Contenido

PALABRAS EN VOZ ALTA

Editorial 3
Ruth Catalina Perales Ponce
Lázaro Uc Mas

PALABRAS SABIAS

Lecciones aprendidas de la investigación sobre enseñanza eficaz 5
F. Javier Murillo Torrecilla

Transformación de la práctica docente, ¿para qué? 11
Ma. Bertha Fortoul Ollivier

PALABRAS VIVAS

La práctica docente cotidiana y su investigación. *19*
José Luis Martínez Rosas

Investigar la práctica educativa y formar desde ella. 37
Liliana Lira López

Elementos para la tutoría en la Universidad Autónoma de Tlaxcala 47
Emma Leticia Canales Rodríguez

Trabajo colegiado en una escuela normal 60
Una valoración de las prácticas de los profesores en las academias
Sandra Irene Romero Corella
María Soledad Ramírez Montoya

PALABRAS NUEVAS

Modelo teórico para el análisis de la tutoría en el nivel de posgrado 71
Gilles Lavigne
Antelmo Castro López

PALABRAS ACENTUADAS

La significación de la práctica educativa
De Ruth Perales Ponce (coordinadora) 85
Juan Manuel Sánchez Ocampo

PALABRAS PREGONERAS 89

PALABRAS DE LOS LECTORES 90

NORMAS PARA COLABORADORES. 91

DIRECTORIO

Consejo Directivo
Lya E. Sañudo Guerra
María del Socorro García Flores
Ruth C. Perales Ponce
Martha Vergara Fregoso
María Marcela González Arenas
Luis Jesús Ibarra Manrique
Fernando Rivas Rivas

Comité Editorial
Ruth C. Perales Ponce
Lázaro Uc Mas
María Teresa Fregoso Haro
Juan Manuel Sánchez Ocampo
María Guadalupe García Alcaraz
Alberto Ibarra García
José Lino Martínez Martínez
Rosamary Selene Lara Villanueva
Olivia Mireles Vargas

Participan en este número
F. Javier Murillo Torrecilla
Ma. Bertha Fortoul Ollivier
José Luis Martínez Rosas
Liliana Lira López
Emma Leticia Canales Rodríguez
Sandra Irene Romero Corella
María Soledad Ramírez Montoya
Gilles Lavigne
Antelmo Castro López
Juan Manuel Sánchez Ocampo

Editores
Ruth C. Perales Ponce
Lázaro Uc Mas

Todos los artículos se someten a revisión y dictaminación.
Registro en trámite

Suscripciones
Correspondencia
revista@redposgrados.org.mx

Diseño e impresión
Ediciones de la Noche
Madero 687
Guadalajara, Jalisco.
edicionesdelanoche@gmail.com

Fotografía:
Gustavo Ornelas Jasso
gustavuz13@yahoo.com

RED
POSGRADOS EN EDUCACIÓN A.C.

Instituciones Miembros de la RED

Estado de Jalisco
Centro de Estudios de Posgrado
Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales
Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente
Universidad Marista de Guadalajara
Universidad Pedagógica Nacional Unidad 141 Guadalajara
Universidad del Valle de Atemajac

Estado de Guanajuato
Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato
Instituto Superior de Estudios Pedagógicos del Estado de Guanajuato
Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad de Guanajuato
Universidad Pedagógica Nacional Unidad 111 Guanajuato, Guanajuato
Instituto Pedagógico de Estudios de Posgrado
Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato
Centro de Actualización del Magisterio Guanajuato
Universidad Pedagógica Nacional Unidad 112 Celaya, Guanajuato

Estado de Nayarit
Universidad Autónoma de Nayarit

Estado de Hidalgo
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
Universidad La Salle Pachuca

Estado de Nuevo León
Tecnológico de Monterrey, Universidad Virtual
Universidad Regiomontana
Universidad Autónoma de Nuevo León
Universidad de Monterrey

Estado de Sinaloa
Universidad Autónoma de Sinaloa

Estado de Veracruz
Universidad Pedagógica Veracruzana

Estado de Yucatán
Universidad Autónoma de Yucatán

Revista *Red* es una publicación semestral de la Red de Posgrados en Educación, AC, con domicilio en Regina 1766, Guadalajara, Jalisco, México. Tel. (0133) 38 24 88 28. www.redposgrados.org.mx.
Las opiniones expresadas en los artículos firmados son responsabilidad de sus autores. Se autoriza la reproducción del contenido de esta revista siempre y cuando se cite la fuente.

Editorial

La práctica es el inmenso espacio de realización humana. En ella se concreta y se desarrolla el ser humano. Quizás el lugar privilegiado en esta tarea sean los espacios educativos. Ahí se forma, hoy, el futuro deseable. Con acciones cotidianas pero extrañamente perdurables, millones de humanos transitan en las escuelas para apropiarse del mundo que les toca vivir. Una apropiación eminentemente práctica, activa. En el verbo nos hacemos sujetos, construimos sujetos, actúan los sujetos.

El mundo es reinventado individualmente en la cotidianidad de la práctica colectiva. Los otros se vuelven presente no porque existan físicamente, sino porque actuamos conjuntamente en este mundo. En este actuar conjunto, los sentidos se actualizan. De este modo, el campo de la práctica nos comprueba de modo evidente, la existencia conjunta. Aquí se objetivan las subjetividades de los otros y se articulan con la objetivación de las propias subjetividades. Los significados de las cosas del mundo construidos en ideas personales, se vuelven evidentes a las miradas externas, cuando se actúa sobre el mundo. Las acciones se convierten en referentes imprescindibles para comprender la naturaleza del *sentido* humano.

Por ello, explorar, indagar, preguntarse por las prácticas humanas, por las acciones que expresan y con las que se participa en la construcción del sentido de lo humano, resulta relevante, sobre todo en aquellos espacios cuya tarea fundamental es contribuir precisamente con ese objetivo: las escuelas.

En efecto, las instituciones educativas recogen el encargo social de formar al ser humano a través del desarrollo de saberes, competencias y sentimientos; formación basada en secuencias de acