importante y condiciona todo el proceso formativo.

Se debió de tomar alguna forma de caracterización para hacer la distinción entre lo que debe perdurar y lo que ha de renovarse; sin embargo, no se expresa claramente, es más, en algunos casos lo escrito no concuerda con la significación que ellos le quieren dar o bien que hablan de

⁷ YAROSHEVESKY, M.G. *La Psicología del siglo XX*. p. 360

términos sin conocer sus significaciones (aplicar teorías pedagógicas sin mencionar cuales ni cómo va aplicarla).

Los elementos identificados dentro de las condiciones de estudio para los involucrados no corresponden exactamente con la responsabilidad de un docente cuya función primordial es la tarea de enseñar buscando la mejor forma de hacerlo de acuerdo a los medios de que se dispone y adecuándolos a las circunstancias del contexto. Atribuye responsabilidades a los padres que son de los docentes, pues un alumno que no es capaz de realizar la tarea por sí mismo, es que no ha comprendido lo que ha de hacer y eso es tarea del maestro y no del padre.

No podemos hablar de que no hay reflexión, aunque ésta no se manifieste explícitamente. Se refieren a la realización de actividades muy diversas que les distrae de la tarea de enseñar; no precisan un aspecto el cual sometían a cuestionamientos previos, las aportaciones son respuestas casi inmediatas, referidas a una multiplicidad de situaciones presentes en un mismo tiempo. En las siguientes actividades sí caracterizan los elementos que intervienen en la situación. De acuerdo a la identificación del nivel de reflexión en los escritos y según la escala que utilizamos como instrumento, lo ubicamos entre los niveles 1 y 2.

Actividad de desarrollo No. 1.

Relación de la sabiduría docente con el saber "científico" pedagógico.

Unidad 1 La Sabiduría Docente

Elaborar un documento inicial con sus puntos de vista sobre la conceptualización, relaciones y diferencias entre saber docente cotidiano, profesional y científico, tomando como base los cuestionamientos que aparecen al inicio de las Unidades propició la indecisión y angustia, los profesores - alumnos por lo general sólo reconocen principalmente como saberes docentes los conocimientos de las asignaturas que forman el plan de estudios de la escuelas Normales Básicas,

sin recordar con exactitud los contenidos que tratan. Conceden más importancia a la práctica y a las experiencias frente al grupo, así como, a recientes cursos de actualización educativa.

A los saberes adquiridos a través de su experiencia no les conceden la categoría de saberes sino de prácticas que les dan resultado, las cuales fueron adquiridas en el transcurso de sus respectivos desempeños, es decir, al empezar a trabajar con los grupos y seguir la normatividad de la escuela; algunas prácticas les parecen acertadas, otras no, pero no determinan los criterios que utilizaron para hacer esta clasificación; esto lo detectamos a través de los comentarios verbales dentro de las dinámicas y sus explicitaciones escritas en sus documentos, que son los productos esperados como resultado de las actividades propuestas.

Con respecto a la consideración, por una parte, de los saberes científicos como infalibles y verdades absolutas y por otra, los saberes construidos a lo largo de la experiencia docente, así como, los cuestionamientos que de estos planteamientos se derivan, los profesores - alumnos adoptan actitudes de desconcierto; tan presto consideran que efectivamente es mucho lo que la práctica les ha enseñado, y en otro momento expresan que efectivamente cometen errores por que les hacen falta más conocimientos científicos - pedagógicos.

Dado el nivel de escolaridad de los profesores - alumnos se considera que saben elaborar fichas de trabajo, lo cual no resulta exacto; es un obstáculo el que no pueden analizar los textos con facilidad, argumentan no comprenderlos y lo que hacen es copiar textualmente lo que les parece importante, en este caso la base de sus puntos de vista, muy débiles muchos de ellos, están desfasados de lo que ofrecen los textos y a partir de este momento retoman las temáticas de las lecturas sin el menor de los cuestionamientos, menos aún de crítica.

Encontramos que las formas de rescatar las ideas principales de las lecturas propuestas, de acuerdo con las fichas de trabajo elaboradas, son extractos textuales de oraciones y frases consideradas como importantes; generalmente no se aprecian interpretaciones, sus escritos tienen

amplitudes muy diversas y no hacen referencia a relaciones con las interrogantes de su guía, siguen la exposición del autor haciendo en ocasiones recortes que cambian la idea original. La redacción de la ficha no tiene una lógica que pudiera evidenciar la comprensión de la lectura; copian hasta los ejemplos que utiliza el autor y en ocasiones con faltas de ortografía. En los casos descritos, esta forma de estudio no favorece la comprensión de la lectura de textos y vuelve confusa la actividad.

La interpretación que hacemos respecto a la elaboración de fichas en esta etapa del desarrollo del curso es que en ocasiones se minimiza la importancia de la comprensión de los conceptos básicos implicados en los textos y todo se reduce a un simple comentario, como es el caso de lo que subrayamos. La situación descrita está relacionada directamente con la forma de apropiación de conocimientos; no pretendemos generalizar, pero si destacamos la existencia de un proceso que deforma los conocimientos por no someterlos a ninguna reflexión crítica durante su aprendizaje.

Unidad 2 La observación participante

Indagación de la manera como utiliza el profesor - alumno la información de las técnicas etnográficas de investigación para identificar, aclarar y cuestionar en su práctica sus saberes docentes.

Los comentarios a nivel grupal sobre las actividades propuestas fueron en el sentido de que no comprendían exactamente que es lo que iban a realizar; en forma conjunta y procurando que ellos mismos detectaran las actividades prioritarias, se determinó lo que era preciso analizar según el texto de Boris Gerson. Argumentaban que las lecturas que mejor entendían eran las de Fierro y Toscano. Se procedió a realizar una explicación entre ellos mismos auxiliándose en el texto y se puntualizó la importancia de la fundamentación teórica en las técnicas de investigación etnográfica.

Las presentaciones de las fichas muestran un cierto avance en su construcción dentro del proceso de elaboración de las mismas, buscan relacionar los elementos de la temática y se van preparando para la utilización de estos conocimientos en el análisis de las observaciones de sus prácticas.

Consideramos un intento de clasificar los elementos que intervienen en la práctica docente y la detección de problemáticas que por lo general versan sobre conductas no deseadas de los alumnos. Sin embargo, los niveles de reflexión expresados no se pueden catalogar como altamente significativos.

Los registros de observación elaborados fueron comparados entre sí por los profesores - alumnos y se encontró que aparte del nivel educativo presentan diferencias en su tratamiento: los profesores - alumnos de preescolar clasifican y determinan las actividades según las dimensiones y los de primaria se limitan a describir en forma secuenciada las actividades propuestas y las reacciones de los alumnos ante las mismas. Apreciamos que no se identifican las dimensiones de los factores implicados, no obstante que los mencionan en el mismo documento, no los relacionan con sus observaciones y registros. Respecto a la identificación de las ideas principales de los textos leídos, en ocasiones fue preciso realizarla en forma conjunta con la participación de todo el grupo. Los profesores - alumnos argumentan no tener tiempo para leer tantos materiales.

Unidad 3 La comunicación de la práctica docente - La descripción

Analizando los documentos elaborados, de los cuales seleccionamos uno al azar, se puede decir que de manera general cumple con las características cualitativas y cuantitativas relacionadas con la validez que poseen los saberes del maestro frente a los que posee el científico, su criterio de clasificación se relaciona con lo que saben hacer los alumnos. El contenido de la disertación en la descripción esta constituido por sus actitudes frente a las dificultades que tienen los niños para

aprender. Se cuestiona de forma superficial, esto de alguna manera le proporciona elementos para su toma de decisión: tener paciencia y llevarles más ejercicios.

Los escritos informales, solicitados a los profesores - alumnos, sobre la solución que proponen a una determinada situación presentada por uno de sus compañeros, así como, las redacciones de síntesis sobre las temáticas discutidas se entregan a los expositores de las situaciones problemáticas.

El nivel de reflexión que se dio en el desarrollo de estas actividades lo consideramos entre 2 y 3 ya que describe las cualidades de una situación y se explicitó de forma un tanto superficial la interrelación de los elementos de la situación.

Actividad de desarrollo No. 2.

Reconocimiento de los saberes docentes.

Unidad 1 Reconocimiento de los saberes docentes

Los participantes realizaron las actividades correspondientes (lecturas de textos entre otras) y tomando en cuenta las tareas específicas a desarrollar procedieron a la redacción del escrito. Los saberes prácticos más significativos que se tienen acerca de la enseñanza, el aprendizaje y su contexto en el marco escolar fueron explicitados y se relacionan con las formas en que se aplican estos conocimientos en el desempeño profesional; al revisar los trabajos se encontró que dan mucha importancia a las formas de controlar la disciplina de los alumnos (un niño apunta a los compañeros que hablan) se les castiga con tareas extra o dejarlos sin recreo porque el maestro sabe que si no es exigente y/o autoritario no los puede controlar y por tanto no puede trabajar.

Con relación a la enseñanza y el aprendizaje se limitaron a expresar contenidos académicos que se les dificulta aprender a los alumnos, pero no hicieron referencia a metodologías didácticas ni a formas que conozcan para realizar la enseñanza.

Mencionan que cuenta mucho la opinión que de ellos tienen las autoridades educativas, los compañeros y los padres de familia. Saben que no deben equivocarse y defienden sus puntos de vista no tanto por que se pueda o no verificar el conocimiento sino por la repercusión evaluativa que de su desempeño pudiera hacerse. La evaluación como profesional le es muy importante tener más conocimientos científicos - pedagógicos legitimados mediante constancias que tienen valor escalafonario y posibilita una mejora salarial. Interpretamos que el cambiar o transformar su práctica es una consecuencia de su preparación profesional motivada en parte por presiones económicas, sociales, políticas y culturales.

Unidad 2 Las notas de campo y el diario escolar

Contempla experiencias en su quehacer docente y se perciben como saberes la necesidad de motivar las actividades que se proponen a los alumnos aunque en el documento analizado se menciona como falta de actividades previas, cambia de estrategia por la ausencia de motivación y elige una que sabe les agrada (trabajar por parejas); su desempeño docente se apoya en el seguimiento de instrucciones del libro de texto; sabe que los alumnos cuando resuelven un problema son capaces de poder explicar el procedimiento. Sin embargo, el documento no revela ningún tipo de comparación con otra forma de hacer la observación ni se mencionan aciertos y/o desaciertos al emplear notas de campo y el diario escolar del profesor.

Unidad 3 La comunicación de la práctica docente .- Narraciones

Reúne las características de una narración; indica claramente el centro de interés, e identifica el conocimiento que de su práctica docente tiene. Cuando se sometió a revisión uno de estos

documentos, los profesores - alumnos no estaban muy convencidos de la verosimilitud de la narración, incluso comentaron que les parecía que la maestra con su relato tenía la intención de sobresalir. Es una apreciación subjetiva y como resultado de la comparación de otras realidades de desempeños docentes.

Interpretamos en los resultados de estas actividades que aún aparecen desligadas la teoría y la práctica; para los profesores - alumnos los instrumentos de observación son un requisito de su preparación académica. Consideramos que se logra un nivel de reflexión entre 3 y 4 al alcanzar la identificación y posterior clasificación.

Actividad de desarrollo No. 3.

Crítica de la sabiduría docente

Unidad 1 La práctica docente : rescate e innovación

Resultó muy importante analizar los saberes docentes para decidir si merecen ser recuperados o es necesario desecharlos. El someter a crítica los saberes docentes implicó además de su reconocimiento, una problematización que propició el surgimiento de deficiencias, incongruencias relacionadas con los modos de apropiación (el uso, la costumbre, la imitación, la comunicación informal, la obediencia y aprendizaje de contenidos sin cuestionamientos, etc.) que van conformando una conciencia que da importancia sólo a la utilidad de los mismos y no la creación de conocimiento teóricos que los fundamenten. El propósito es que los saberes docentes recuperados tengan las características de un saber profesional que los hagan tan válidos como los saberes académicos.

Las lecturas son difíciles tienen referencias y no aparecen las fuentes bibliográficas donde se pudiera aclarar la incomprensión, los profesores - alumnos expresan que no las entienden muy bien.

El escrito redactado cumple en general con las expectativas de los criterios para su evaluación; los cuestionamientos son pertinentes y manifiestan reflexión que ubicamos entre 3 y 4 nivel según la escala.

Unidad 2 Etnografía y práctica docente

Los profesores - alumnos relacionaron estos conocimientos con los saberes docentes que poseen con ciertas dificultades en la comprensión de textos, éstos juegan un papel importantísimo en el proceso de aprendizaje y no resulta posible reflexionar sobre algo que no se comprende, los cuestionamientos que en parte constituyen el proceso reflexivo profundizan en un saber inicial, no lo sustiye.

En la elaboración del cuadro de doble entrada se tomaron en cuenta los elementos que considera el profesor - alumno importantes, pero copia textualmente sin explicaciones. Respecto a la crítica de sus saberes docentes no establece relaciones concretas con lo estudiado.

Unidad 3 La comunicación de la práctica docente - La Argumentación

Este escrito de alguna manera revela la tesis o tema central, los fundamentos que son los aciertos que sustentan empírica y lógicamente la tesis no aparecen con claridad, más bien describe el proceso y cuando habla de metodologías, materiales especiales, etc., se fundamenta el por qué se logra el propósito. Los juicios de aceptabilidad se relacionan con los resultados: recobran autoestima, más responsables, etc. y en conjunto se determinan juicios de validez. El nivel de reflexión lo ubicamos en el quinto, dado que propone y verifica la acción.

Las actividades relacionadas con: la elaboración de notas de campo, el diario del profesor, el registro de observación bajo una guía estructurada por el profesor - alumno son instrumentos que les facilitó el trabajo de análisis. Los diarios que sólo registran: el cronograma de actividades, el

recuento de sucesos cuando ya pasaron o son anecdóticos sin orden ni sentido no tienen la misma utilidad.

Actividad final

Unidad 1 Reflexión en la acción de la práctica docente

Escrito argumentativo desde mi perspectiva como profesor sobre: La sabiduría docente: crítica, rescate e innovación, mediante la reflexión y sistematización en la práctica docente. La propuesta de esta actividad requiere de retomar conceptualizaciones que definieron durante el curso: sabiduría docente y saber científico pedagógico, revalorización de los saberes docentes, la práctica docente y su renovación.

Se apreció cierto grado de confusión al analizar los tópicos a desarrollar (preguntaban que cómo lo iban a hacer, que no entendían y que a parte eran demasiadas cosas las que comprendía el trabajo). La información que debían retomar no estaba suficientemente organizada, las tesis centrales de los temas a tratar debieron justificarse y fundamentarse. Los trabajos elaborados presentaron deficiencias que fueron detectadas por ellos mismos, mediante la lectura por parte de cada uno de los integrantes del equipo.

Las indicaciones se refirieron a: habla de experiencias porque tiene 18 años de maestra y dice que le dedica más tiempo a las Matemáticas, pero no dice cómo la enseña, ni que temas son los que más se dificultan; va a renovar las estrategias de enseñanza y la disciplina sin precisar cuáles utiliza y por cuáles va a cambiar; por último menciona que acepta observaciones y sugerencias para mejorar. Los señalamientos presentados se relacionan con una deficiente reflexión al menos en lo redactado sobre la crítica, rescate e innovación de la sabiduría docente.

La interpretación que se hizo del mismo escrito fue: en forma general cumple con los criterios establecidos de mencionar la crítica (reconocimiento a dedicar más tiempo a una asignatura; que

consciente a los alumnos; que enseña con el ejemplo, etc.) rescata la importancia de la motivación de los alumnos, la formación de valores, le deseo de superación y pretende innovar las estrategias de enseñanza. Detectamos que no hay precisión en sus argumentos, se percibe una mezcla compleja de saberes, deberes y finalidades. Argumenta que los Planes y Programas son muy importantes pero debe complementarlos para reforzarlos, pero no dice en qué; esta situación de ambigüedad esta presente en todo el documento.

También advertimos que las aportaciones de los textos estudiados no forman parte de su discurso, todo está en lo experiencial; este rasgo lo consideramos muy importante ya que se presenta regularmente en gran parte de los trabajos de los profesores - alumnos.

Unidad 2 Reflexión de las acciones en mi práctica docente

Elaboración de un documento con el mismo título de la unidad 1, que comprendió reflexiones y justificación teórica y metodológica de su trabajo sobre la temática La sabiduría docente. Los profesores - alumnos hicieron observaciones y elaboraron notas de campo; además cuentan con las fichas de trabajo de las lecturas pertinentes a la etnografía y a la observación participante, material que les resulta sumamente importante.

Las observaciones de los compañeros sobre el documento leído fueron: explica las ventajas de redactar observaciones para pensar en los acontecimientos más cuestionados y retomar (nos imaginamos que quiere decir que si no le entendieron los alumnos lo que explicó, lo va a volver a dar); también aclara que emplea el juego como estrategia y ha observado que tiene mejores resultados, pero no dice que tipos de juego ni en que materias lo utiliza. Expresa que le interesa saber como piensan los demás de su trabajo pues esto le dará confianza.

También dice que reflexionar sobre nuestra práctica es describir lo que hacemos para compartirlo públicamente, como lo hicimos al redactar las descripciones de una hora - clase de trabajo en el

aula y después exponerlas a los compañeros, etc. lo mismo que el diario del profesor que implica poner en práctica un método de desarrollo profesional permanente. No consideramos que sólo con llevar el diario del profesor se consiga lo que él dice pero hay intención de cambiar la práctica docente.

Nuestra interpretación es que se habla en forma reiterativa de por qué es necesario cambiar la práctica docente pero no se explica la forma en que se piensa hacerlo o se ha hecho; Considera que el juego y el trabajo por equipos le dan buenos resultados y es la primera vez que los utiliza sin aclarar concretamente cuales juegos utiliza. Da importancia al diario de campo, dice le ayuda a reflexionar, pero no se especifica en que forma; No se hace mención en absoluto a los conceptos abordados en las lecturas, que son los fundamentos teóricos metodológicos. Reconocemos que difícilmente se hace la reflexión con base en las aportaciones de los textos científico - pedagógicos estudiados en el curso, no obstante que se hicieron todos los trabajos indicados en el momento oportuno y siguiendo el orden indicado.

Unidad 3 Reflexión de las acciones en mi práctica docente

En esta actividad se pretendió formalizar el escrito; se retomó el mismo documento elaborado en las unidades 1 y 2, escrito argumentativo desde mi perspectiva como profesor sobre: La sabiduría docente: crítica, rescate e innovación mediante la reflexión y sistematización en la acción de la práctica docente”

Se indicaron los elementos esenciales para hacer la redacción: planificación del escrito, finalidad, género textual, forma personal de pensar, organización de ideas, tesis que genera el discurso argumentativo, argumentos que se presentan, esbozo del texto, estructuración de los párrafos, entre otros.

La revisión de este último documento aportó conocimientos importantes sobre los resultados de la aplicación de la estrategia formativa.

Las indicaciones de los integrantes del equipo fueron: Consideramos que la compañera se encuentra en un tercer nivel de reflexión porque toma en cuenta su práctica docente y detecta problemas y saberes pero no especifica las estrategias a seguir en el planteamiento de su problema. Menciona cursos de capacitación más no conocimientos particulares que le haya aportado la asignatura.

Nuestra interpretación al respecto es que la perspectiva de transformación de la práctica docente mediante la reflexión crítica, de forma metódica, rigurosa, sistemática, organizada y fundamentada en informaciones científico - pedagógicas que hacen del profesor - alumno el intelectual transformador que se pretende, no se perfila con claridad en los documentos por la dificultad que representa la explicitación por escrito de los saberes prácticos; para analizar el conocimiento en la acción o sea la acción competente que revela un conocimiento superior a la explicación que del mismo se pudiera hacer; son capacidades diferentes: el saber hacer, el saber explicar lo que se hace, el conocimiento y las capacidades que utiliza cuando actúa de forma competente.

Se tiene un conocimiento tácito o implícito que se va a activar en la acción vinculándose con la percepción, con la acción y con el juicio en las manifestaciones; cuando se piensa y al mismo tiempo se actúa, se da un proceso vivo de intercambios, acciones y reacciones; se improvisa, se crea y se consideran determinadas variables. Terminada la creación se hace explícita, se examina críticamente, se formula y se comprueba.

Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción es cuando se consideran y cuestionan no sólo las características de la situación problemática o sea el diagnóstico, sino los procedimientos en sus fases de: definición del problema, determinación de metas, elección de medios y la intervención en la toma de decisiones.

El proceso total de la actividad implica: los esquemas de pensamiento del realizador de la actividad, las teorías implícitas que tiene, las creencias y las formas en que representa la solución a esa actividad o situación problema dentro de un contexto determinado. Razón por la cual interesa que se propicie no sólo el reconocimiento sino principalmente la reflexión sobre la práctica para lograr establecer vínculos significativos entre el saber y el hacer.

La redacción de escritos es tan sólo una parte de las manifestaciones del desarrollo de la competencia reflexiva; en las participaciones orales y los registros no estructurados que realizaron como materiales para la redacción, apreciamos cambios significativos: cuestionaron las situaciones, identificaron elementos y relaciones entre los mismos, previeron resultados de intervenciones, hubo disposición de experimentar nuevos procedimientos.

Resumen de los resultados de la experiencia formativa

La experiencia formativa propició que los participantes se concientizaran de la importancia de sus intervenciones previamente reflexionadas (pensar para hacer) en vista de la trascendencia de las mismas. Las interrogantes de ¿Qué?, ¿Para Qué?, ¿Cómo?, ¿Cuándo?, ¿Con qué?, etc. forman parte de sus cuestionamientos previos del inicio de sus actividades profesionales, así como el tomar en cuenta los intereses de sus alumnos y acabar con rutinas innecesarias.

El profesor - alumno reconoció que también hay saberes docentes que ignora, el curso se ocupó de los saberes que poseen y la necesidad de que en forma metódica y sistemática se analicen y se preserven o innoven según sea el caso.

Detectamos a través de esta indagación la existencia de condiciones y factores que intervienen directamente en el proceso de reflexión en y sobre la acción docente limitando o favoreciendo los logros de las tareas de enseñar - aprender, aprendiendo a pensar sobre situaciones problemáticas

que demandan conocimientos teóricos y prácticos, que es preciso reconocer para preservar o renovar y desempeñarse de forma profesional reflexiva; se clasificaron las condiciones y factores en:

*** Factores y condiciones que favorecieron la reflexión de los profesores - alumnos:

- * Recordar las acciones que realiza e identificar que aspectos de ellas corresponden a su práctica docente.
- * La explicación por escrito de acciones y sus reconsideraciones
- * La comunicación de lo que se trabaja en las prácticas docentes
- * El intercambio de puntos de vista sobre la actividad, recibir y aportar ideas, elementos, etc.
- * La construcción de un instrumento preciso para realizar una acción (estructurar una guía de observación)
- * Contrastar un instrumento elaborado con otro ya existente
- * El registro oportuno de las relaciones que se presentan entre los elementos de una situación y sus respectivas circunstancias
- * El trabajar por etapas el estudio de un fenómeno:
 1. Caracterizarlo de acuerdo a criterios lógicos;
 2. Dividirlo en partes, si es complejo
 3. Describirlo en la forma más completa posible
- * Considerar las acciones realizadas como objeto de estudio y desentenderse en este proceso de la propia participación, es decir, descentrarse objetivando sus actuaciones.
- * El conocimiento y dominio de instrumentos requeridos para realizar la acción
- * Establecer diferencias entre los elementos que conforman una situación y determinarlos
- * Identificar los aspectos que caracterizan una situación o una acción
- * Enfocar la atención inicialmente en los componentes principales de la situación
- * El someter a crítica los saberes propicia el reconocimiento de los saberes significativos
- * El conocimiento relacionado con la validez científica que tienen los procesos que se realizan (técnicas etnográficas)

- * La identificación de los elementos que conforman un contenido, una situación, un proceso y su respectiva descripción en la que no se omita ni lo que se considere como obvio
 - * El reconocimiento de aciertos y errores de la intervención en una situación práctica
 - * Retomar los errores en las situaciones de aprendizaje y aprender de ellos
 - * La exposición de una situación problemática a compañeros, en esta actividad los oyentes solicitan más información de la situación y hacen preguntas lo que propicia a que el expositor fije su atención en otros elementos que no consideró en el inicio.
 - * El presentarse abierto a los señalamientos que otros hacen a nuestro trabajo, son puntos de vista distintos que pueden no estar considerados.
 - * El recibir por escrito las indicaciones a reconsiderar en un trabajo.
- *** Factores y condiciones que obstaculizaron el proceso reflexivo
- * La presión de clasificar sin tener la conceptualización precisa para identificar primero lo que son saberes (Clasificar saberes docentes).
 - * El pretender modificar una acción sin tener la visión general de la situación concreta que se desea innovar
 - * Iniciar acciones no planeadas y sin un diagnóstico de la situación.
 - * El exceso de información diversa sobre un mismo tema
 - * Los cuestionamientos previamente elaborados pudieran no coincidir con las reflexiones de los participantes.
 - * La aplicación de recursos que no están suficientemente comprendidos
 - * Redacciones formales sobre acciones prácticas, con presión de tiempo para su entrega
 - * Retomar conceptualizaciones sin comprensión
 - * La no realización de un examen crítico y exhaustivo de las acciones
 - * El desconocimiento de la caracterización de un saber teórico y un saber práctico.
 - * El tratar de aprender la estructura de varios instrumentos a la vez y pretender utilizarlos al mismo tiempo sin tener su respectivo dominio.

- * La no identificación de los elementos que conforman una situación
- * La consideración de que todos los factores intervinientes en una situación tienen la misma importancia
- * La comparación de saberes docentes con otros saberes (saberes del obrero, saber del gerente y saber del científico) con los cuales no se está muy familiarizado, producen interferencias que dificultan precisar las determinaciones de eliminar, preservar o innovar los saberes profesionales docentes.
- * El atender en un mismo tiempo a varios factores que si bien están implicados y son importantes no están directamente relacionados con el propósito de las acciones (validez de la etnografía con crítica de saberes docentes)
- * El uso de conceptualizaciones de términos que omiten características que los definen
- * El inicio permanente de los procesos de aprendizaje sin considerar antecedentes
- * Empeñarse en repetir una secuencia de acciones antes de atender las dificultades que impide el logro de un propósito
- * La acumulación y/o el traslape de indefiniciones que sirven de base a la explicación de un conocimiento.
- * La indecisión y angustia provocada por el desconocimiento de saberes que se relacionan con las intervenciones
- * El realizar actividades en forma equivocada por la falta de comprensión de materiales informativos
- * El hacer caso omiso de los señalamientos que para mejorar un trabajo hacen otras personas.
- * El recibir de distintas personas en forma simultáneamente y oral indicaciones que pueden mejorar el trabajo que se realiza

Para que una estrategia formativa propicie la reflexión en y sobre la práctica docente debe basarse en cuestionamientos realizados por la persona y/o personas participantes; es una forma de pensar la solución a una situación determinada, esto es intransferible a otras personas que no

sean los realmente implicados, lo cual no está reñido con la comunicación que permite adoptar otros enfoques pero siempre decididos por los interesados.

La expresión escrita que describe, narra y argumenta la situación problemática sobre la que se actúa, permite capturar características que pudieran pasar desapercibidas en las explicaciones orales, lo importante es tener la información; si la redacción cumple con la formalidad de un escrito académico es mejor.

La reflexión puede conducir a diferentes ámbitos por lo que es necesario sistematizar las informaciones; se hace énfasis en la imperiosa necesidad de poseer una preparación científico - pedagógica sólida que avale las tomas de decisión respecto a las situaciones problemáticas relacionadas con la docencia y que se deseen transformar.

CONCLUSIONES

Las conclusiones se obtuvieron a partir de resultados provenientes de:

- * Comprensión de conceptos que se incluyen en el término pensamiento práctico: conocimiento en la acción, reflexión en la acción, reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción;
- * Conceptualización de las características de saber profesional práctico;
- * Interpretación de una práctica reflexiva;
- * Análisis de la propuesta metodológica para la asignatura El Maestro y su Práctica Docente;
- * Aplicación de cuestionarios informales, entrevistas semiestructuradas y la respuesta a un instrumento que mide las habilidades para el estudio;
- * Resultados de la revisión y análisis de los trabajos de los profesores - alumnos por parte del asesor;
- * Interpretación de los mismos documentos por parte de los compañeros del grupo;
- * Registro de observaciones sobre el proceso que se desarrolló durante las sesiones correspondientes al aplicar diferentes técnicas que propiciaran la comunicación, principalmente en lo que se refirió a las argumentaciones y fundamentos expresados por los profesores - alumnos en su participación sobre las temáticas que conformaron el curso.

El trabajo de indagación se realizó en la asignatura de El Maestro y su Práctica Docente por varias razones: fue el curso donde podíamos hacer el seguimiento sin restricciones; es la primera de las asignaturas del Plan de estudios y por tanto no iba a existir interferencia con cursos anteriores; la interrelación con las otras asignaturas del primer semestre se daba al mismo tiempo que el desarrollo de ella y por último las interpretaciones del resultado de las actividades estuvieron orientadas para identificar condiciones y factores que favorecen o limitan la reflexión en y sobre la práctica docente, concretamente en los saberes docentes que debían preservarse o renovarse.

Las conclusiones son válidas sólo para esta experiencia formativa, en el período de tiempo señalado y para los participantes involucrados quienes manifestaron que durante el tiempo que

tienen de desempeñarse como docentes, en contadas ocasiones se detuvieron a reflexionar sobre las consecuencias de sus actitudes las que ahora consideran importantes.

La concienciación es un proceso que sólo realizan los seres humanos (ser consciente); el hombre tiene la capacidad de distanciarse objetivamente, sin esta objetivación a través de la cual también se objetiva a sí mismo, él estaría careciendo tanto de autoconocimientos como de conocimientos acerca del mundo que le impediría la existencia.

Existir es un modo de vida propio del ser que es capaz de transformar, de producir, de decidir, de crear, de comunicarse. Reflexiona acerca de sí mismo y cuestiona su relación con el mundo, lo que lo conduce al despliegue de una acción transformadora sobre la realidad que frecuentemente lo determina y debe darse la oportunidad de que el hombre participe con sus saberes, experiencias y perspectivas personales relacionándose significativamente con las temáticas que se abordan en las propuestas de formación y/o actualización lo cual sólo es posible si logran ser motivantes para los interesados.

En el pensamiento del docente existen las denominadas " teorías implícitas que son el conjunto de creencias, conocimientos o intuiciones que actúan en forma inconsciente ... Son esquemas que le permiten comprender, de acuerdo con sus propias ideas, los problemas de la enseñanza."¹. Las teorías implícitas determinan de alguna forma los conocimientos a adquirir en las etapas de su formación y actualización permanente; las conceptualizaciones versan sobre "teoría - práctica", "enseñanza - aprendizaje" , "investigación - currículo - innovación" .

Como seres conscientes los seres humanos están no sólo en el mundo sino con el mundo, junto con otros hombres. " La conciencia se constituye en la dialéctica de la objetivación del mundo y acción sobre el mundo. Sin embargo la conciencia nunca es mera reflexión acerca de, sino una

¹ PAREDES DE MEAÑOS, Zulema. *Hacia la Profesionalización del Docente*. p. 33

mera reflexión sobre la realidad material.² Sólo las personas, en tanto seres abiertos comunicativos y reflexivos son capaces de llevar a cabo la compleja operación de la transformación del mundo con su acción y simultáneamente captar y expresar la realidad del mundo en un lenguaje creativo pero fundamentado en principios teóricos producto de aprendizajes que desarrollan sus capacidades intelectuales y se manifiestan como competencias profesionales reflexivas.

En el desempeño cotidiano el profesor - alumno convive con situaciones que crea para realizar el proceso de aprender, atendiendo a sus alumnos en formas diversas y simultáneas que le impiden un análisis minucioso de los cambios que se producen, es decir, se percata sólo de resultados y si éstos no son los previstos repite de nueva cuenta el proceso en lugar de reflexionar sobre que causas intervinieron, o bien responsabiliza a otros de sus errores. Es necesaria la concientización profesional que se adquiere en los procesos de formación y/o actualización a través de aprovechar las oportunidades de desarrollar la competencia reflexiva propiciando que dentro de las actividades de aprendizaje se retomen sus experiencias profesionales, se analicen, se identifiquen los elementos que las constituyen, se verifique su potencial para resolver las exigencias de demandas culturales actuales y se obre en consecuencia. En este proceso cíclico la reflexión es indispensable, asegurando de alguna manera la innovación.

Se pretendió partir del conocimiento de los saberes docentes para rescatarlos e innovar su quehacer cotidiano a través de la concienciación de los profesores - alumnos; el propósito es magnífico pero se enfrenta a condiciones hostiles: tiempos no suficientes que impiden se reflexione a profundidad y se propongan alternativas; espacios que propicien las interacciones de los profesores - alumnos interesados en resolver una misma problemática; materiales teórico científicos pertinentes que apoyen y fundamenten las propuestas solucionadoras.

² FREIRE, Paulo. Acción cultural y concienciación, en: *El Maestro y su Práctica Docente*. Antología Básica. p. 20

La práctica docente profesional considera la reflexión como dimensión esencial; el conocimiento en la acción y la reflexión en la acción se manifestaron frecuentemente en las presentaciones de la propuesta y en la realización de las actividades de los profesores - alumnos. En las primeras sesiones percibimos en los profesores - alumnos cierta resistencia producto del desconocimiento de la forma de aprender la asignatura El Maestro y su Práctica Docente; no podían expresar en forma concreta la finalidad de su quehacer docente; se mostraban indecisos y no precisaban las conceptualizaciones sobre términos que utilizan cotidianamente, reconocían como conocimientos sólo las informaciones científicas relacionadas con los contenidos del programa; sus saberes de tipo pedagógico los ubicaban en las técnicas que utiliza para enseñar y sus apreciaciones respecto a un mejor desempeño no implicaban crítica a lo establecido.

La propuesta formativa incluyó el proceso reflexivo en todas y cada una de las actividades; su aplicación provocó reacciones diversas entre los participantes; algunos consideraron no poder realizar las actividades pues no se indicaba con precisión lo que deberían hacer, los demás se interesaron realmente por someter a cuestionamientos sus saberes y actividades docentes aunque reconocieron que les resultaba difícil, no estaban acostumbrados, en las instituciones formadoras y en sus desempeños reciben indicaciones precisas que deben acatarse y no necesariamente cuestionarse y /o hacer de ellas una crítica constructiva.

Los saberes profesionales estuvieron relacionados con decisiones que tomaron de forma inmediata y que no siempre los obligaron a seguirse ocupando de las mismas. Los conocimientos que provienen de las prácticas que cotidianamente realizan, en primera instancia no son considerados como saberes sino como acciones de rutina que las proponen a sus alumnos por que les dan buenos resultados.

La identificación de sus saberes corresponde a los de sentido común de la práctica, como: en las primeras horas de la mañana los alumnos aprovechan más o bien aprenden con más facilidad; cuando los alumnos no están interesados en un tema difícilmente logran comprenderlo; el

aprendizaje de la lecto - escritura se favorece con la ejercitación y presentando diversos y atractivos materiales didácticos; deben graduarse las dificultades durante el proceso enseñanza - aprendizaje; es posible que un alumno realice sus actividades en forma organizada si se le enseña con el ejemplo; los alumnos pueden aumentar el tiempo de atención a los quehaceres escolares si éstas están de acuerdo a sus edades y niveles de maduración; la participación de los alumnos se relaciona directamente con el grado de comprensión de los temas de estudio; es necesario formar en los alumnos hábitos de aseo, puntualidad y asistencia; la comprensión de temas relacionados con la asignatura de Matemáticas está en función de la edad de los alumnos y nivel de desarrollo cognitivo; el conocer los resultados de la evaluación de los aprendizajes estimula a los alumnos; etc.

Al pretender conocer un poco más sobre el origen de estos saberes, encontramos que fueron adquiridos a través de experiencias de ensayo y error, en los intercambios de experiencias laborales, por transmisiones de los directivos de las escuelas donde iniciaron sus labores docentes y formaban parte de la normatividad institucional, o bien, fueron establecidos en otros tiempos por compañeros profesores y aún permanecen.

La fundamentación que se hace respecto a la validez de dichos saberes se reduce a que son buenos, les facilita su labor, cumplen con las disposiciones institucionales, no se retrasan en los programas, los padres de familia observan avances en el aprendizaje de sus hijos, los supervisores escolares aprueban sus desempeños, etc. por lo tanto, las razones expuestas son suficientes para preservarlos.

El profesor - alumno enfrenta problemas específicos con ciertos alumnos que considera son originados por diferentes factores, entre otros: los económicos (no lleva los materiales, no cumple con el uniforme, etc.); los sociales (se dificulta con sus compañeros o bien es agresivo, es introvertido, proviene de familias desintegradas); los religiosos (no realiza lo honores a los símbolos patrios).

La práctica reflexiva se presenta cuando trata de solucionar los problemas que enfrenta, interviniendo de diversas formas: si la situación problemática esta referida a comportamientos inadecuados de los alumnos, los entrevista directamente; al principio se muestra tolerante hasta donde le es posible sin que se afecte el orden o la disciplina establecida; si no da resultado y reinciden en las faltas, impone castigos (tareas extra, no permitirles salir a descanso, etc.); o bien se comunica directamente con los padres de familia.

La práctica docente realizada en el aula es un campo muy amplio que debe dominar el profesor; él ha adquirido un compromiso moral, social, laboral y profesional de formar e informar a los alumnos para hacer posible el logro de los propósitos educativos del grado que atiende durante un año escolar. En ocasiones el profesor se responsabiliza de varios grados al mismo tiempo, lo que de hecho representa mayores dificultades.

La cantidad de materiales académicos de que consta el curso y las actividades que se proponen, dificultan seguir el cronograma establecido. Las actividades tienen nombres repetidos y aunque se especifica lo que en que cada una se debe realizar, esto no es fácilmente identificable para profesores - alumnos que se inician, no obstante que se aclararon dentro de las sesiones; la propuesta metodológica de este curso se desarrolló sin modificaciones (a excepción de los tiempos) y se detectó que en algunas actividades no se logró el objetivo de propiciar la reflexión ni resultaron ser significativas para su práctica docente por varias razones: la cantidad de los textos propuestos que debieron leer y comprender para poder realizarlas; los tiempos de que se dispuso para efectuarlas; las habilidades para el estudio de textos académicos y científicos no fueron suficientes.

El material seleccionado y propuesto para el curso es muy interesante, pertinente y actualizado; sin embargo, resulta ser demasiado si se toma en cuenta que son tres cursos más los que deben acreditar simultáneamente y que los resultados de la aplicación del inventario de habilidades para el estudio demostraron que sus lecturas corresponden a un enfoque superficial, lo que no les

permite profundizar, reflexionar, analizar, reconstruir, etc., en tiempos breves que son de los que realmente disponen.

Las actividades propuestas por los diseñadores del curso tienen la intencionalidad de desarrollar la competencia reflexiva de los profesores - alumnos; en la estructuración de una guía de observación se presentó una oportunidad propicia, pero las indicaciones simultáneas de los distintos modelos que sirvieron de fundamento para su elaboración dificultó en parte la reflexión sobre la actividad. Si bien es cierto que el profesor - alumno debe entrar en posesión de muchos y variados conocimientos que le den la oportunidad de elegir los mejores de acuerdo a sus respectivas necesidades profesionales, pero no al mismo tiempo, o bien, no en ese orden. Consideramos que primero se estudie un modelo de guía, luego que estructure el propio según sus propósitos, condiciones contextuales, etc. y de acuerdo a las deficiencias de éste último, sienta la necesidad de conocer otros modelos para modificar el por él creado.

Si la experiencia en su conjunto es lo suficientemente duradera como para disponer de tiempo libre para la reflexión sobre el trabajo de curso, si las prácticas se producen en un momento en que los estudiantes están capacitados para utilizarlas con la finalidad de poner a prueba aquellas ideas y procedimientos que han aprendido en el aula, y si se crean oportunidades que les permitan conectar los conocimientos del aula con su experiencia previa, se estará propiciando que los profesores - alumnos se formen como profesionales reflexivos y además lleven un control activo sobre su propio aprendizaje.

Las redacciones de escritos descriptivos, narrativos y argumentativos fueron experiencias muy significativas que les permitieron reflejarse en sus expresiones, se percataron de sus actuaciones e intervenciones y descubrieron ciertos conocimientos que no habían sido explicitados (rutinas que les ahorran tiempo, formas de control, realización de actividades diversas y simultáneas, etc.).

La revisión de los productos académicos mostraron una variedad increíble de actividades que no están directamente relacionadas con la función docente, por lo que resulta la temática de la asignatura El Maestro y su Práctica Docente un concreto muy complejo. Los materiales teórico científico auxiliaron en alguna forma a la identificación de sus saberes; los profesores - alumnos enfrentan cotidianamente situaciones que se relacionan más con el ambiente socio cultural de la comunidad que con la tarea de enseñar; se requirió de más oportunidades de reflexionar sobre sus desempeños con sus características muy particulares que requieren de saberes experienciales que también forman parte de su saber profesional.

Los resultados de su quehacer docente son vistos en una totalidad que no permite detectar en forma simple los aspectos a corregir y sus tomas de decisión en casos singulares, de incertidumbre y/o conflicto estaban basados en apreciaciones subjetivas y de acuerdo a sus experiencias dentro de la práctica y no necesariamente siguiendo leyes, principios, teorías de tipo científico pedagógico, que es lo que ofrece el material académico de la asignatura; estos referentes si bien no permanecen en su conciencia por mucho tiempo no obstante que se han realizado los estudios correspondientes.

El análisis de los documentos elaborados reveló que frecuentemente las descripciones son muy generales, se omiten detalles que resultan ser importantes, las narraciones presentan una mejor opción para reflexionar sobre la situación o acontecimiento y los escritos argumentativos que son la culminación de una explicación fundamentada de intervenciones es estructurada con experiencias personales y en pocas ocasiones con referencias teóricas.

El abordaje y estudio de los materiales académicos fueron los referentes teóricos de las actividades; pero no obstante que se leyeron y expusieron no forman parte de los discursos; consideramos desatendida la etapa de reconstrucción de conocimientos científico - pedagógicos, la apropiación de informaciones teórico - científicas que implican el conocimiento de teorías, principios, leyes, etc. son comprendidos a través de reflexiones superficiales; estos contenidos

forman la importantísima otra parte del saber profesional cuya característica es ser teórico - práctico.

Los factores motivacionales, antecedentes académicos previos, disponibilidad de materiales y tiempo limitan en forma considerable los procesos reflexivos que deben seguirse en toda práctica formativa.

La problemática que detectamos y que consideramos hace difícil para los profesores - alumnos el avance en la apropiación y recreación de conocimientos y que consecuentemente repercute en el nivel del logro de los propósitos de transformación de la práctica docente, es debida, entre otros factores, a: la forma en que abordan los contenidos académicos, sin cuestionamientos propios, con la idea de que los textos contienen verdades absolutas, no interesando los tiempos ni los espacios en que éstas fueron creadas; sus antecedentes académicos previos caracterizados por la prioridad al conocimiento de técnicas didácticas de las cuales han hecho una rutina en sus desempeños.

Se dio un proceso reflexivo que si bien no cumple en un alto porcentaje las expectativas de la estrategia formativa según se hace constar en los antecedentes generales que se indagaron y los productos que se analizaron, es válido el considerar la posibilidad de intensificar las oportunidades que propician el proceso reflexivo tomando como base que: la docencia es una práctica profesional enmarcada en un contexto social, cultural, moral, político, etc. que se realiza mediante el desarrollo de procesos formativos e informativos para lograr fines educativos; el docente es un promotor de procesos y tomas de decisión a nivel de aula y que de su formación personal, valoral e intelectual y su competencia reflexiva dependerá la calidad de sus intervenciones.

Resultado de este trabajo fue la identificación de condiciones y factores que favorecen u obstaculizan la reflexión (páginas 219 - 221) en una estrategia de formación docente al hacer el seguimiento de los actividades realizadas por los profesores - alumnos en la asignatura El Maestro

y su Práctica Docente mediante un proceso reflexivo que relacionó saberes y competencias profesionales propiciando en alguna medida el reconocimiento de saberes prácticos y la construcción de conocimientos teóricos para lograr la innovación educativa que es el propósito general de la Licenciatura en Educación Plan' 94.

Bibliografía

- ABRAHAM NAZIF, Mirtha L. 1994. **Cómo pensar la relación con el conocimiento y sus implicaciones en la formación docente.** ed. UPN-SEP. México. 42 pp.
- AEBLI, Hans. 1987. **Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo.** de. Narcea. Madrid. 365 pp.
- _____ 1988. **Doce formas básicas de enseñar.** ed. Narcea. Madrid. 350 pp.
- ALANÍS Huerta, Antonio. 1993. **Formación de formadores. Fundamentos para el desarrollo de la Investigación y la docencia.** ed. Trillas. México. 105 pp.
- AUSUBEL, David P. y otros. 1996 Novena Reimpresión. **Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo.** ed. Trillas. México. 623 pp.
- BARTOMEU Ferrando, Monserrat y otros. 1995. **En nombre de la pedagogía.** Col. Archivos. No. 3. Universidad Pedagógica Nacional. México. 147 pp.
- BIGGE, M.L. y M. P. Hunt. 1977. **Bases psicológicas de la educación.** ed. Trillas. México. 736 pp.
- BOURDIEU, Pierre 1989. "Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento" en Gimeno Sacristán, J y A. Pérez Gómez (Coords.). **La enseñanza su teoría y su práctica.** ed. Akal Universitaria, Serie Pedagogía No. 57. Madrid. 478 pp.
- _____ 1990. **Sociología y Cultura.** Tr. Martha Pou. 1era edición en la colección Los Noventa. ed. Grijalbo. México. 317 pp.
- CANTON ARJONA, Valentina. 1997. **1+1+1 no es igual a 3.** Una propuesta de formación de docentes a partir del reconocimiento del particular. UPN. Colección Textos; No 6. México. 176pp.
- CARR Wilfred. 1990. **Hacia una Ciencia Crítica de la Educación.** ed. Laertes. Barcelona. 160 pp.
- CARR Wilfred y Stephen Kemmis. 1988. **Teoría Crítica de la Enseñanza.** La investigación acción en la formación del profesorado. Tr. J. A. Bravo. ed. Martínez Roca. Barcelona. 245 pp.
- COLL César y otros. 1992. **Los Contenidos en la Reforma.** Enseñanza y Aprendizaje de Conceptos, Procedimientos y Actitudes ed. Aula XXI/ Santillana. Madrid. 202 pp.
- CONTRERAS Domingo, José. 1990 "El profesor ante el currículum" en **Enseñanza, currículum y profesorado.** ed. Akal. Col. Pedagogía. Madrid. 260 pp.
- _____ 1997. **La autonomía del profesorado.** ed. Morata. Madrid. 231 p.
- COVARRUBIAS Villa, Francisco. 1995. **Las Herramientas de la razón. La teorización potenciadora intencional de procesos sociales.** UPN-SEP. México. 277 pp.

- _____ 1991. **Manual de técnicas y procedimientos de investigación social desde la epistemología dialéctico - crítica** (mecanograma). UPN. México. 112 ca.
- _____ 1995. **La teorización de procesos histórico - sociales. Volición, ontología y cognición científica**. Col. Textos No. 4. Universidad Pedagógica Nacional - SEP. México. 356 pp.
- DEARDEN R. F. y otros. 1982. **Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico**. ed. Narcea. Madrid, España. 495 pp.
- DE LANDSHEERE, Vivian. 1987. "Objetivos de la educación, competencias mínimas y necesidades" en Huarte, Fernando. (Coord.) **Temas actuales sobre pedagogía y didáctica** ed. Narcea, II Congreso Mundial Vasco, Tomo 3. Madrid. 34-41 pp.
- DÍAZ Barriga, Ángel 1993. (Comp.). **El examen: textos para su historia y debate**. UNAM-CESU. México. 304-314 pp.
- DIKER, Gabriela y Flavia Terigi. 1997. **La formación de maestros y profesores: hoja de ruta**. ed. Paidós Cuestiones de Educación. Argentina. 295 pp.
- DRÉVILLON, Jean. 1983. **Prácticas Educativas y Desarrollo del Pensamiento operatorio**. ed. Pirámide. Madrid. 319 pp.
- ELLIOT, J. 1990. **La investigación - acción en educación**. ed. Morata. Madrid. 331 pp.
- HOUSE, E. R. 1994. **Evaluación ética y poder**. Tr. P. Manzano. ed. Morata. Madrid. 271pp.
- ESCAMEZ Sánchez, Juan y Pedro Ortega Ruiz. 1995. **La enseñanza de actitudes y valores**. 5a. edición. ed. NAU Ilibres. Valencia 143 pp.
- FAURE Edgar y otros. 1987. **Aprender a Ser**. ed. Alianza Universidad. Madrid. 426 pp.
- FERRY, Gilles. 1990. **El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica**. 1a. edición ed. Paidós Educador. México. 147 pp.
- FREIRE Paulo. 1997. **Pedagogía de la Autonomía**. Tr. Guillermo Palacios. ed. Siglo XXI. México. 139 pp.
- GILBERT, Roger. 1996. **Las ideas actuales en Pedagogía**. ed. colección pedagógica grijalbo. México. 248 pp.
- _____ 1996. **¿Quién es bueno para enseñar? Problemas de la formación de los docentes**. Serie Renovación Pedagógica. ed. Gedisa. Barcelona. 207 pp.
- GIMENO Sacristán, J / A. Pérez Gómez. 1989. **La enseñanza: su teoría y su práctica**. ed. Akal. Madrid. 478 pp.
- GIMENO Sacristán, J. 1990. **La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia**. 6a ed. Col. Pedagogía. ed. Morata. Madrid. 176 pp..
- GIROUX, Henri. 1990. **Los profesores como intelectuales**. Tr. Isidro Arias. ed. Paidós. México. 290 pp.
- GLASMAN Monolsky, Raquel y otros. 1988. **Objeto de conocimiento y contenido**

disciplinario, una aproximación a la evaluación curricular el Plan de Estudios de Pedagogía. UPN - SEP. Col. Cuadernos de Cultura Pedagógica. Serie: Investigación.

- HABERMAS, Jürgen. 1990. **Pensamiento Metafísico.** Versión castellana de Manuel Jiménez Redondo. ed. Taurus Humanidades. México.
- HERSH, R., D. Paolitto y J. Reimer. 1979. **El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg.** Tr. C. Fernández A. ; 2a edición. ed Narcea. Madrid. 191 pp.
- HOYOS Medina, Carlos Ángel. Coordinador. 1997. **Epistemología y Objeto Pedagógico. ¿Es la Pedagogía una ciencia?**. Centro de Estudios Sobre la Universidad, Plaza y Valdés Editores, Universidad Nacional Autónoma de México. 148 pp.
- IMBERNÓN, Francisco. 1994. **La formación del profesorado.** ed. Paidós. España. 161 pp.
- _____ 1994. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional.** Colección Biblioteca de Aula. de. Graó de Serveis Pedagògics. Barcelona. 163 pp.
- JIMENEZ - OTTALENGO, Regina y Lucina Moreno Valle. 1997. **Sociología de la Educación.** ed. Trillas. México. 179 pp.
- KELLY, W.A. 1982. **Psicología de la educación.** Séptima edición. ed. Morata. Col. Pedagogía. Madrid. 683 pp.
- LINDSAY, Peter H. y Donald A. Norman. 1986. **Introducción a la Psicología Cognitiva.** Tr. Julio Seoane y otros. ed. Tecnos. Madrid. 863 pp.
- MICHEL, Guillermo. 1996. **Aprende a aprender.** 13 a edición. ed. Trillas. México. 140 pp.
- MORAN OVIEDO, Porfirio, 1997. **La Docencia como Actividad Profesional.** 3era edición. de. Gernika. México. 189 pp.
- NICKERSON, Raymond S. y otros. 1994. **Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual.** Tr. Luis Romano. 3a. edición ed. Paidós. Barcelona. 432 pp.
- NIETO Gil, Jesús M. 1996. **La Autoevaluación del Profesor.** Cómo puede el profesor evaluar y mejorar su práctica docente. 2da. edición. ed. Escuela Española. Madrid. 114 pp.
- ONTORIA, A y otros 1996. **Mapas Conceptuales.- Una técnica para aprender.** 6a edición. ed. Narcea. Madrid, 203 pp.
- ORTEGA, Pedro y otros 1996. **La tolerancia en la escuela.** ed. Ariel Educación. Barcelona 187 pp.
- PANSZA G. Margarita. 1994. **Fundamentación de la Didáctica.** ed. Gernika. México. 214 pp.
- _____ 1993 **Operatividad de la Didáctica.** ed. Gernika. México. 127 pp.
- _____ 1990 **Pedagogía y currículo** ed. Gernika. México. 107 pp.
- _____ 1996. **Hábitos y técnicas de estudio. Aprender es cosa fácil.** 2a

- edición. ed. Gernika. México. 147 pp.
- PAREDES DE MEAÑOS, Zulema. 1995 **Hacia la Profesionalización del Docente**. 2da. edición ed. El Ateneo. Buenos Aires. 62 pp.
- PÉREZ Gómez, Ángel 1992. "El aprendizaje escolar: de la didáctica operatoria a la reconstrucción de la cultura en el aula. " en Gimeno Sacristán J. y A I. Pérez Gómez. **Comprender y transformar la enseñanza**. Col. Pedagogía - manuales ed. Morata. Madrid 441 pp
- PÉREZ Gómez, Ángel y J. Almaraz 1995 **Lecturas de Aprendizaje y enseñanza**. 1a reimpresión. ed. Fondo de Cultura Económica. Paideia. México. 499 pp.
- RIBEIRO Riani, Lidio Néstor. 1996. **Los valores de acceso y la práctica docente**. ed. Plaza y Valdes. México. 145 pp.
- RODRIGO L. María José y José Arnay. 1997. (Comps.). **La construcción del conocimiento escolar**. ed. Paidós. España. 374 pp.
- SELMES, Ian. 1988. **La mejora de las habilidades para el estudio**. Tr. Catalina Ginard ed. Paidós Ibérica. Barcelona. 127 pp.
- SERAFINI, Ma. Teresa. 1997. **Cómo se escribe**. Instrumentos Paidós. Colección dirigida por Umberto Eco. México. 367 pp.
- _____ 1997. **Como redactar un tema. Didáctica de la escritura**. Instrumentos Paidós. Colección dirigida por Umberto Eco. México. 256 pp.
- UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. 1995. Antologías de la Licenciatura en Educación Plan 1994:
- El Maestro y su Práctica Docente,**
 - El Niño: Desarrollo y Proceso de Construcción del Conocimiento,**
 - Grupos en la Escuela,**
 - Formación Docente, Escuela y Proyectos Educativos 1857-1940,**
 - Análisis de la Práctica Docente Propia,**
 - Corrientes Pedagógicas Contemporáneas,**
 - Institución Escolar,**
 - Profesionalización Docente y Escuela Pública en México 1940 - 1994.**
- UPN/SEP. México
- WHITTAKER, James O, 1980. **Psicología**. Tr. Vicente Agut Armer. 3a. Edición. ed. Interamericana. México. 816 pp.
- WOOLFOLK, Anita E. 1990. **Psicología Educativa**. Tr. F. Antonio Sanchez y Herrera. 3a. edición. ed. Prentice - Hall Hispanoamericana. México. 649 pp.
- WOOLFOLK. Anita E. y Lorraine Mc Cune Nicolich. 1989. **Psicología de la educación para profesores**. Cuarta edición. ed. Narcea. Madrid. 688 pp.

- YAROSHESVKY, M.G. 1984. **La Psicología del Siglo XX**. ed. Grijalbo. México. 392 pp.
- YURÉN Camarena, María Teresa. 1995. **Eticidad, Valores Sociales y Educación**.
Universidad Pedagógica Nacional - SEP Textos No. 1. México. 323 pp.
- _____ 1994. **La Filosofía de la Educación en México. Principios, fines y valores**.
ed. Trillas. México. 259 pp.
- _____ 1996. **Praxis y Emancipación: El Pensamiento de Adolfo Sánchez Vázquez**. Colección Ensayos No. 1. ed. División Sistema Universidad Abierta, Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. México. 54 pp.
- ZARZAR Charur, Carlos. 1996. **Temas de didáctica. Reflexiones sobre la función formativa de la escuela y el profesor**. ed. Patria. México. 81 pp.
- ZEMELMAN, Hugo. 1987. **Conocimiento y sujetos sociales**. Jornadas 111 El Colegio de México. México D.F.
- _____ 1992. **Los Horizontes de la Razón: Uso crítico de la teoría / Dialéctica y apropiación del presente: Las funciones de la totalidad**. Hugo Zemelman versión preparada por Emma León. El Colegio de México, A.C. ed. Anthropos. Barcelona 255 pp.

Hemerográficas

- Estudios Sociológicos de el Colegio de México Vol. VII, núm. 21, Sep. - Dic, 1989
- Revista Especializada en Educación. Pedagogía. Tercera época Vol. 09 Núm. 01 octubre - diciembre 1994. Universidad Pedagógica Nacional. México
- _____ Vol. 11 núm. 9 Invierno / 1996. Universidad Pedagógica Nacional. México.
- Revista Educación 2001. Director.- Gilberto Guevara Niebla. Número 10. Marzo 1996.
- Revista Mexicana de Pedagogía. Director.- Humberto Jeréz Talavera. Año 4. número 18.
- Revista LUX PAX VIS (Luz en la inteligencia, Paz en el corazón, Fuerza en la voluntad).- Órgano de Comunicación y Divulgación Académica de la BENM. Director Profr. Romeo Froylán Caballero Ramos. Vol III. No. 26. Julio-Agosto-Septiembre 1998.
- Revista Journal of teacher Education. XXXX Núm. 2. pág. 2 - 9

Documentales

- _____ Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización. Documento de

trabajo. Una propuesta para la formación de docentes: La Licenciatura en Educación, plan' 94. Xóchitl L. Moreno Fernández. Universidad Pedagógica Nacional XVII Aniversario - SEP.
Septiembre, 1995. México D.F.

ANEXOS

Anexo No 1

La estructura del Plan de Estudios parte de cursos comunes hacia cursos específicos y esta conformada por el Area Común y el Area Específica. La primera resulta ser la integración del eje metodológico y las tres líneas de formación,

El eje metodológico tiene tres propósitos: el primero consiste en ofrecer espacios y actividades para que el estudiante articule los contenidos de la Licenciatura de manera horizontal y vertical alrededor de las problemáticas generadoras de cada uno de los cursos; el segundo pretende favorecer entre los profesores - alumnos la comprensión de la práctica docente en sus diferentes dimensiones y niveles; el tercer propósito proporciona elementos teóricos, metodológicos e instrumentales a los estudiantes para la elaboración de proyectos de investigación e innovación.

Este eje abarca actualmente ocho materias:

- * El Maestro y su Práctica Docente ,
- * Análisis de la Práctica Docente Propia ,
- * Investigación de la Práctica Docente Propia ,
- * Contexto y Valoración de la Práctica Docente",
- * Hacia la Innovación,
- * Proyectos de Innovación ,
- * Aplicación de la alternativa de Innovación y
- * La Innovación,

y tres líneas de formación denominadas: línea Psicopedagógica que le permitirá al estudiante analizar y criticar su quehacer profesional y elaborar estrategias que posibiliten el enriquecimiento de éste; la línea de Ámbitos de la Práctica Docente que hace referencia al grupo escolar, a la escuela y a la comunidad, para su observación, análisis y valoración; la línea Socioeducativa que intenta que el estudiante parta de un conocimiento general del entorno socio-profesional y llegue a

la reflexión de las condiciones concretas en que se ha dado su formación docente y desarrollo profesional, así como su inserción en la escuela pública.

Los cursos que conforman cada una de las líneas son:

para la línea Psicopedagógica:

- * El Niño: desarrollo y proceso de construcción del conocimiento,
- * Corrientes pedagógicas Contemporáneas ,
- * Construcción Social del Conocimiento ,
- * Construcción Social del Conocimiento de la Educación,
- * Análisis Curricular,
- * Planeación, Comunicación y Evaluación en el Proceso Enseñanza - Aprendizaje y
- * Seminario de Formalización de la Innovación;

para la línea Ambitos de la Práctica Docente

- * Grupos en la Escuela ,
- * Institución Escolar ,
- * Escuela , Comunidad y Cultura Local en ...,
- * Historia Regional, formación docente y educación básica en ...;

y para la línea Socio - educativa:

- * Formación Docente, Escuela y Proyectos Educativos. 1857 - 1940,
- * Profesionalización docente y escuela. 1940 - 1994 .

El área específica está conformada por un catálogo de cursos en donde el estudiante profundiza el conocimiento de los diferentes niveles (preescolar y primaria) y a las diferentes funciones (dirección y supervisión escolar). Tiene como propósito brindar un espacio curricular que apoya al estudiante en la elaboración de proyectos y propuestas pedagógicas. El contenido de los cursos está orientado a responder de modo más puntual a los contenidos de planes y programas de la educación preescolar y primaria, es decir, que el Area Específica se refiere a las situaciones educativas que los profesores - alumnos desarrollan en sus centros de trabajo; pretende

proporcionar los elementos necesarios para que de acuerdo con el contexto y la función que desempeñan (preescolar, primaria y gestión escolar), desarrollen sus actividades de manera profesional. " Incluye soluciones didácticas significativas a los problemas de la relación entre los contenidos de la enseñanza, las características y los niveles de desarrollo del educando y las condiciones de la realidad en que labora" ¹.

Los cursos se incluyen en cada línea de formación y los estudiantes optarán por cubrir el total de espacios curriculares (12), de esta manera se va a conseguir que se profundice y analice las problemáticas generadoras que se trabajan en el eje metodológico, con lo cual será posible plantear, desarrollar y concluir proyectos innovadores de acuerdo al nivel y función que realizan en las instituciones donde laboran.

Los cursos que complementan cada línea de las líneas de formación y que se han organizado a la fecha, son distintos, pues dependen del nivel donde se desempeña el profesor - alumno.

Cursos del Area Específica correspondientes a:

Línea psicopedagógica.-

Educación Preescolar	Educación Primaria	Gestión Escolar
El Desarrollo de la Psicomotricidad y la Educación Preescolar	Construcción del conocimiento de la Historia en la Escuela	La Gestión y las Relaciones en el Colectivo Escolar
El Niño y la Ciencia	El Niño, la Escuela y la Naturaleza	Computación Básica

¹ UPN - SEP. *Introducción a la UPN y a la Licenciatura en Educación*. Antología Básica. p. 31

Línea Ambito de la Práctica Docente.-

Educación Preescolar	Educación Primaria	Gestión Escolar
El Niño Preescolar: Desarrollo y Aprendizaje	Alternativas para la enseñanza de la Lengua en el aula	Política Educativa y Los Marcos Normativos
El Niño y su Relación con la Naturaleza	Educación Geográfica	Estadística Básica para la Gestión Escolar
Génesis del Pensamiento Matemático en el Niño de Edad Preescolar	Salud y Educación Física	La Calidad y la Gestión Escolar
Expresión Literaria en Preescolar	Problemas Educativos de Primaria en la Región	El Entorno Socio-cultural y la Participación social
Línea socioeducativa.-		
Metodología, Didáctica y Práctica Docente en Preescolar	El aprendizaje de la Lengua en la Escuela	La Gestión como Quehacer Escolar
El Juego	Construcción del conocimiento Matemático en la Escuela	Enfoques Administrativos Aplicados a la Gestión Escolar
El Niño Preescolar y los Valores	Los Problemas Matemáticos en la Escuela	Bases para la Planeación Escolar
El Niño Preescolar y su relación con lo Social	La Formación de Valores en la Escuela	Organización del Trabajo Académico
Desarrollo de la Lengua Oral y Escrita en Preescolar	La Comunicación y la Expresión Estética en	Evaluación y seguimiento en la Escuela

Expresión y Creatividad
en Preescolar

la Escuela Primaria
Problemas de Apre-
ndizaje en la Región

la
Planeación Estrate-
gica

Anexo No. 2

Antecedentes generales de los participantes

Los profesores - alumnos que toman este curso atienden tres cursos más en el mismo período de tiempo, se desempeñan con frecuencia cubriendo dos turnos (doble plaza) y tienen ocupaciones diversas de tipo familiar; disponen de tiempos reducidos para trasladarse a los distintos sitios donde se desempeñan y/o estudian la Licenciatura en Educación. Plan '94 (la unidad UPN 19 A Monterrey).

Respecto a la motivación que dió origen a su ingreso como alumnos de esta Licenciatura mencionaron, en forma general, el deseo de superación académica aunque reconocieron como limitante la falta de tiempo para realizar en forma completa y absoluta la totalidad de las tareas que le son indispensables para comprender los pormenores de la asignatura.

Los participantes dedicaron atención a los resultados de su práctica docente, reflexionaron especialmente " en " y " sobre " esta práctica como parte de su realización personal y profesional, enlazaron los referentes teórico - metodológicos con los resultados de su reflexión y llevaron a la acción alternativas que consideraron solucionadoras de situaciones problemáticas que se le presentaron y sometieron los resultados de sus nuevas acciones también a reflexión, crearon un proceso formativo que les permitió lograr la transformación de su práctica docente.

El profesor - alumno es una producción cultural que se forma inicialmente con el conjunto de representaciones a través de los sentidos del conjunto de vivencias individuales y colectivas; se reduce la multiplicidad de lo que existe a solamente lo sentido. El sentir no es sinónimo de comprender o saber; si " las **sensaciones** que son organizadas en el cerebro producen en el individuo la **certeza** de encontrarse ante el conocimiento esencial de la realidad y la realidad como reducida a su pensamiento; lo cognoscible se propone como lo que ' no ha sido visto' y

eso no visto debe ser como ' lo que ya se sabe '."1 La certeza sensible se constituye mediante un proceso en el que intervienen la herencia histórica objetivada y la práctica social del momento.

Muchos objetos de percepción son productos sociales: las tradiciones, las costumbres, la herencia cultural familiar y predisponen de alguna manera a la capacidad perceptiva que condiciona el proceso de reconstrucción del conocimiento. El cerebro produce, hasta cierto punto, una repetibilidad en lo existente, ahora como nueva forma de saber cuya validez depende de lo ya sabido y no de sí mismo.

En el terreno cognitivo, la esencia no siempre se manifiesta claramente en su apariencia, el sujeto cognoscente, dentro de su proyecto existencial no le es necesario un conocimiento más allá del 'sentido común ' para la satisfacción de sus necesidades inmediatas; él vive y actúa en un mundo donde la realidad adquiere sentido como utilidad y lo práctico se identifica con lo productivo. El practicismo se opone a la teoría y la considera innecesaria; el accionar del hombre común con este enfoque practicista donde existen redes de prejuicios, verdades obsoletas y hasta supersticiones irracionales relacionadas con el mundo, es posible que transforme su realidad, pero no tiene conciencia teórica de su proceder; la teoría que como actividad no productiva inmediata no tiene sentido.

Se precisa de una conciencia crítica y reflexiva que incursione en el terreno donde se vinculan teoría con práctica, en donde la teoría se convierta en la guía de de acciones transformadoras de conceptos existentes que se dan como significaciones completas y no como productos del quehacer humano que produce cultura en el sentido de " que se orienta siempre a a dar cuenta de lo Real, de eso inaccesible de la realidad, eso que no responde a los criterios de inmediatez perceptual. Una producción cultural es la creación de un concepto, de un objeto que genera por su existencia misma y por su significación, la posibilidad de un nuevo espacio de elaboración y discusión de saberes; es crear, ahí donde no existe, ' saber ' sobre la cosa o

¹ COVARRUBIAS VILLA, Francisco. *La teorización de procesos histórico - sociales Volición, ontología y cognición científica.* p. 13

sobre el objeto, aun cuando esa creación incluya re-crear al objeto en cuestión.”² . El sujeto debe además comprender claramente el carácter social de su existencia y su papel de creador y transformador de la realidad mediante la producción de ‘saberes’.

Los obstáculos que se presentan en la producción de un saber varían en función del objeto sobre el cual se pretende generar ese saber, y las etapas por las generalmente atraviesa, comprenden el reconocimiento o identificación para fijar una significación, lo que se atribuye a ‘algo ’ y que pasa por extrañamientos, negaciones, recuperaciones, innovaciones, etc., hasta lograr la superación de sí misma y considerarlo como producto. Una producción cultural, definida por CANTON A. Valentina en su propuesta de formación docentes: 1+1+1 no es igual a 3, afirma que ésta surge, “ primordialmente, en las márgenes del saber constituido como cuerpo de verdades, como cuerpo teórico que sostiene certezas respecto de los objetos; es una producción que, por la innovación que significa, se ubica siempre en la litoralidad, en la marginalidad del saber, al cual señala un nueva geografía y rutas nuevas que le permitan dibujarlo, reconocerlo y definirlo.”³. Conforme a esta definición los profesores - alumnos interesados en innovar su práctica, reflexionaron sobre sus saberes, observaciones y redacciones escritas dando un nuevo significado a sus acciones ahora congruentes con sus producciones académicas y con más probabilidades de acierto en sus proceder, considerando la importancia de detenerse a pensar (reflexionar) en las consecuencias de una toma de decisión.

Si el sujeto es considerado como una producción cultural, se necesita recrear su historia y la de sus relaciones, pues “ la historia nos sirve como un hilo de conducción para reconocer o recrear los tiempos y espacios de elaboración de una idea, de las relaciones que de ésta se derivan, y como referente desde el cual es posible coincidir o disentir con los otros y transmitir, transformar e innovar a partir de sus saberes.”⁴

² CANTÓN ARJONA, Valentina. *1+1+1 no es igual a 3*. p. 50

³ Ibid. p. 53

⁴ Ibid. p. 52

La historia de la formación de docentes la conocemos a través de las diferentes perspectivas que van desde la tradicional hasta las que pretenden la innovación y transformación de la práctica docente mediante la vinculación teoría - práctica y práctica - teoría, donde ambas se complementan y fundamentan, a través de la reflexión sobre si mismas, para lograr la transformación, es decir , otro modo de desempeñarse como docentes, acorde con los cambios permanentes a que esta sujeto todo lo existencial.

El profesor - alumno, dependiendo de las necesidades de su práctica cotidiana (práctica docente) es que activa el conjunto de referentes que posee, y actúa bajo una cierta logicidad que está en relación directa con la cantidad y calidad de esos referentes provenientes de la familia, la escuela, los medios de comunicación, la iglesia, etc. y es así bajo esta lógica que opera la conciencia. Los objetos reales se apropian de diferentes maneras: Modo Empírico, es el más frecuente y se relaciona con procesos de subsistencia, es el más primitivo y se aprende en la construcción del sujeto, tiene utilidad pragmática; Modo Mágico - Religioso considera la existencia de una fuerza sobrenatural que todo lo determina; Modo Artístico, es una apropiación de una realidad que se construye y que genera emociones a los observadores que con ella se relacionan (objeto de arte construido: pintura, una poesía etc.) y el Modo Teórico es la apropiación de lo real, por el sujeto cognoscente a través de la razón, a este campo corresponden la filosofía y las ciencias.

Los modos de apropiación no se dan en forma pura y en el proceso de apropiación se establecen articulaciones que se convierten en figuras de pensamiento. El hombre es materia que puede pensar y es así como se genera la conciencia individual que es la conciencia social condensada en un individuo particular.

Consideramos importante determinar los rasgos generales de los profesores - alumnos que participaron aprendiendo esta asignatura, pues se precisó, de una reflexión individual sobre sus producciones (elaboraciones de escritos relacionados con sus prácticas docentes) que se compartió en el grupo.

El seguimiento de esta experiencia formativa docente se hizo en los grupos No. 4 y No. 5 que corresponden al primer semestre de la Licenciatura en Educación Plan '94, modalidad semiescolarizada:

Grupo # 4

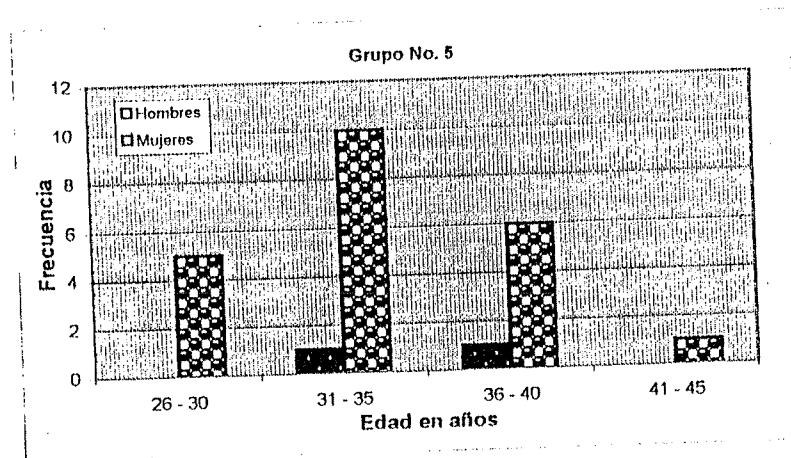
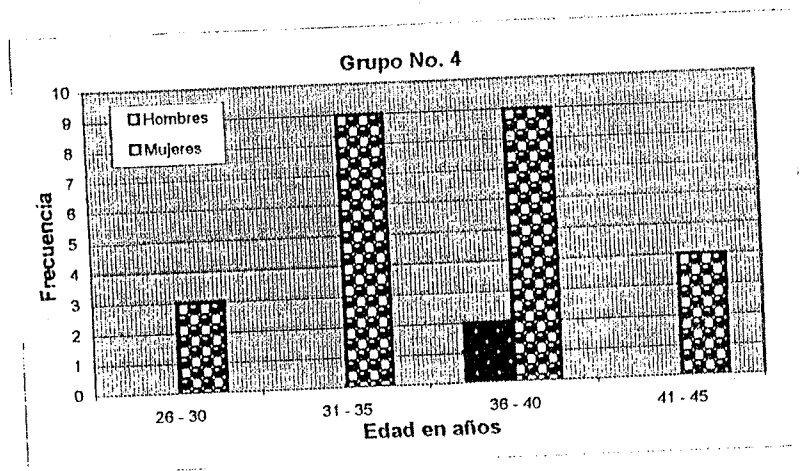
Sexo	Masculino	Femenino	Totales
Registrados	3	31	34
Desertaron	1	6	7
Terminaron	2	25	27

Grupo # 5

Sexo	Masculino	Femenino	Totales
Registrados	3	26	29
Desertaron	1	4	5
Terminaron	2	22	24

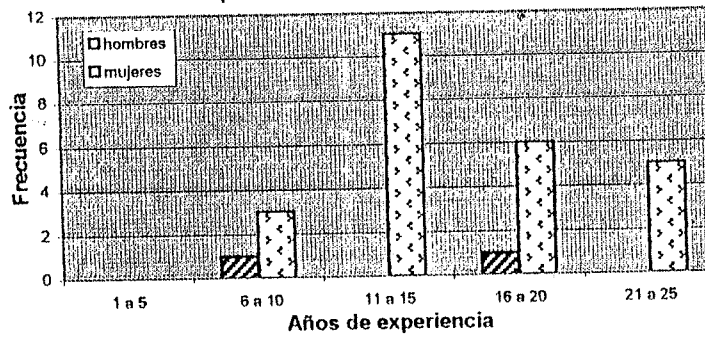
Mediante cuestionarios informales y entrevistas no estructuradas (Anexo No. 3) se obtuvo la siguiente información:

Edad cronológica de los profesores - alumnos

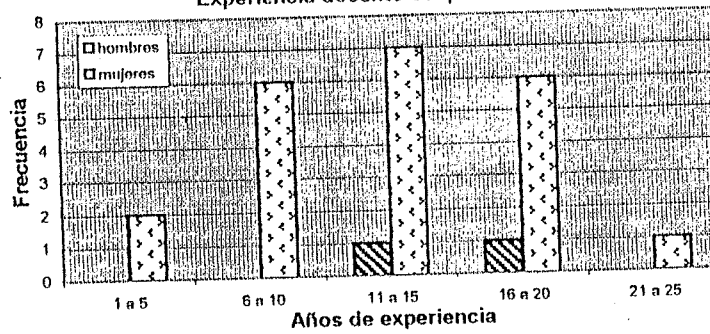


Años de experiencia docente

Experiencia docente Grupo No. 4

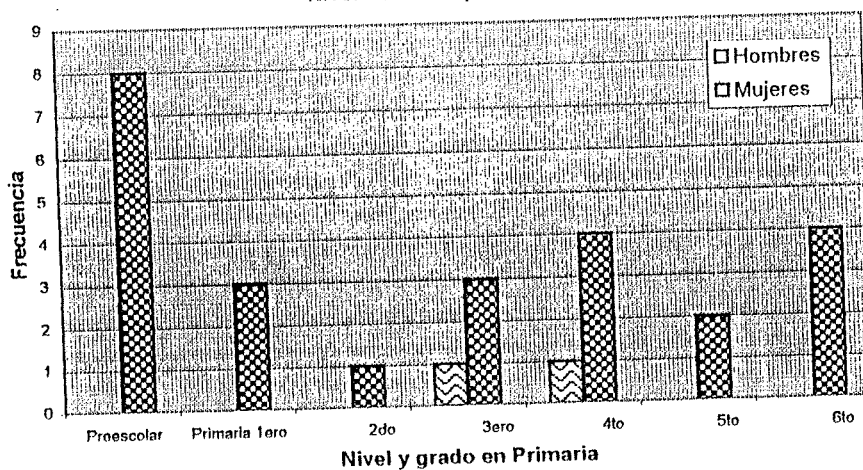


Experiencia docente Grupo No. 5

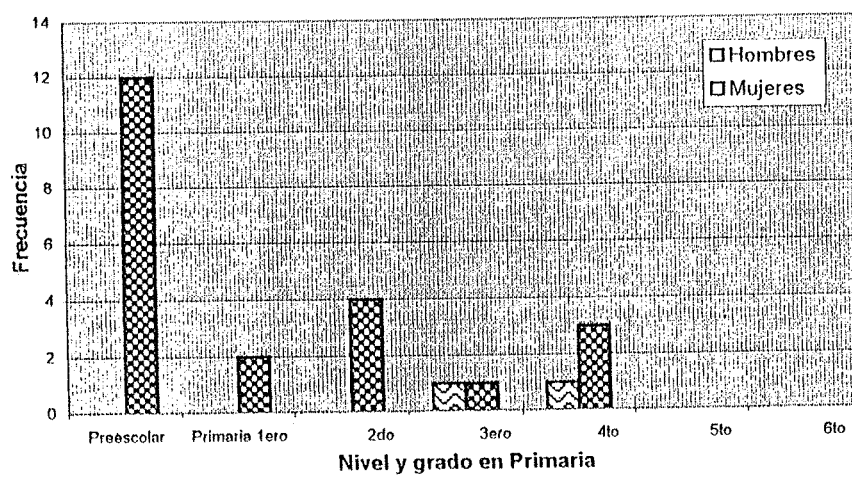


Nivel de desempeño

Nivel de desempeño Grupo No. 4



Nivel de desempeño Grupo No. 5



Tipo de institución donde se desempeñan como docentes

Grupo No. 4

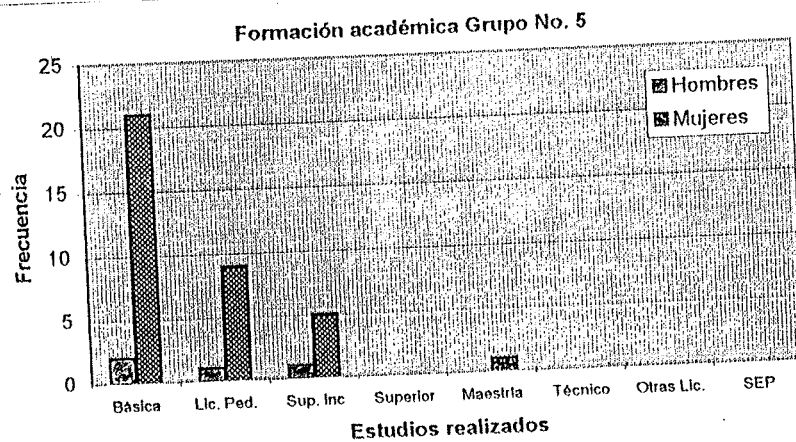
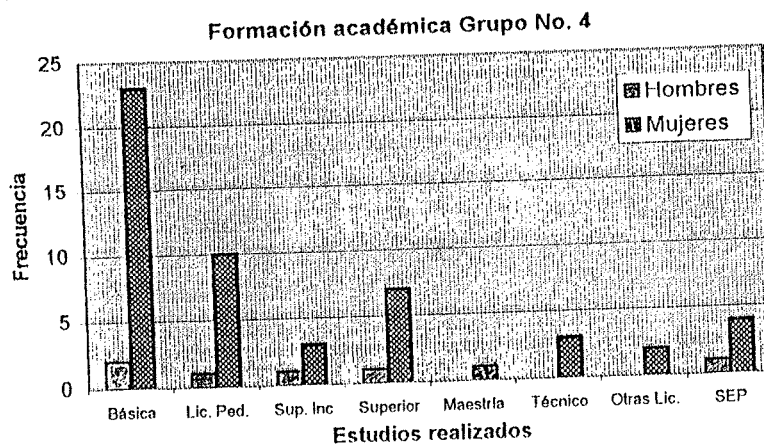
	Hombres	Mujeres	Totales
Estatal	1	10	11
Federal	1	15	16
Particular	0	0	0

Grupo No. 5

	Hombres	Mujeres	Totales
Estatal		5	5
Federal	2	17	19
Particular	0	0	0

A través de un cuestionario estructurado con enunciados de opción múltiple, escala estimativa e interrogatorios abiertos, se obtuvo la siguiente información:

Formación académica de los profesores - alumnos



Condiciones personales en relación con:

Grupo No. 4

Insuf. Suf. Buen Muy B..

H M H M H M H M Total

El conocimiento y comprensión de su Práctica Docente	5	1	9	1	10	1	27
El dominio de los contenidos del programa que desarrolla en su grupo.	2	1	8	1	13	2	27
Sus destrezas didácticas y pedagógicas.	4	1	10	1	9	2	27
Su capacidad para relacionarse con sus alumnos.	1	1	7	1	10	7	27
La posibilidad de relación con sus colegas.	2		4	2	14	5	27

Grupo No. 5

Insuf. Suf. Buen Muy B.

H M H M H M H M Total

El conocimiento y comprensión de su Práctica Docente	1	4		7	1	11		24	
El dominio de los contenidos del programa que desarrolla en su grupo.		2	1	5	1	12	3	24	
Sus destrezas didácticas y pedagógicas.			2	9		12	1	24	
Su capacidad para relacionarse con sus alumnos.			1	4		7	1	11	24
La posibilidad de relación con sus colegas.	1	1	1	3		8	1	10	24

La distribución de su tiempo; horas diarias que dedica a:

Grupo No. 4

Horas 1 - 2 3 - 4 5 - 6 7 - 8
 H M H M H M H M Total

Atención a su grupo de Preescolar o Primaria	1	2	1	14	8	1	27
Prepararse planificando o informándose sobre temas clase	2	20	5				27
Estudio de las asignaturas de LE 94	1	12	1	7	4	2	27
Realizar sus registros de observaciones	2	23	2				27
Analizar los resultados de sus desempeños docentes	2	19	6				27

Grupo No. 5

Horas 1 - 2 3 - 4 5 - 6 7 - 8
 H M H M H M H M Total

Atención a su grupo de Preescolar o Primaria	1	10	2	11		24
Prepararse planificando o informándose sobre temas clase	2	14	3	4	1	24
Estudio de las asignaturas de LE 94	1	4	1	11	6	24
Realizar sus registros de observaciones	2	16	6			24
Analizar los resultados de sus desempeños docentes	2	14	6	2		24

Respecto a actividades significativas dentro de su quehacer docente, responden de forma muy diversa; mencionan: el atender a sus alumnos, preparar el trabajo del siguiente día, realizar papelería administrativa, preparar actividades extraescolares, relacionarse con la familia de los alumnos, la disciplina de los alumnos, transmitir conocimientos, organizar actividades cívicas, revisar tareas, tomar lectura, realizar actividades físicas y artísticas, atender individualmente a los niños que van atrasados, realizar observaciones, resolver problemas aritméticos, lectura comprensiva, proponer trabajos por equipo, delegar responsabilidades en los alumnos, asistir a reuniones de consejo técnico y academias por grado, proponer autoevaluaciones en los alumnos, inculcar valores, entre otras.

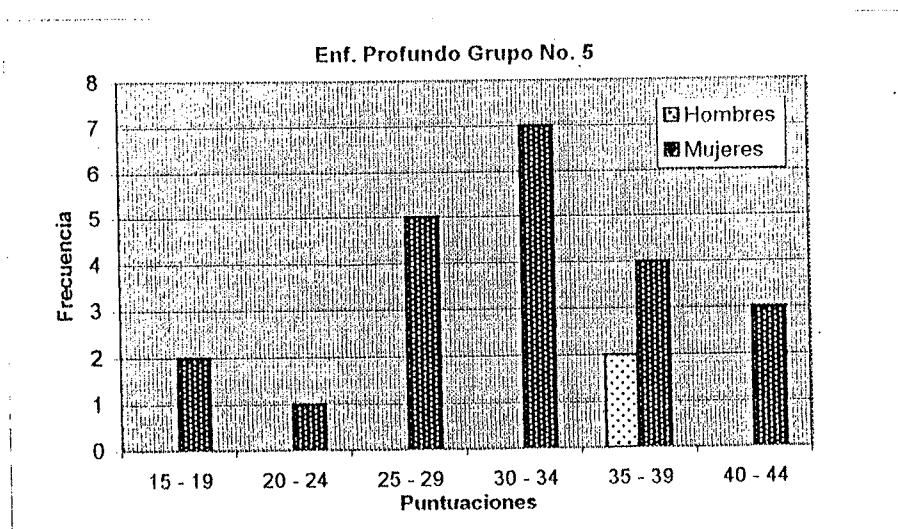
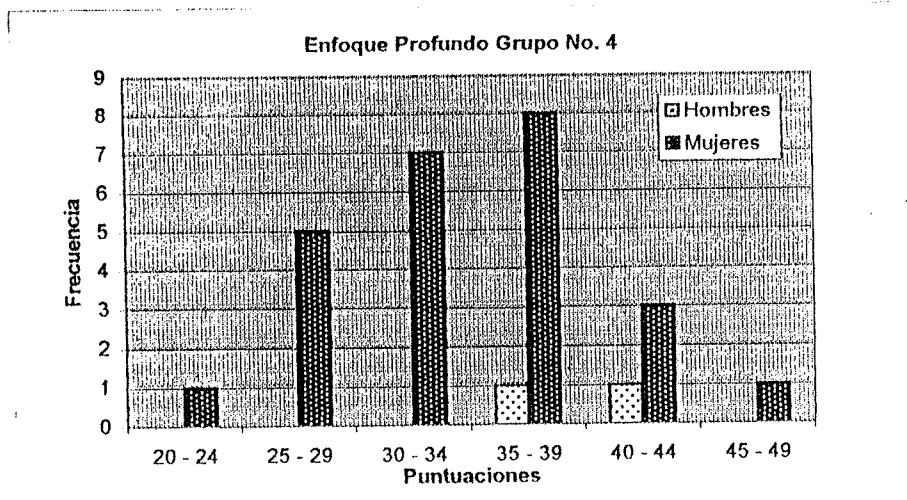
Con relación al proceso que siguen para tomar decisiones ante problemas que enfrentan cotidianamente en su labor docente, algunos mencionan que toman en cuenta los intereses de sus alumnos, otros contestan que analizan y resuelven conforme su criterio. Por lo general mencionaron que si no pueden resolver las situaciones conflictivas piden ayuda a sus compañeros que laboran en la misma escuela y al director. Se basan en la experiencia docente de años anteriores y sólo cuando se les dificulta demasiado resolver la situación es cuando se sienten obligados a reflexionar más detenidamente y a cuestionarse en relación a sus conocimientos.

Los materiales impresos constituyen la principal fuente de conocimiento y medios de comprensión en todas las asignaturas, por tanto el uso eficaz de los libros, periódicos, revistas, etc. es de suma importancia; para conocer las habilidades para el estudio de los profesores - alumnos se les solicitó que contestaran el instrumento "Inventario Del Estudio en la Escuela (IDEE)"⁵ (Anexo 3).

De acuerdo a las respuestas y su respectiva valoración, así como, las relaciones de las escalas entre sí, se determinan las condiciones de estudio de los profesores - alumnos:

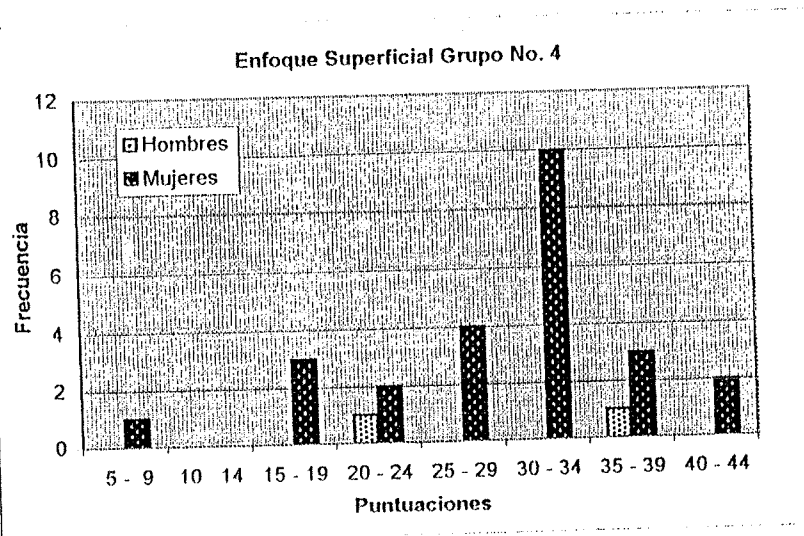
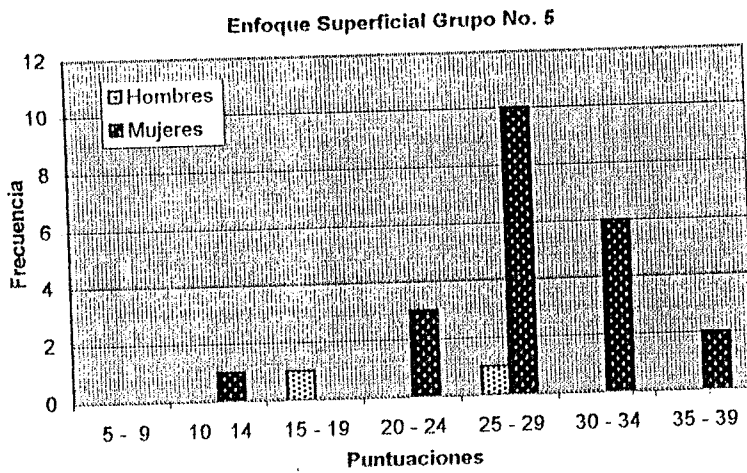
⁵ SELMES, Ian. *La mejora de habilidades para el estudio*. p.111

a). La escala denominada **Enfoque Profundo** se refiere a que los alumnos cuando se les presentan los materiales intentan integrarlos, buscan relaciones, extraen significados, etc. (Una puntuación baja es indicador de que debe controlar su estudio). El promedio que se obtuvo: Grupo No. 4 = 34.37 y Grupo No. 5 = 31.91

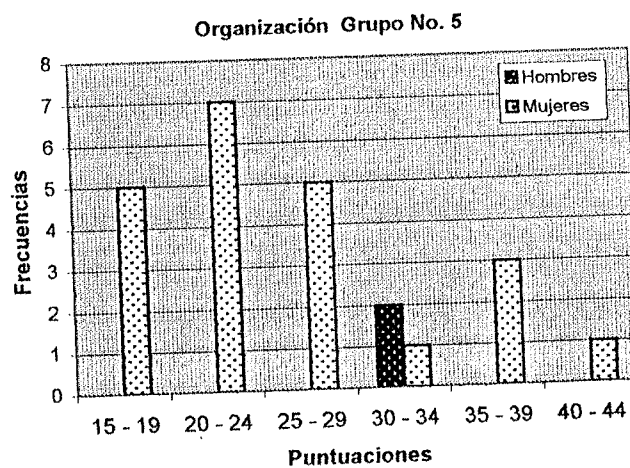
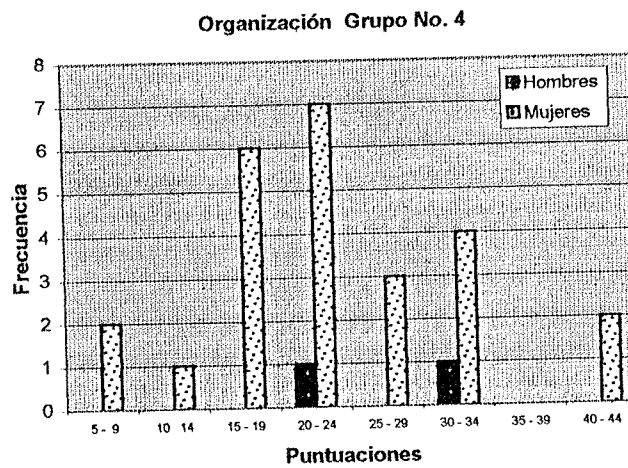


b). Si frente a los materiales, los alumnos presentan pasividad, aislamiento, memorización, etc. esto se detecta en las respuestas a los reactivos que forman la escala 2 llamada **Enfoque Superficial**. (Si la puntuación es alta es necesario mejorar las habilidades para el estudio).

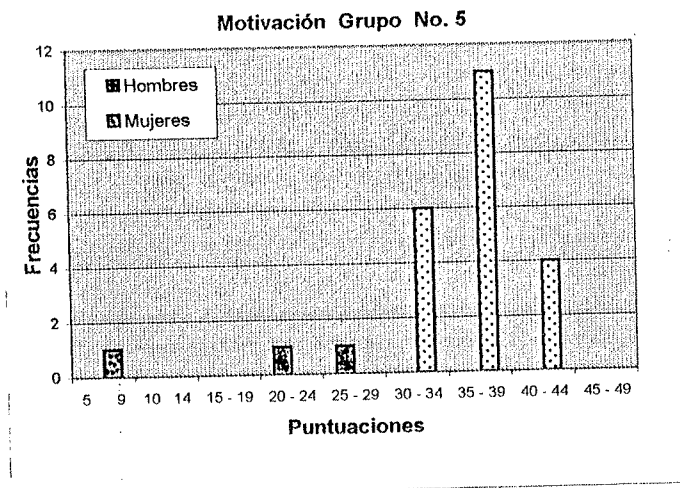
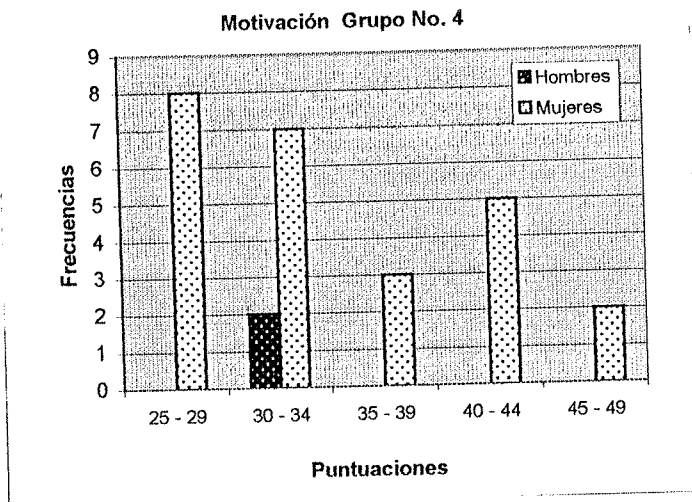
El promedio que se obtuvo: Grupo No. 4 = 28.81 y Grupo No. 5 = 27.37



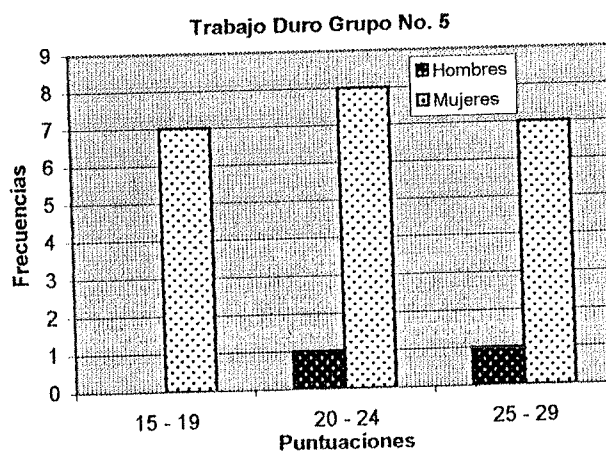
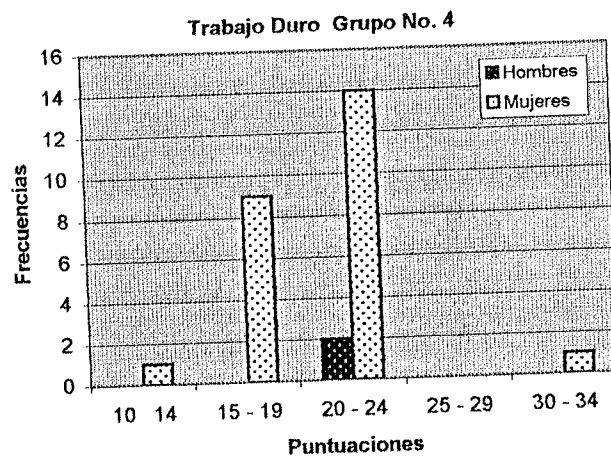
c). La escala 3 se refiere a la **organización** que se relaciona con las exigencias de las tareas (tomar notas, lecturas, redacciones, solución de problemas, etc.) y las formas de realizarlas. Puntuaciones bajas merecen atención. El promedio que se obtuvo: Grupo No. 4 = 23.37 y Grupo No. 5 = 25.54



d). La escala 4 se refiere a la **Motivación** como cualidades que se relacionan con los materiales y tareas de estudio comunes (pensar en el aprendizaje, la lectura, la toma de notas, la escritura y el repaso) para aprender a aprender. El promedio que se obtuvo: Grupo No. 4 = 34.29 y Grupo No. 5 = 34.25



e). La escala 5 se llama **Trabajo Duro** y se refiere a la descripción de las actitudes de los alumnos en cuanto a los esfuerzos realizados al estudiar. Respecto a su puntuación es igual que la escala 3. El promedio que se obtuvo: Grupo No. 4 = 20.66 y Grupo No. 5 = 22.54



Los resultados se utilizan para conocer el nivel de desarrollo de habilidades para el estudio. En esta experiencia formativa docente, lo tomamos sólo como un referente de posibilidades para la comprensión de los materiales de la asignatura "El Maestro y su Práctica Docente", pues forman parte de los saberes básicos necesarios para la activación de su conciencia en el sentido de hacerla capaz de pensar racionalmente los aspectos que conforman el ámbito educativo.

Se contrastan las puntuaciones de cada alumno con el promedio correspondiente. Si las puntuaciones en: E1 son mayores que el promedio y E2 menores que el promedio, ese alumno tiene habilidades para el estudio y si tiene puntuaciones muy bajas en las otras escalas, deberá centrarse en estos aspectos fundamentales y personales.

Resumiendo más la información :

Grupo # 4	E1	E2	E3	E4	E5
Número de alumnos arriba del promedio	16	17	13	12	14
Número de alumnos abajo del promedio	11	10	14	15	13

Grupo # 5

Número de alumnos arriba del promedio	14	13	10	15	11
Número de alumnos abajo del promedio	10	11	14	9	13

Las condiciones que prevalecieron fueron: respecto al enfoque profundo, aproximadamente la mitad de los estudiantes carecen de él, lo que se corrobora por ser más los alumnos que sobrepasan el promedio de enfoque superficial. Por lo que respecta a la Organización, Motivación y Trabajo duro, se observa poca diferencia entre las cantidades de alumnos que sobrepasan o están por abajo de los promedios.

Los dos grupos estuvieron formados con profesores - alumnos que presentan características diferentes y en general fueron considerados como grupos heterogéneos respecto a las habilidades para el estudio.

Tomando en cuenta este antecedente se hizo el seguimiento que buscó identificar en las actividades propuestas en la metodología didáctica de esta asignatura las que propiciaron la formación de la competencia reflexiva, crítica y creativa que conducen a la innovación de la práctica docente.

Anexo No. 3

Instrumentos empleados

Instrumento No. 1

Los datos sobre situaciones particulares de los profesores - alumnos, fueron obtenidos mediante:

Cuestionario para profesores - alumnos de la Unidad UPN 19 A Monterrey que cursan la asignatura "El Maestro y su Práctica Docente"

Nombre completo. _____ Fecha.- _____

I. Formación Académica.

Marque con una (x) los estudios que ha realizado o realiza actualmente:

- | | | | |
|------------------------------------|-----|------------------------------------|-----|
| Estudios técnicos | () | Estudios parciales de Licenciatura | () |
| Licenciatura distinta de Normal | () | Normal | () |
| Estudio parcial de Normal Sup. | () | Normal Superior | () |
| Especialización post- Licenciatura | () | Estudios parciales de Maestría | () |
| Maestría (pasante) | () | Maestría | () |
| Doctorado | () | Otros (mencione cuáles) _____ | |

II. Conocimientos, habilidades, destrezas, afectividad.

Al iniciar la Licenciatura en Educación, cómo percibía sus condiciones personales en relación con:

	Insuficientes	Suficientes	Buenas	Muy Buenas
el conocimiento y comprensión de su				
Práctica Docente	()	()	()	()
el dominio de contenidos del programa				
que desarrolla en su grupo	()	()	()	()
sus destrezas didácticas y pedagógicas	()	()	()	()
su capacidad para relacionarse con sus alumnos	()	()	()	()
la posibilidad de relación con sus colegas	()	()	()	()

III. Actividades docentes.

Mencione cinco de las actividades más significativas que desarrolla en su quehacer docente:

- 1. _____
- 2. _____
- 3. _____
- 4. _____
- 5. _____

IV. Formas para tomar decisiones.

Explique brevemente cómo hace para tomar sus decisiones ante las situaciones que enfrenta cotidianamente en su labor docente: _____

V. Distribución de tiempo.

Cuánto tiempo, en horas diarias, dedica a:	1	2	3	4	5	6	7	8
atención a su grupo de Preescolar y/o Primaria	___	___	___	___	___	___	___	___
preparar planear e informarse sobre temas/clase	___	___	___	___	___	___	___	___
estudiar las asignaturas de la LE 94	___	___	___	___	___	___	___	___
realizar registros de observaciones	___	___	___	___	___	___	___	___
analizar los resultados de su desempeño docente	___	___	___	___	___	___	___	___

VI. Tipo de dependencia de la institución donde labora.

La institución donde presta sus servicios es:

estatal _____ federal _____ particular _____

Con el propósito de conocer las habilidades para el estudio se les pidió contestaran un instrumento denominado Inventario Del Estudio en la Escuela (IDEE) publicado en el libro "La mejora de las habilidades para el estudio" de Ian Selmes, Apéndice 1, págs. 111 - 114.

Instrumento No. 2

Inventario del estudio en la escuela

Por favor, lee atentamente estas instrucciones

Este cuestionario se ha diseñado para averiguar cómo estudias en la escuela. No hay respuestas correctas o erróneas. Lo importante es lo que tú hagas o pienses.

Lee cada frase detenidamente y a continuación indica tu respuesta trazando un círculo alrededor de la letra apropiada.

A (//) = siempre o casi siempre cierto.

B (/) = generalmente cierto.

C (?) = imposible decidir.

D (X) = pocas veces cierto.

E (X X) = raras veces o nunca cierto.

Empieza rellenando los siguientes datos:

Escuela. _____

Clase. _____ Sexo. _____

Fecha de nacimiento. _____ Edad . _____ años.

La elección de tus asignaturas o tus principales intereses reflejan:

Una inclinación hacia las ciencias (incluidas las matemáticas) 1

Una inclinación hacia las letras (por ejemplo, inglés, historia) 2

Una inclinación hacia las lenguas (por ejemplo francés, latín) 3

Ninguna de éstas 4

(Traza un círculo alrededor de uno de los números del 1 al 4 para contestar la última pregunta.)

// / ? X XX

1. Para mí es importante que el profesor piense que he trabajado mucho.

A B C D E

2. Intento memorizarlo todo cuando repaso.

A B C D E

3. No dispongo del suficiente tiempo para escribir mis propias notas.

A B C D E

4. En el trabajo escrito intento poner mi punto de vista siempre que me es posible.

A B C D E

5. Confío en el profesor para que me diga lo que debo leer.

A B C D E

6. Para mí es importante conseguir las notas más altas.

A B C D E

7. Mis notas contienen principalmente información o hechos.

A B C D E

8. Organizo lo que voy a escribir antes de contestar una pregunta.

A B C D E

9. Intento identificar el significado subyacente de lo que leo.

A B C D E

10. Me fascinan algunos de los trabajos que hago en la escuela.

A B C D E

11. Me gusta que me expliquen exactamente lo que debo hacer en los ensayos y en los trabajos escritos.

A B C D E

12. No tengo mucho tiempo para repasar todo lo que debería.

A B C D E

13. Cuando repaso intento resumir el material.

A B C D E

14. Intento utilizar la información de varios libros en mis trabajos escritos.

A B C D E

15. Me gusta competir con los demás alumnos en los deberes de la escuela.

A B C D E

16. Tomo notas tan sólo sobre lo que tendré que aprender.

A B C D E

17. No creo que organice mi repaso con suficiente cuidado.

A B C D E

18. Recojo toda clase de notas de varias fuentes.

A B C D E

19. Me preocupa que los profesores critiquen mi trabajo.

A B C D E

20. Cuando leo intento recordarlo todo.

A B C D E

21. En los ejercicios escritos, escribo lo primero que me viene a la memoria.

A B C D E

22. Intento analizar con otros un tema que estoy repasando.

A B C D E

23. Cuando los deberes son difíciles suelo dejarlos.

A B C D E

24. Intento repasar todo lo que puedo en el menor tiempo posible.

A B C D E

25. Cuando repaso me gusta que me digan exactamente lo que debo hacer.

A B C D E

26. No dispongo del suficiente tiempo para tomar las notas que necesito.

A B C D E

27. Cuando escribo considero cómo están vinculados los diferentes aspectos.

A B C D E

28. Tan sólo repaso lo que me ha dicho el profesor.

A B C D E

29. Me preocupo si me atraso con el trabajo.

A B C D E

30. Mi trabajo escrito consiste principalmente en presentar información sobre hechos.

A B C D E

31. No encuentro el suficiente tiempo para repasar de una manera que me satisfaga.

A B C D E

32. Intento incluir mi propia opinión, siempre que es

- posible, al tomar notas. A B C D E
33. Normalmente dejo mis deberes para el último minuto. A B C D E
34. Cuando me va mal en la escuela me siento avergonzado de mí mismo. A B C D E
35. Cuando tomo notas me gusta que me digan exactamente lo que debo hacer. A B C D E
36. Intento leer con toda la rapidez posible. A B C D E
37. Cuando tomo notas, intento resumir el material. A B C D E
38. Si me dan algo que hacer, siempre intento hacerlo lo mejor posible. A B C D E
39. Quiero que los profesores sepan que pueden confiar en mí. A B C D E
40. Cuando leo me concentro en los hechos. A B C D E
41. No creo que organice el trabajo con el suficiente cuidado. A B C D E
42. Cuando estoy listo intento buscar las conexiones entre los diferentes aspectos que encuentro. A B C D E
43. Esperan que haga demasiadas cosas por mí mismo. A B C D E
44. Me sentiría mal si decepcionara al profesor. A B C D E
45. Intento memorizar mi trabajo escrito. A B C D E
46. No encuentro suficiente tiempo para leer de un modo que me satisfaga realmente. A B C D E
47. Cuando repaso considero cómo están vinculados los distintos aspectos. A B C D E
48. Si hago algo mal, intento descubrir por qué, para hacerlo mejor la próxima vez. A B C D E
49. Hay muchas lecciones que encuentro interesantes

y apasionantes.	A	B	C	D	E
50. Me gusta que me digan exactamente lo que debo debo hacer cuando leo.	A	B	C	D	E
51. En mi trabajo intento resumir el material.	A	B	C	D	E
52. Prefiero tomar mis propias notas cuando puedo.	A	B	C	D	E
53. Me siento muy bien cuando mis amigos ven que he hecho algo bien.	A	B	C	D	E
54. Cuando repaso, me concentro en los hechos.	A	B	C	D	E
55. A menudo me planteo preguntas sobre cosas que oigo en clase o que leo en libros.	A	B	C	D	E
56. Para mí es importante hacer las cosas mejor que otros alumnos, siempre que me sea posible.	A	B	C	D	E
57. Intento tomar notas con toda la rapidez posible.	A	B	C	D	E

Asegúrate de que haz trazado un círculo detrás de *todas* las preguntas

Nota. Este instrumento consta de cinco escalas cuyos reactivos están dispersos en el cuestionario.

Escala 1 representa el Enfoque Profundo y sus correspondientes frases son: 4, 9, 13, 18, 22, 27, 32, 37, 42, 49, 51 y 55. Su puntuación va de 4 a 0 iniciando con A --- E. Puntuación máxima = 48.

Escala 2 representa el Enfoque Superficial y sus correspondientes frases son: 2, 7, 11, 16, 20, 25, 30, 35, 40, 45, 50 y 54. Su puntuación va de 4 a 0 iniciando con A___ E. Puntuación máxima = 48.

Escala 3 representa la Organización y sus correspondientes frases son : 3, 8, 12, 17, 21, 24, 26, 31, 36, 41, 46 y 57. Su puntuación va de de 0 a 4 A---E menos la frase 8 que va de 4 a 0. Puntuación máxima = 48.

Escala 4 representa la Motivación y sus correspondientes frases son: 1, 6, 10, 15, 19, 29, 34, 39, 44, 47, 53 y 56. Su puntuación va de 4 a 0 iniciando con A---E. Puntuación máxima = 48

Escala 5 representa el Trabajo duro y sus correspondientes frases son: 5, 14, 23, 28, 33, 38, 43, 48 y 52. Se designan puntuaciones de 4 a 0 iniciando con A ---E para las frases 14, 38, 48, 52 y el resto de las frases su puntuación es de 0 a 4 iniciando con A --- E. Puntuación máxima = 36 (sólo son 9 frases).

Lo importante fué detectar las habilidades para el estudio de los profesores - alumnos ya que según las indicaciones del instrumento existen factores que influyen principalmente para que el estudio sea con un Enfoque Profundo y/o Superficial.

Percepción de la influencia asociada con:

Influencias	Enfoque Superficial	Enfoque Profundo
Métodos de enseñanza	Formal o repetitivo	Informal
Tareas de estudio	Cerrado	Abierto
Tipo de valoración	Centrada en los hechos o respuesta cerrada	Centrada en el significado o respuesta abierta
Nivel de dependencia	Elevado	Bajo
Tiempo disponible	Insuficiente o limitado	Suficiente o ilimitado
Motivación	Extrínseca	Intrínseca
Ansiedad	Elevada	Baja

Instrumento No. 3

Mediante la formación de una escala de niveles de reflexión, que se elaboró con el propósito de esclarecer las características de su pensar en su significación de " reflexionar " es que analizamos

sus producciones que son escritos de extensión libre y relacionados con aspectos de la práctica docente, donde se identifican los diferentes niveles:

Nivel 1 Si sólo hace **mención** de los elementos que conforman la situación (práctica docente)

Nivel 2 Cuando aparte de la mención de los elementos los caracteriza **describiendo sus cualidades**, para reconocerlos entre otros.

Nivel 3 Hace un **explicitación de la forma en que se interrelacionan** los elementos de la situación, que dan determinado resultado.

Nivel 4 Los **cuestionamientos y respuestas que encuentra para una situación** considerada como problemática.

Nivel 5 Las ventajas y desventajas, **sobre el diseño de la alternativa de solución** puesta en práctica para resolver la situación problemática y su respectiva argumentación.

Esta escala se utilizó como instrumento para contrastar: las participaciones de los profesores - alumnos, las redacciones de sus escritos académicos y las indicaciones que propone el curso con el grado o nivel de reflexión propuesto en la misma.

Anexo No. 4

Descripción de actividades y participaciones en el desarrollo del curso

La planeación de actividades para las sesiones correspondientes al desarrollo de la asignatura *El Maestro y su Práctica Docente* consistió en dinámicas grupales; durante el proceso identificaron sus saberes docentes y a través de los materiales académicos correspondientes a la asignatura los incrementaron y aplicaron en actividades prácticas que realizan en beneficio de la transformación de su desempeño.

La lluvia de ideas, se aplicó, para iniciar las actividades retomando la problemática generadora propuesta en la Guía del estudiante: "Desde el saber del profesor - alumno, qué aspectos de su práctica docente considera debe preservar y cuáles necesita renovar, con la intención de llegar a mejores aprendizajes y condiciones de estudio para los involucrados?"¹

Actividades Previas.

En las tres unidades

Elaboración de un escrito de extensión libre donde expliciten sus reflexiones y puntos de vista sobre la problemática generadora del curso: " Desde el saber del estudiante - profesor, ¿Qué aspectos de su práctica docente considera debe preservar y cuales necesita renovar, con la intención de llegar a mejores aprendizajes y condiciones de estudio para los involucrados?"²

Planteamientos mínimos, desde el saber del profesor, sobre:

- a).- El saber del profesor
- b).- La preservación y renovación de la docencia

¹ UPN. *El Maestro y su Práctica Docente*. Licenciatura en Educación Plan 1994. Guía de estudiante. p. 8.

² UPN - SEP. *El Maestro y su Práctica Docente*. Guía del Estudiante. p.13

c).- Condiciones de estudio

Mediante una puesta en común, tomando como base los aspectos mencionados, se plantearon la posibilidad de concretar y compartir los conocimientos a través de la discusión, logrando una caracterización para identificarlos y agruparlos.

Actividad de desarrollo No. 1

Relación de la Sabiduría Docente con el Saber "Científico - pedagógico"

Unidad 1 La Sabiduría Docente.

Se solicita a los profesores - alumnos una redacción donde se conceptualicen y se expliquen las relaciones y diferencias entre:

- Saber docente cotidiano, profesional y "científico"
- Ignorancia y sabiduría del profesor y del científico
- ¿Existe un modo único de conocer y de saber, o existen diferentes modos?
- ¿Que lugar ocupa el saber del profesor respecto al "saber científico"
- ¿Cuáles son sus puntos de vista sobre los planteamientos anteriores?

Se sugiere en la Guía del estudiante, que primero se escriban sus puntos de vista sobre los planteamientos anteriores. Después y con la finalidad de enriquecer sus ideas se tomen estos cuestionamientos como guía de lectura y se analicen los textos "El saber de los maestros" de Wilfred Carr y Stephen Kemmis. "El problema al revés", de Donald A. Schön que se localizan en la Antología básica; así como, "La formación de la teoría del sentido común", de John Elliott. Ésta última lectura aparece en la Antología complementaria.

Para redactar el documento que puede titular: Relación de la sabiduría docente con el saber científico pedagógico, se atenderán: las orientaciones que expone María Teresa Serafini en su

texto titulado "Desde la perspectiva del estudiante. Cómo se desarrolla una redacción" mismo que se encuentra en la Antología básica y las fichas de trabajo obtenidas al estudiar los textos recomendados. Para verificar la certeza de su actividad consulte los criterios de evaluación, etc.

Unidad 2 La observación participante

Se sugiere que los (p-a) sean observadores participantes que desde sus propios saberes y su trabajo en el aula o comisión educativa, registren observaciones (interacciones intrapersonales e interpersonales) para tener una información que pueda sistematizarse y clasificarse de acuerdo a su procedencia y mediante indicadores específicos con el propósito de mejorar y transformar sus prácticas educativas.

Se sugiere también que realicen las actividades siguientes³:

* Leer e identificar las ideas principales del texto "Observación participativa y diario de campo en el trabajo docente" de Boris Gerson, de conformidad con la guía de lectura siguiente:

- Parte dos: utilidad del diario de campo; los axiomas de Bruyn;
- Parte tres: la observación participante; factores implicados en la actividad docente; modelo dinámico de registro de las observaciones en el aula.

* Elaborar una ficha de trabajo del tipo que consideren apropiado, por cada una de las partes de la lectura.

* Hagan un registro de observaciones en el aula, con base en la guía de observación que estructuran, considerando los aspectos de la parte tres del texto.

* Reúnan las fichas de trabajo y los datos del registro de observaciones para redactar el documento correspondiente a las actividades que están desarrollando.

Unidad 3 La comunicación de la práctica docente - La descripción

³ UPN - SEP. *El Maestro y su Práctica Docente*. Guía del estudiante. P. 23

Las descripciones elaboradas que alimentan a los registros de observación, fueron intercambiadas con las de sus compañeros con el propósito de dar y recibir comentarios sobre lo escrito. Se organizó la actividad y el documento se analizó y reconstruyó a medida que transitó por las siguientes etapas:

- 1.- Lectura del trabajo por otro compañero, diálogo entre autor y lector para valorar el argumento
- 2.- Análisis crítico del trabajo corregido por la bina (autor - lector), por un grupo de compañeros formando equipo, sobre los nuevos argumentos.
- 3.- Exposición ante el grupo, del trabajo reestructurado; mediante las participaciones de los compañeros se determina con más precisión la temática.
- 4.- Se selecciona, por parte del autor del documento, una de las variables que forman la temática y se dedica a reflexionar sobre la misma con el propósito de analizar la factibilidad de su transformación.
- 5.- Se precisa en seguida de hacer un diagnóstico de la situación actual y también un pronóstico de lo que se espera con la transformación.
- 6.- Se diseña la estrategia, como alternativa de solución racional a la situación concreta donde se implica la variable seleccionada y se buscan las nuevas interrelaciones de ésta y sus efectos.
- 7.- El resultado de la reflexión anterior es el punto de partida para continuar el proceso en la perspectiva de transformación de la práctica docente mediante la reflexión crítica, de forma metódica, rigurosa, sistemática, organizada y fundamentada en informaciones científico - pedagógicas que hacen del profesor - alumno el intelectual transformador que se pretende.

Actividad de desarrollo No. 2.

Reconocimiento de los saberes docentes.

Unidad 1 Reconocimiento de los saberes docentes

Se propone a los profesores - alumnos el análisis de la lectura: Mis experiencias en escuelas unitarias del profesor Acosta Cruz, para realizar la identificación de saberes contenidos en la narración de sus actividades. Se hace una puesta en común y mediante interrogatorios

orientadores y la participación de todos se va logrando desentrañar los saberes prácticos implicados, los cuales son rescatados y forman parte del inventario de saberes del Profesor Acosta Cruz; en seguida el inventario de saberes se clasifica en las categorías: sentido común, saber popular, destrezas, saber contextual, conocimiento profesional, previa estudio de las características que hacen se agrupan en esas categorías.

Unidad 2 Las notas de campo y el diario escolar

El registro de acontecimientos sobresalientes cuya consecuencia benefició o retrasó las actividades planeadas del quehacer cotidiano y el diario escolar que utiliza comunmente el profesor - alumno se contrastó con las indicaciones de las lecturas de Cecilia Fierro y José Martín Toscano. Se hicieron los comentarios al respecto y se procuró corregir previa reflexión sobre lo más conveniente.

Unidad 3 la comunicación de la práctica docente .- Narraciones

La dinámica que se propone es el intercambio de sus narraciones y se hace en las siguientes fases de revisión: lectura del trabajo por otro compañero, diálogo entre ambos; lectura del trabajo corregido por la bina (autor - lector), ahora por un grupo de compañeros formando equipo; exposición ante el grupo, del trabajo reestructurado; previas correcciones señaladas por los compañeros.

La perspectiva de transformación de la práctica docente mediante la reflexión crítica, de forma metódica, rigurosa, sistemática, organizada y fundamentada en informaciones científico - pedagógicas esta implicada en la estrategia descrita que pretende hacer del profesor - alumno un intelectual que modifique sus desempeños docentes.

Actividad de desarrollo No. 3.

Crítica de la sabiduría docente.

Unidad 1 La práctica docente : rescate e innovación

Se propuso como dinámica la exposición de las lecturas con la participación de los profesores - alumnos para luego examinar el inventario de saberes realizado con anterioridad.

Unidad 2 Etnografía y práctica docente

Mediante exposiciones relacionadas con el material de lectura "La validez de los estudios etnográficos: implicaciones metodológicas y comparando el cuadro de doble entrada elaborado se abordó la temática.

Unidad 3 La comunicación de la práctica docente - La Argumentación

Mediante la exposición de una idea considerada como saber y a su vez es la tesis o tema central de disertación es que se inicia el diálogo para argumentarlo, se trabajó como construcción de un esquema que diera respuestas a las preguntas: "por qué", para hallar los fundamentos que sustentan empírica o lógicamente la tesis y el es "es cierto que", para encontrar los juicios de aceptabilidad que son los razonamientos teóricos o empíricos encaminados a hacer que el lector acepte la veracidad del fundamento. Al establecer la congruencia lógica que debe existir entre la tesis y el fundamento , se tienen los juicios de validez; es decir, es el "por qué" seguido simultáneamente del fundamento y la tesis.

Actividades finales

Unidad 1 Reflexión en la acción de la práctica docente

La dinámica utilizada fué de lectura comentada, analizando y precisando cada uno de los requerimientos de la actividad final; así como la localización de los textos señalados y los productos elaborados anteriormente y correspondientes a las actividades que se relacionan.

Unidad 2 Reflexión de las acciones en mi práctica docente

Mediante una puesta en común se fueron analizando las indicaciones para el trabajo final de la segunda unidad.

Se establece una dinámica grupal con el propósito de que cada estudiante, en el proceso de identificar sus saberes reconozca sus progresos o dificultades en la identificación de sus saberes docentes previos y el incremento en los mismos, a través de: las lecturas, las actividades prácticas que realizó, así mismo, determine las aplicaciones que de ellos puede hacer en beneficio de la transformación de su desempeño.

Se propone la redacción de un cuadro resumen con los indicadores o elementos metodológicos esenciales para realizar una redacción; mismo que es revisado para su complementación mediante un intercambio de trabajos entre los mismos estudiantes, se lleva a cabo la lectura de los trabajos y el lector hace los señalamientos respectivos y se establece un diálogo entre el autor y el lector para aclarar lo que aparece confuso.

Unidad 3 Escrito argumentativo desde mi perspectiva como profesor sobre La sabiduría docente: crítica, rescate e innovación, mediante la reflexión y sistematización en la práctica docente.

Realización y entrega para revisión final

Anexo No. 5

Resultados obtenidos

Actividad previa

Resumiendo los temas que abordaron en las actividades previas de las tres unidades respecto a "el saber del profesor" mencionaron como saberes las actividades que realizan, en las asambleas: rendir Honores a la Bandera, que los alumnos estén bien formados, que canten el Himno Nacional, que no platiquen y que estén atentos durante el desarrollo de la misma y en el salón de clases: saludarse, cumplir con lo administrativo: registro de asistencia, evaluación de alumnos, llenar boletas de calificación, planear actividades, utilizar ficheros, hacer exámenes de diagnóstico, seguir indicaciones de los libros de texto, atender en forma especial a los alumnos repetidores, revisar el uniforme, el aseo personal y la tarea.

Respecto a sus alumnos dicen que son desordenados que hay indisciplina debido a la desorganización institucional, no les gusta que otro compañero revise sus trabajos, a algunos niños no les gusta trabajar en equipo, los niños de preescolar al principio se equivocan cuando les cambio la gráfica de asistencia.

Los profesores - alumnos, por lo general, se reconocen como exigentes (encargan tarea extra al alumno que habla o se pone de pié si la maestra no está en el salón) y rutinarios en sus clases de lectura, en revisar tareas, proponen a sus alumnos el hacer muchas planas y ejercicios aritméticos; los problemas razonados que presentan durante la clase no les interesan a los niños, además, utilizan con frecuencia el dictado de resúmenes sobre temas que explican y en otras ocasiones siguen las indicaciones de los libros de texto.

La forma de tratar a los alumnos que no aprenden y a los desordenados es mediante gritos, regaños, desprecios, rechazos y castigos de tareas extra.

Argumentan que se debe insistir en que los alumnos trabajen en equipo, se apliquen estrategias de acuerdo a las aptitudes individuales, conocer las características de los alumnos, aplicar nuestra experiencia tanto teórica como práctica; actualizarnos como maestros, poner en práctica los conocimientos adquiridos para estar preparado y capacitado para resolver los cuestionamientos de los alumnos; actuar de manera prudente ajustada a las circunstancias; planear la labor docente; aplicar teorías que vayan acordes con los avances de la ciencia y la tecnología a fin de crear alumnos reflexivos, críticos, capaces de resolver sus propios problemas y que apliquen los conocimientos a la vida diaria.

Proponen: campañas de reforestación, visitas a parques zoológicos y explican las dificultades para realizarlas (permisos, transporte, tiempo, etc. dar más explicaciones a los alumnos; atender los intereses de los niños; reconocer que la televisión es un poderoso medio de información y mucho niños toman de ahí modelos de actuación; fortalecer valores como justicia, responsabilidad, honradez, etc. y formar hábitos de disciplina, puntualidad y asistencia; verificar los resultados de las actividades considerando el contexto social y cultural; tomar en cuenta las diferencias individuales de los alumnos y todo lo que sucede durante el encuentro educativo; aplicar una teoría crítica y no actuar como se hizo en años anteriores por ahorrar tiempo, el no actualizarse afecta el proceso enseñanza - aprendizaje.

Actividad de desarrollo No. 1

Relación de la Sabidura Docente con el Saber "Científico - pedagógico"

Unidad 1 Tema la Sabiduría Docente.

Documento.- Ficha elaborada por profesora - alumna (p-a).

El tema sobre "el saber de los maestros" trata sobre la relación entre los maestros, los investigadores y el currículum, el texto se refiere a los saberes del maestro, su conceptualización, características y clasificación.

Parte de lo que saben los maestros, como la noción de que la clase sea el lugar adecuado en donde desarrollar la educación, tiene sus raíces en el hábito, el ritual, el precedente, la costumbre, la opinión y las impresiones. Otros saberes, son las diferencias entre las aptitudes individuales. La acción estratégica, está informada por cierto marco de pensamiento o racionalidad y cuenta con una práctica material, para la reflexión crítica. Un ejemplo de acción estratégica podría ser la enseñanza cooperativa, etc.

Contrastación con el texto de las expresiones subrayadas.- Otros saberes, como podría ser el de una teoría sobre las diferencias entre las aptitudes individuales, son esencialmente abstractos, siendo preciso estudiar sus implicaciones concretas a fin de retrotraerlos bajo la jurisdicción del análisis crítico (o de lo contrario la empresa crítica se disolvería en meros juegos de palabras o polémica). La acción estratégica, que está informada...

Ficha de trabajo de distinto autor (p-a)

Referencia a otro texto "El problema al revés" En los últimos treinta años se ha manejado la problemática de las escuelas. Una persona no destaca porque tenga más conocimientos profesionales sino porque tiene mas sabiduría, talento, intuición o arte. Los profesionales competentes basan su teoría en una fundamentación artística. Los formadores se plantean como se puede ayudar a los profesionales para que se construyan sus propias competencias y habilidades y que tengan continuidad formadora a los profesores.

Contrastando con el texto. En los últimos treinta años, la preocupación pública por la problemática de las escuelas ha ido un poco a la deriva cristalizando de vez en cuando en torno a cuestiones tales como la calidad de la enseñanza y la formación del profesorado en ejercicio. Con respecto al siguiente subrayado: Los formadores suelen preguntarse más abiertamente qué tipos de competencias deberían adquirirse, por medio de qué métodos, y en que ámbitos de la práctica, e incluso dudan de si aquellas competencias más acuciantes en el proceso de aprendizaje pueden aprenderse en un centro superior de preparación profesional. El autor del texto (Donald A. Schön) "La enseñanza del arte a través de la reflexión en la acción" presenta la dificultad existente de proporcionar una descripción verbal de los conocimientos que empleamos y el cómo hacemos para realizar acciones acertadas. Afirma además que algunas veces es posible, hacer una descripción del conocimiento en la acción (son construcciones formadas por intentos de explicitar en forma oral o simbólica una forma de inteligencia que comienza siendo tácita y espontánea.) mediante la observación y la reflexión sobre nuestras acciones lo que el denomina "el conocimiento en la acción" que es dinámico. Estas descripciones son conjeturas que precisan ser puestas a prueba ante la observación de sus originales.

Unidad 2 Tema.- La observación participante

Los documentos que elaboraron los p-a fueron: fichas de trabajo, para cada una de las partes de la lectura que tratan sobre los axiomas que guían el trabajo del observador participante de Bruyn, así como, las cuatro dimensiones para sistematizar los factores implicados en la actividad docente: intencionalidad, interacción, circunstancialidad e instrumentalidad.

Retomamos algunos párrafos para detectar el nivel de reflexión que generó su lectura:

En relación a la lectura: Observación participante y diario de campo en el trabajo docente, se presentaron esquemas con un resumen de la información: Intencionalidad Objetivos maestro - alumno

D		Conflictos	formas de pensamiento
	I		Cooperación
	M		Intereses
	E	Interacción	Roles maestro - alumno , definición de la situación
	N		Problemas grupales
	S		Tareas
	I		Estados afectivos
	O		Dirección
	N		Control
	E	Circunstancialidad	Normas generales y reglamentos, entre otros
	S	instrumentalidad	Objetivos de aprendizaje
			Diseño curricular etc.

Registros de observaciones en el aula:

Nivel Preescolar

Al llegar al Jardín nos saludamos y cantamos un coro para saludarnos. Se les preguntó que día era hoy y se anotó la fecha en el pizarrón. Se contaron los niños y las niñas, luego tomaron una paleta para ponerla donde dice su nombre. Todos lo identificaron, menos Jesús. En seguida los niños y yo salimos al patio a hacer los honores a los Símbolos Patrios; algunos niños estaban jugando y platicando.

Al entrar de nuevo al salón les pedí que no corrieran que se formaran en fila, pero algunos niños no hicieron caso y se fueron corriendo. Al estar dentro del salón hablo con los niños sobre como deben entrar al salón y a preguntarles por qué lo hicieron. Comenzamos platicando sobre el proyecto de ¿Qué alimentos debo comer? y los niños sacaron los recortes de la alimentación y formamos conjuntos de alimentos y los pegamos en el friso; identificando diferentes alimentos que nos ayudan a tener una buena alimentación; sus colores, sus formas, en fin sus características.

Tengo cuatro niños que durante la clase o en el recreo tienen mala conducta, ellos son los que tienen mal comportamiento (pelean, juegan, escupen, dicen malas palabras) y eso distrae a los demás niños.

Los separé de mesita para que se integraran con otros niños. Se les recuerdan las reglas que hicimos en el salón con acuerdo de ellos.

Estructura la información de la siguiente forma:

1o.- Intencionalidad:

Que el niño sepa en que día estamos, noción de número (Matemáticas) conjuntos, clasificación, reconocer su nombre; que conozca las diferentes clases de alimentos, su color, su forma y sus características.

2o.- Interacción:

La manera de trabajar en el Jardín es por Proyecto que el niño elige, pero el maestro planea las actividades de una manera integral donde el niño se favorezca y aprenda (color, número, figura, forma, espacio, tiempo al recordar que día es hoy.

3o.- Circunstancialidad

Reglas del salón, reglamento del Jardín. La función del maestro, actividades o relaciones sociales al formar equipos; disciplina como ambiente esencial de socialización esto influye en las formas de comportarse. Lenguaje de socialización (Jonathan dice malas palabras y escupe a los niños).

4o.- Instrumentalidad:

Es de que instrumentos nos valemos los maestros para que el niño aprenda; motivación, juego, recortes de alimentos, conversación, observación al realizar las actividades, los dulces como recompensas y castigos (no se les permite jugar en lo que desean, con plastilina)

Nivel Primaria

Hoy es 25 de Noviembre de 1998. En este día realizamos ejercicios matemáticos para reforzar los temas vistos hasta este momento, correspondientes al segundo semestre.

Les pedí a los alumnos que sacaran su libro de texto de Matemáticas en la pág. -, se notó disgusto en los alumnos, en sus caras y sus exclamaciones, creo que se debió a que no hubo una actividad previa.

Explicué que los problemas a resolver ya los habíamos visto en clase por lo que debían solucionarlos ellos mismos, algunos se mostraron animados y otros no tanto. Habían empezado a contestar el ejercicio cuando me llamaron de la Dirección. Como yo no estaba para despejar sus dudas, les sugerí que si lo deseaban podían contestar en parejas, les alegró mucho, sobre todo a los que más batallan académicamente. Se acomodaron con el compañero que eligieron y empezaron a trabajar. Al regresar de la Dirección después de unos 20 minutos, me sorprendió que la mayoría ya había terminado.

Después de un tiempo (aproximadamente 10 minutos) procedimos a comparar resultados y despejar dudas. Donde más se les dificultó fue en el orden de las fracciones de diferente numerador y denominador. Estuvieron participativos pues no sólo daban los resultados finales sino que explicaban como solucionaron los problemas.

Unidad 3 Tema.- La comunicación de la práctica docente - La descripción

Los documentos elaborados por los alumnos comprenden escritos con descripciones de actividades que realizan cotidianamente, sus opiniones sobre situaciones problemáticas expuestas, entre otros comentarios.

Documento.- Descripciones sobre situaciones áulicas y su registro.

Hoy después de pasar lista, les di a mis alumnos de primer grado, una hoja de trabajo en la cual iban a poner los nombres a unos dibujos que iniciaban con la letra "s", hubo alumnos que lo hicieron en menos de diez minutos (6), hubo otros que hicieron la mitad de los nombres (8) y hubo otros que lo hicieron pero mal. Les hablé a algunos niños y los traje al escritorio para ayudarles, dándome cuenta que hay niños que todavía no reconocen las letras que hasta hoy hemos enfatizado, estuve paciente con algunos niños y después me desesperé con algunos y me puse a pensar ¿qué hacer para que retengan el sonido de las letras a los niños que no lo saben?.

Pues llegué a la conclusión de que debo tener paciencia y llevarles ejercicios a esos alumnos.

Actividad de desarrollo No. 2.

Reconocimiento de los saberes docentes.

Unidad 1 Tema Reconocimiento de nuestros saberes docentes

El rescate de sus saberes docentes lo hacen los profesores - alumnos de la redacción de una observación de su desempeño docente y logran identificarlos y clasificarlos.

Documento.- Inventario de saberes

Contextuales: Cómo establecer la comunicación con los padres de familia en la comunidad donde trabaja; cómo organizar eventos para asambleas, actividades para recolectar fondos, ceremonias de graduación.

Profesionales: Conocimiento de los programas de Educación Primaria, principalmente del grado con el que trabajan o han trabajado, sus propósitos, contenidos, actividades, etc.; las etapas de desarrollo cognitivo de los alumnos; la forma de lograr que los alumnos se interesen por el trabajo de la escuela y sean obedientes (premios y castigos); la forma de conducir el proceso de enseñanza - aprendizaje permitiendo a los alumnos que se expresen y que propongan actividades; las formas en que los alumnos pueden mostrar que han aprendido y si es lo suficiente como para aprobarlo.

Destrezas: formas de lograr la atención de los alumnos (con materiales didácticos atractivos, variando el tono de voz, tratándolos con respeto); formas de revisar la tarea y organizar a los alumnos para que participen en campañas de limpieza, puntualidad y disciplina.

Sentido común: Respetar las reglas de la escuela, comunicar a los padres sobre los avances en el aprendizaje y el comportamiento de sus hijos; el trato afectivo a todos los alumnos por igual; la conducción a personal especializado en caso de accidentes o enfermedades, etc.

Saberes populares: Alumnos inquietos cuando hay cambios en el clima; se aprende más por la mañana; organizar las actividades de forma que haya variación pues el ocuparse por mucho tiempo en una sola produce cansancio.

Unidad 2 Tema Las notas de campo y el diario escolar

Fichas

GERSON, Boris

La observación participante

Observación participante y
diario de campo en el trabajo
docente.

p.55

La observación participante y el diario de campo son técnicas e instrumentos etnográficos. La primera tiene como fin la descripción de los acontecimientos en clase, el segundo como instrumento de datos, donde se anota todo lo sucedido a lo largo de un día de clase.

GERSON, Boris

La observación participante

Observación participante y
diario de campo en el trabajo
docente.

p.59

Notas para un modelo de docencia.

- a) La docencia como una actividad intencionada
- b) La docencia como proceso de interacción entre personas
- c) La docencia como proceso circunstanciado
- d) La docencia como actividad de carácter instrumental.

Las cuatro coinciden espacial y temporalmente en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

FIERRO, Cecilia

Las notas de campo y el diario escolar

Una invitación a reflexionar sobre
nuestra práctica docente y su
entorno

p.73

El diario de campo es la principal herramienta que usa el docente en su trabajo de investigación. Sus funciones son:

- a) Tener una visión de conjunto de nuestro trabajo docente
- b) Instrumento de apoyo a la reflexión sobre la forma en que trabajan con los alumnos
- c) Guardar memoria
- d) Para dar seguimiento a nuestro proceso de aprendizaje en la investigación

MARTÍN TOSCANO, José

El diario del profesor

Un recurso para cambiar la práctica:

El diario del profesor

p. 76

Reflexión sobre la práctica docente es describir lo que hacemos en el aula para después compartirlo con los compañeros, además permite compartir planteamientos que nos ayudan con nuevas formas, nuevas ideas para volver a describir lo que hacemos y analizar en conjunto los resultados..

MARTÍN TOSCANO, José

El diario del profesor

Un recurso para cambiar la práctica:

El diario del profesor

p. 76

Las estrategias basadas en la reflexión sobre la práctica deben contemplar:

- a) Describir lo que hago, para que otros lo conozcan.
- b) Analizar y discutir los planteamientos que sustentan lo que hago.
- c) Conocer y ensayar nuevos planteamientos.

MARTÍN TOSCANO, José

El diario del profesor

Un recurso para cambiar la práctica:

El diario del profesor

p. 77

Las estrategias usadas en la investigación escolar nos llevan a tener en cuenta tres ideas fundamentales:

1. El trabajo con problemas escolares, la identificación y definición.
2. Elaboración de la hipótesis del trabajo, del programa, de la unidad.
3. La comprobación, el ensayo, mediante procesos de experimentos a partir de la hipótesis elaborada.

Documento relacionado con el estudio de textos para identificar los elementos de un guión de observación y un registro de notas.

Un análisis de nuestro trabajo docente, es asimismo una invitación al diálogo orientado a aprender algo más sobre nosotros mismos, sobre los niños con quien trabajamos, sus familias y su realidad social. Todo con la finalidad de encontrar nuevos caminos y respuestas para nuestros trabajos en el aula y en la escuela. El elemento principal para que esto sea posible se resume en una sola palabra: diálogo.

¿Para que reflexionar sobre nuestro trabajo docente en el medio rural?.- Existen muchas razones para considerar prioritario un esfuerzo para apoyar el trabajo que realizamos los maestros rurales: el trabajo en el campo presenta retos específicos muy diferentes en la docencia de otros medios; el trabajo docente, en el área rural se da en condiciones de aislamiento geográfico, se tiene la necesidad de atender varios grados y de ajustarse a las frecuentes inasistencias de los niños.

Aclaración: preferimos no continuar con la captación pues no reúne ningún tipo de identificación, tan sólo transcribe el contenido de las lecturas. La mayor parte de los trabajos presentan las mismas condiciones y en cuanto a los registros de observación optaron por anotar las experiencias educativas, sus saberes, sus habilidades e intereses, etc. en forma de nota de campo.

Documento

Tema.- Repaso de Matemáticas con la finalidad de detectar los temas que requieren ser reforzados.

El día de hoy realizamos ejercicios matemáticos para reforzar los temas vistos hasta el momento, correspondientes al segundo semestre. Les pedí a los alumnos que sacaran su libro de texto de matemáticas en la pág. __, se notó disgusto en los alumnos en sus caras y exclamaciones, creo que se debió a que no hubo una actividad previa.

Expliqué que los problemas a resolver ya los habíamos visto en clase por lo que debían solucionarlos ellos mismos, algunos se mostraron animados y otros no tanto. Habían empezado a contestar el ejercicio cuando me mandaron llamar de la Dirección. Como yo no estaría para despejar sus dudas, les sugerí que si lo deseaban podían contestarlo en parejas, les alegró mucho, sobre todo a los que más batallan académicamente. Se acomodaron con el compañero que eligieron y empezaron a trabajar. Al regresar de la dirección después de unos 20 minutos, me sorprendió que la mayoría ya había terminado.

Después de un tiempo (aproximadamente 10 minutos) procedimos a comparar resultados y a despejar dudas. Donde más se les dificultó fue en el orden de las fracciones con diferente denominador. Estuvieron participativos pues no sólo daban los resultados finales sino que explicaban como solucionaron los problemas

Saberes: los alumnos pueden apoyarse entre sí; cambiar la modalidad de trabajo para solucionar los imprevistos. (de trabajo individual a parejas); que los alumnos requieren de una actividad introductoria al tema; del trabajo autónomo y solidario de los alumnos y la capacidad argumentativa de los alumnos.

Unidad 3 Tema la comunicación de la práctica docente .- Narraciones

Elaboración de una narración

Narración sobre la plática con mis alumnos para la preparación de una asamblea escolar " 20 de Noviembre."

Empezaré narrando el día en que hablé con mis alumnos sobre el tema. En esa ocasión mis alumnos terminaban un trabajo de Ciencias Naturales, la siguiente materia sería Civismo, escogí darles la noticia en esta clase ya que explicaría las formas en que se planeaba trabajar haciendo hincapié en las normas a seguir para poder lograr en corto tiempo un buen trabajo a presentar.

Al tocar el tema mis alumnos se entusiasmaron muchísimo y noté en sus actitudes una atención total de esas que quisiera en otras materias. Sus caras se tornaron sonrientes, todos se sentaron derechos, se notaban inquietos, todos pedían datos precisos; ¿qué día será la asamblea?, ¿qué voy a ser yo?, ¿voy a bailar?, ¿qué ropa usaré? yo tengo una muy bonita, me gustaría leer ¿puedo hacerlo?, yo ya participé en otra asamblea.

Era tanta su prisa en que les contestara que ellos mismos daban respuestas, pienso que para ver si le atinaban. Se hicieron comentarios entre ellos acerca de lo que imaginaban que sería ese festejo. A medida que daba datos precisos de la asamblea veía caras de agrado y de desagrado, pues no todos querían bailar, cantar o bien dirigir honores a la bandera.

Al terminar mis explicaciones siguieron una serie de preguntas y de opiniones, incluso sugerencias pues ellos querían que todo se planeara muy bien para que todo saliera muy "bonito", esa era la frase general "Queremos que salga muy bonita nuestra asamblea, maestra".

Se me ocurrió preguntar después de dicha frase la siguiente: ¿cómo creen que se logra una asamblea bonita?, se oyeron muchas respuestas, por lo tanto opté por anotarlas en el pizarrón para analizarlas y aprovecharlas ya que estas sugerencias venían de ellos mismos y por lo tanto no la echarían atrás pues ya sabemos que las normas planteadas de forma espontánea las respetan sobre todas las cosas, contrario a las impuestas por el maestro.

Concluí dicha planeación sorprendida pues los niños habían tenido una excelente participación, no hubo uno que se negara a participar, pero lo que más me gustó fue las sugerencias a la propuesta dada a un inicio. "una asamblea en corto tiempo y respetando normas"; normas que yo no alcance a sugerir pues ellos mismos las propusieron. Aprendí de ellos que son bastante estrictos, son organizados a su modo y que sí saben escuchar. Fue una agradable experiencia.

Finalidad: que los alumnos se puedan organizar para desarrollar una actividad.

Desarrollo de la actividad: participación, cooperación, respeto, normas espontáneas.

Saberes del maestro: los alumnos son respetuosos y a la vez capaces de proponer alternativas; académicos: lo que debe tratarse en dicha asamblea; características de cada alumno; que en dichas actividades podemos conocer mejor a nuestros alumnos (espontaneidad).

Actividad de desarrollo No. 3.

Crítica de la sabiduría docente.

Unidad 1 Tema La práctica docente : rescate e innovación

Documento Crítica de la sabiduría docente

Para desempeñar mi práctica docente con mejores resultados, ha sido necesario llegar a una reflexión de los conocimientos que poseo sobre la misma. Estos conocimientos han sido adquiridos a través de la experiencia de la práctica docente y han sido sometidos a un análisis crítico de reflexión para cambiarlos, retomarlos o renovarlos, ya que deben estar abiertos a cualquier cambio, para estar acordes con las innovaciones que se hacen a los programas de estudio. Además estoy muy consciente de que lo que yo sé, no necesariamente es lo mejor, después del diálogo con otros profesores, me he dado cuenta de que algunos de estos saberes tienen que ser renovados y otros retomados.

Después de algunos años de experiencia me es fácil reconocer que algunos niños no aprenden igual que los demás y al cuestionarme las causas encuentro que puede ser por mal alimentados o son niños que se desvelan. El día viernes en especial y después del recreo, los niños los niños se distraen; ¿por qué razón?, ¿no hay ya planeación de trabajo?, ¿se improvisa cualquier cosa mientras toca el timbre de salida?; la respuesta es que el día no tiene nada que ver pero sí el que ya no hay que hacer en forma organizada. Cuando va a cambiar el tiempo los niños se vuelven demasiado inquietos, ¿de dónde proviene su inquietud?, ¿esta el salón en buenas condiciones que los puedan proteger de la lluvia por ejemplo? ¿son aulas cómodas y ventiladas?; es posible que la inquietud provenga de la inseguridad de estar protegidos, o bien de la falta de acondicionamiento del aula para el cambio de temperatura, o bien a la angustia que le causa el no poder reunirse con sus familiares si llueve, etc.; los niños que terminan más rápido que los demás se les debe dar otra responsabilidad como la de ayudar a sus compañeros con las dificultades, ¿es cierto que los que terminan rápido pueden ayudar a los demás?, ¿les gusta a los niños que un compañero les explique sin ellos pedir ayuda? ¿es mejor que los que terminan rápido se les permita realizar otra actividad en forma individual?; los niños rápidos no necesariamente pueden ayudar a sus compañeros que no han terminado por que puede ser su inquietud, la que de apariencia de saber y lo que va a hacer es importunar al que trabaja despacio y no necesita ayuda.

Los saberes científico - pedagógicos los he adquirido en la escuela Normal como: para la comprensión de Matemáticas debo aplicar el método deductivo; para las ciencias naturales el método científico, etc., es decir cada asignatura tiene su metodología y técnica particular.

Unidad 2 Tema Etnografía y práctica docente

Documento: Elaboración de un cuadro de doble entrada

Indicadores Posiciones	Fundamentos	Métodos que emplean
Conservadora	<p>Conserva el vocabulario y algunas posiciones del positivismo. La validez interna se logra por periodos de recolección y análisis de datos aseguraban una mejor correspondencia entre las categorías científicas y la realidad observada.</p>	<p>Historia y maduración: determinar los datos de base que se mantienen estables en el tiempo así como los datos mutables y el origen de los cambios que se observan</p> <p>Mortalidad: Recopilar datos de base para analizar las pérdidas e incorporaciones posteriores.</p> <p>Influencia del observador. Prolongar la estancia del investigador de campo. Buscar información más completa.</p> <p>Selección y regresión: asegurar que las diferencias medidas entre el grupo experimental y el de control se deben al tratamiento y no a diferencias anteriores al experimento.</p> <p>Conclusiones espurias: el investigador tiene que considerar sistemáticamente cómo cada factor puede haber influido en los datos</p>
Radical - idealista	<p>Lincoln y Guba</p> <p>Radical.- querían volver a las raíces fenomenológicas p/repensar la epistemología de la función educativa y postulaba una incompatibilidad entre los métodos positivistas y los métodos naturalistas.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Actividades que contribuyen a la credibilidad de los resultados 2) Consulta a colegas 3) Suficiencia referencial 4) Confirmación con participantes
Radical - crítica	<p>Neo- marxismo y feminismo</p> <p>A través de la investigación desenmascarar las construcciones sociales dominantes y los intereses que representa, estudiar la sociedad con el fin de transformarla y liberar individuos de las causas de la dominación y la represión (Investig. ideológicas)</p>	<p>Reflexividad sistemática: puede dar alguna indicación de como u en el estudio logran profundizar su conocimiento de su mundo y aumentar su nivel de autodeterminación. Una teoría a priori ha sido modificada por los datos.</p> <p>Validez catalítica Se logra si los participantes a través de su participación</p>
Participativa	<p>Se trataba de estudiar el pensar del pueblo, sus ideales, inquietudes, su temática. Involucra activamente a toda una comunidad)</p>	<p>Involucra a toda la comunidad, el proceso de inv. es lento. El investigador debe tener una preparación integral: interactúa con fenómenos sociales, económicos, políticos, culturales y sociológicos. Adapta e incorpora las acciones a las limitaciones propias del contexto y conjugarlas en una praxis social.</p>

Unidad 3 Tema.- La comunicación de la práctica docente.- La Argumentación

Escrito argumentativo sobre un saber docente

Los alumnos extra-edad logran aprender cuando se atienden adecuadamente. Este es un proyecto que ha sido criticado en múltiples ocasiones porque es desarrollado dentro del grupo de alumnos donde la mayoría son alumnos regulares y de una misma edad. Algunos maestros se resisten a colaborar con ellos argumentando que les quitan tiempo a los demás alumnos, distraen su atención de la planeación inicial, que son muchos requisitos para el llenado de la documentación, etc.; los maestros sólo ven sus intereses, sin tomar en cuenta que los beneficiados serán aquellos alumnos que logren salir adelante.

Mi participación en el proyecto no ha sido nada fácil, pero tampoco imposible, se empieza a poner atención desde el inicio del año escolar al aplicar el examen de diagnóstico y con la relación de la matrícula es cuando se detectan estos casos. Si un alumno de cuarto grado tiene más de 9 años es candidato a participar en este proyecto. La base para lograr que el alumno se recupere es la labor de convencimiento, a través de mucha comunicación y sobre todo proveerlos de mucho material de apoyo, así como sugerirles metodologías adecuadas para una mejor comprensión.

Es determinante tomar en cuenta la participación del alumno, su cumplimiento y su responsabilidad, así como su disciplina, pero sobre todo darle la confianza necesaria para que logren superar algunas deficiencias que en ocasiones por descuido han resultado así. Los materiales son equipos de libros correspondientes a cada grado en las asignaturas de Español, Matemáticas, Historia, Ciencias Naturales, Geografía y Cívica; sus contenidos están dosificados y cuentan con lo más indispensable en conocimientos que el alumno debe contar para poderse promover al siguiente grado. El maestro que trabaja con el proyecto aplica las metodologías adecuadas a lo que el grupo necesite, pues estos alumnos tienen necesidades diferentes.

Les comento la gran satisfacción que resulta de observar que éstos alumnos han elevado su autoestima, se han hecho más responsables, porque se les ha apoyado y se les ha dado confianza para salir adelante,

Actividad final

Unidad 1 Tema Reflexión en la acción de la práctica docente

Escrito argumentativo desde mi perspectiva como profesor sobre: la sabiduría docente: crítica, rescate e innovación, mediante la reflexión y sistematización en la práctica docente.

"La sabiduría docente: crítica, rescate e innovación, mediante la sistematización en la práctica docente"

Introducción

En el presente trabajo pretendo exponer de una manera sencilla mi labor como maestro frente a un grupo, la trascendencia de mi labor docente en los alumnos, así como la aplicación de técnicas de enseñanza efectivas desde mi particular punto de vista.

Desarrollo

Al inicio de mi actividad docente, al presentarme por primera vez frente a un grupo, se inició un proceso de aprendizaje constante que continúa hasta la actualidad. Todas y cada una de las experiencias desarrolladas han modificado mi quehacer docente.

Al transmitir los conocimientos básicos para que el alumno se desarrolle dentro de la vida diaria, se siente una satisfacción personal difícil de comparar con algún otro aspecto de mi vida.

Los programas que desarrolla la SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA y nos presenta a los maestros son un arma importante para desarrollar ampliamente una culturalización en mis alumnos, ya que aunque originalmente considero que no son muy amplios, los podemos reforzar con actividades complementarias las cuales yo en particular considero en base a la experiencia dentro de mis 18 años de servicio.

A mis alumnos deseo transmitir una amplia gama de conocimientos, así como la manera más práctica de aplicarlos en su vida diaria, no saturándolos de conceptos, sino dándole utilidad a los mismos.

Además el infundir en ellos el deseo ferviente de superación constante, de la aplicación de valores morales en la vida, desarrollando en ellos el sentido de la responsabilidad y fomentando el amor a su nación, a los símbolos patrios, así como a sus semejantes.

Creo que como las Matemáticas es una de las materias que más me agradan, es a la que dedico más tiempo dentro de la actividad diaria en el salón de clase, no por que sea lo más correcto sino que es algo que realizo en forma inconciente, trato además de despertar en mis alumnos el espíritu de superación constante no fomentando la rivalidad, sino la competencia sana, el esfuerzo constante por ser cada día mejores.

Considero que dentro de mi práctica docente debo de preservar el espíritu constante de motivación de mis alumnos, a que siempre sean ellos mejores cada día, a prepararse para triunfar dentro del ámbito sociocultural que los rodea, así como el ánimo constante a la lectura ya que de ella depende el aprender constante, no sólo en un tema en particular, sino de lo que la vida nos presenta diariamente.

Creo que como maestro trato de inculcar a mis alumnos el amor a su nación, a su familia y a su escuela, y hacia las instituciones en general.

Una de las principales cosas que creo debo renovar dentro de mi labor docente, son las estrategias de enseñanza y disciplina, ya que cada año que pasa nos damos cuenta de que algunas cosas no funcionaban, ahora hay que renovarlas ya que cada grupo de alumnos presenta características diferentes a las cuales hay que adaptarse para sacarles el mayor provecho posible.

Además me considero una maestra que conciente a sus alumnos, lo cual me gustaría cambiar un poco, aunque considero que esa actitud a mis alumnos no ha sido obstáculo para mi enseñanza diaria, que creo que es lo más importante por hacer.

Soy una maestra que trata de predicar con el ejemplo, fomentando los valores que en la actualidad muchas personas ven como un defecto antes de que una virtud.

Es muy difícil decir en forma particular en los errores o fallas que cometo, pero soy perfectible y acepto observaciones y sugerencias siempre con el afán de mejorar constantemente.

Conclusión

Los maestros debemos ser un ejemplo constante para nuestros alumnos, además de que debemos aceptar las reformas que se dan en el ámbito académico, mejorar constantemente nuestras técnicas de enseñanza adaptándonos a las características que prevalecen en cada grupo de alumnos que año tras año nos toca atender, considerando que lo que puede funcionar con un grupo de alumnos, no funciona con otros.

CADA MAESTRO DEBEMOS BUSCAR SER UN EJEMPLO PARA NUESTROS ALUMNOS

Unidad 2 Tema Reflexión de las acciones en mi práctica docente

Escrito argumentativo desde mi perspectiva como profesor sobre: la sabiduría docente: crítica, rescate e innovación, mediante la reflexión y sistematización en la práctica docente.

Introducción

En su práctica docente es conveniente y recomendable que el maestro redacte las observaciones más relevantes que tuvo en el aula al realizar su trabajo diario y de esta manera llevar un registro de todos los acontecimientos que se le presenten día con día. Esto le va a permitir hacer una reflexión de su trabajo y de esta manera volver a retomar aquellos contenidos que no quedaron claros. Al hacer la reflexión de mi trabajo, debo tomar la información para pensar más profundamente de los acontecimientos más cuestionados y así poder retomarlos nuevamente con la seguridad que ahora sí serán entendidos.

Desarrollo

La observación de mi trabajo docente y hacer una descripción de él, me es muy necesario porque con ello voy detectando la problemática que se presenta con mis alumnos y de esa manera, conociéndola, buscaré las alternativas, estrategias, técnicas y métodos necesarios para darle solución a esta problemática.

Cabe mencionar que en el transcurso de este año escolar y tomando en cuenta los conocimientos adquiridos en esta institución UPN, hice una modificación a mi práctica docente, donde empecé a emplear más el juego en el desarrollo de las clases y el trabajo en equipos y, he observado mejores resultados que en años anteriores. Estos resultados los he visto reflejados en mis alumnos, al poner más interés en las clases cuando las desarrollamos, de esta manera, pienso seguir trabajando con estas innovaciones mientras las condiciones de mi grupo y la institución lo permitan.

Con esto dejamos atrás la manera tradicional de impartir la clase, donde el maestro era un gran expositor y el alumno un receptor, también vamos dejando atrás la forma individualista de trabajar con el alumno.

Al reflexionar en nuestra práctica y hacer modificaciones a ella estamos cumpliendo con el objetivo que se busca en nuestra labor docente, porque en esto estamos transformando el trabajo diario que hacemos en el aula. El redactar una hora de nuestras clases en este curso, nos convirtió en pequeños investigadores de nuestro trabajo diario, porque con esto pudimos describir con detalle nuestra labor educativa, hacer explicaciones detalladas de cómo realizamos la clase y así pudimos valorar todo aquello que sucede en nuestra aula y después hacer una reflexión de nuestros aciertos y errores.

Los aciertos preservarlos y, los errores, innovarlos; como fué en el caso mío, ir dejando la forma tradicional de impartir clases, presentarme ante el grupo en ocasiones sin el plan de clase, al no buscar estrategias cuando los alumnos no entendían ciertos contenidos, etc.

Nosotros los maestros, al ser investigadores de nuestra propia práctica docente, somos privilegiados en el proceso enseñanza - aprendizaje, dado que el objeto de estudio es nuestra propia profesión.

En el diario de campo, debo de seguir las notas para un modelo de docencia, donde haya en mi trabajo intencionalidad, interacción entre personas, circunstancialidad y un carácter instrumental; cumpliendo con este trabajo, he dado un gran avance en mi práctica porque las cuatro notas coinciden en espacio y tiempo en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Una propuesta de reflexión es el diálogo, éste siempre debe de existir y estar presente en mi trabajo diario porque a través de él me voy a dar cuenta de lo que piensan mis alumnos; lo que piensan los padres de familia de la comunidad donde trabajo; lo que piensa mi directora, en la forma como desarrollo a cabo mi práctica docente y de la respuesta que de ellos obtenga, analizar el desarrollo de nuestro trabajo y así poder hacer las modificaciones y transformaciones necesarias.

Debo de tomar muy en cuenta lo que se piensa de mí respecto a mi trabajo, porque esto me dará confianza, si lo realizo bien, y si he fallado, innovar mi práctica docente.

El hacer investigación de nuestro trabajo en forma sencilla y ordenada, el maestro hace posible una de las demandas más anheladas: que se tome en cuenta la opinión y la experiencia docente, para formular los objetivos, contenidos y programas de la educación básica.

Para esto el maestro debe demostrar el conocimiento necesario, basado en su experiencia docente y en sus saberes pedagógicos, y ser capaz de hacer propuestas importantes a la política educativa.

El diario del profesor es otra de las estrategias que podemos considerar sobre el quehacer docente, ya que es un instrumento que sirve para transformar las nuevas concepciones de lo cual resulta una nueva práctica docente.

Cambiar o transformar la práctica es cambiar la forma de hacer las cosas, cambiar nuestras ideas, nuestras creencias y concepciones sobre porqué, qué, y cómo conducimos como profesionales.

Reflexionar sobre nuestra práctica es describir lo que hacemos para compartirlo públicamente, como lo hicimos al redactar descripciones de las horas clases y después exponerlas ante nuestros compañeros; compartir planteamientos que nos ayuden a ensayar nuevas formas, nuevas ideas, volver a describir lo que hacemos y analizar conjuntamente los resultados y con esto vamos haciendo investigación escolar que nos ayudará a transformar, cambiar o hacer evolucionar el estado actual de las cosas. Llevar el diario del profesor implica poner en práctica un método de desarrollo profesional permanente y como tal un proceso donde podemos resaltar momentos y fases relativamente difíciles.

Conclusiones

El diario de campo es un instrumento que me ayuda a reflexionar y analizar el trabajo en el aula. Porque a través de él hago una descripción de mi trabajo, valoro todo aquello que me fué útil y provechoso y puedo dar una explicación clara y precisa de las cuestiones que debo preservar y aquellas que debo innovar.

El diario del profesor me permitió darme cuenta de las modificaciones que le había hecho a mi práctica docente, al aplicar el juego y el trabajo en equipos, porque temas que en años anteriores me fueron complicados, en esta ocasión los niños los resolvieron fácilmente.

Además este diario me va a servir como experiencia para próximos años donde debemos guardar las innovaciones que hicimos y que dieron resultados y así poderlos aplicar posteriormente.

Unidad 3 Tema .- Reflexión de las acciones de mi práctica docente

Escrito argumentativo desde mi perspectiva como profesor sobre: La sabiduría docente: crítica, rescate e innovación, mediante la reflexión y sistematización en la acción de la práctica docente”.

Introducción

En el presente trabajo se manifiestan las distintas perspectivas sobre mi trabajo docente, tomando en cuenta todos aquellos saberes que como maestro poseo, pero sobre todo reflexionar sobre la aplicación de los mismos, para constatar si se aplicaron en forma correcta y adecuada, pues el estar frente al grupo implica una gran responsabilidad, en el que se tiene que tomar en cuenta distintos factores que influyen de manera diferente en cada uno de nuestros alumnos.

Es importante rescatar de mi trabajo todo aquello que fué fundamental en la aplicación del grupo, por ejemplo la metodología adecuada, técnicas utilizadas, implementación de buenos hábitos y algo que consideré muy importante fue el diálogo que debe existir dentro de la comunidad educativa, ya que nos hace aprender algo más de nosotros mismos y de los niños con quienes trabajamos, sus familias y su realidad social.

Esto determinó la indispensable ayuda para encontrar nuevos caminos y respuestas para desempeñar mi trabajo dentro del aula y la escuela.

Es de suma importancia el autoanálisis como maestros para saber y/o descubrir que pensamos de nuestro trabajo docente, que espero de él, cual será mi meta, todo lo referente antes de saber que es lo que piensan otras personas de mi trabajo. También que es lo que me van a proponer para desempeñarlo y mejorarlo.

Saber también que esperan nuestros alumnos de nosotros, así como los padres y los propios habitantes que integran la comunidad educativa.

Por ello lo que rescaté y que es determinante dentro de mi práctica docente fue el diálogo y el acercamiento hacia los padres de familia pues gracias a ellos he obtenido éxito en el desempeño de mis labores docentes.

Desarrollo

El trabajo docente presenta retos muy específicos e importantes por ello existen muchas razones para considerar como una prioridad el esfuerzo que se realiza para apoyar ese trabajo que día tras día realizamos.

Existen ocasiones si no es casi siempre donde nosotros los maestros nos tenemos que enfrentar con muy pocos elementos para conocer e interpretar la realidad de un medio tan distinto y a veces tan lejano a nuestra propia realidad cultural.

Pues con frecuencia nos encontramos con factores como el entorno social, el medio geográfico, las necesidades e intereses de los alumnos que son muy distintas entre sí, las frecuentes inasistencias de algunos niños, problemas de alimentación y salud, distancia de la casa a la escuela, problemas sociales y de conducta, deserción escolar, etc. Factores que afectan la buena marcha de la Educación, pero que de ninguna manera son justificaciones para no cumplir con mi trabajo. Pero que desde luego son obstáculos que he logrado superar si no al 100% si en un 80% lo que me ha dejado obtener éxito y buenos resultados.

Es importante mencionar que el problema educativo se basa o rige por medio de normas que se tienen que cumplir como es lo siguiente: trabajar con el programa, formulando los objetivos y los contenidos, llevar a cabo el trabajo con los libros de texto. Pero considero que para que esto funcione debe tomarse en cuenta nuestra opinión pues desafortunadamente existen elementos que diseñan los programas sin contar con ninguna experiencia en el grupo, pues debe ser el maestro del grupo quien participe en el diseño, pues es quien ha enfrentado estas experiencias con los alumnos y que tomará en cuenta para ese diseño todos los factores que influyen en la enseñanza pero además los intereses propios y muy específicos que ellos poseen.

Considero que de nada sirve cumplir al pie de la letra con un programa cuando mis alumnos requieren de conocimientos básicos que al no contar con ellos le impedirán obtener otros más complicados y difíciles.

Por todo lo anterior he recurrido a detectar las deficiencias de mi grupo y poder corregirlas, y llevar una secuencia lógica de aquellos conocimientos básicos e importantes que mis alumnos deben adquirir, desarrollándolos paulatinamente, es decir, elaboro mi programa tomando en cuenta todos los factores que rodean al niño, con lo que he tenido éxito en mi práctica docente.

He logrado además llevar un seguimiento de lo que sucede dentro del salón de clases, pues esto me ha servido para tener una visión en conjunto de mi labor docente, esto lo he utilizado también como un apoyo para el análisis del quehacer educativo.

Existen ocasiones donde algunos acontecimientos mínimos que suceden dentro del aula, los que dejamos desapercibidos, pero al detectar alguna fallas, es cuando nos damos cuenta de la gran importancia que éstos representan.

Lo anterior me ha marcado un parámetro dentro de mi trabajo en el aula, pues me he concientizado más profesionalmente y he madurado, porque todos los detalles que observo me hacen reflexionar sobre el desempeño de mi trabajo, adquiriendo experiencia para analizar y discutir colectivamente sobre las ideas y las prácticas que he llevado a cabo.

Otro renglón importante es que también he aprendido de las experiencias de mis compañeros de trabajo, pues el entorno donde me desempeño realizamos en él reuniones mensuales de academia de grado donde analizamos las vivencias que tenemos dentro del grupo y comentamos todo aquello que podemos enriquecer con la sabiduría de cada uno de ellos. Un ejemplo que se ha tratado y expuesto es en la asignatura de matemáticas con el contenido de la enseñanza de la división y la resta con algoritmo, lo que es de gran dificultad para el alumno, porque de acuerdo a su madurez es difícil para él asimilarla aplicándola desde el punto de vista analítico, se ha dificultado el aprendizaje de la misma y en lo que puedo afirmar que una forma de superarlo es inducir al alumno para que manipule con objetos, de tal manera que pueda comprender el porqué de esa operación logrando resultados fabulosos al ver que el alumno ha comprendido el objetivo de la división y la resta para descubrir por él mismo el procedimiento más sencillo para resolverlo.

Algo más he rescatado de mi práctica docente es el trabajo en equipo pues se ha logrado un alumno más participativo.

Estas experiencias han sido una de mis mayores satisfacciones, pues siempre he tenido la disposición para aceptar mis errores y enmendarlos, así como no resistirme a los cambios en la enseñanza sobre todo en las metodologías aplicadas.

He innovado mi forma de organizar el trabajo, pues actualmente llevo una planeación organizando mi trabajo, observando la conducta y participación del alumno, lo que al terminar la jornada me hago una autoevaluación donde detecto todas las fallas que debo corregir.

La función de los maestros de grupo gira alrededor de un círculo donde hay que transformar esas ideas, tener disposición para el cambio, mismo que deberá servir para transformar nuestra manera de pensar y actuar.

He participado en la innovación de metodologías y técnicas que me han arrojado mejores resultados lo que he logrado a base de la asistencia a cursos de capacitación, puesto que el trabajo que desempeño como docente así lo reclama. Siendo éste un trabajo tan noble y delicado que no se puede comparar nunca con el trabajo de las empresas o las fábricas donde la producción se supervisa por medio del control de calidad supervisándose el producto, y en el renglón educativo no se trabaja con objetos por lo que requiere pulirse y esmerarse puesto que aquí no se puede, ni se debe, echar a perder alumnos pues sería muy difícil enmendarlo.

El curso de esta materia que hoy culmina en este 1er. semestre (período Sept de 1997 a Enero de 1998) me ha servido para comprender mejor mi posición dentro del aula, pues los conocimientos adquiridos han sido de gran calidad y utilidad dentro de la práctica, los que considero deberán ser perdurables, pues gracias a la asesoría de la materia, se dió la oportunidad de compartir muchos conocimientos.

Conclusiones

La observación y el diario de campo son algunas formas que nos auxiliarán para preservar nuestros saberes docentes y rescatar los de mayor importancia e innovar aquellos elementos que se consideren hay que modificar.

la teoría como la práctica pueden ser modificados de acuerdo a las circunstancias para beneficiar en forma operativa a unos y a otros.

Es indispensable como docentes no resistimos al cambio pues los sucesos históricos y sociales así lo requieren.

He obtenido dentro de mi práctica que al conducir actividades interesantes para el niño, es necesario darle el tiempo que él requiera pues es un aprendizaje significativo del agrado del alumno.

Es preferible aprovechar los intereses de los niños así como su espontaneidad para abordar contenidos, que aplicar o imponer lo que marca el programa de una forma rigurosa.

El diálogo con el alumno, padres de familia, maestros y miembros de la comunidad educativa es una estrategia que como docente he aplicado y considero es indispensable para obtener buenos resultados.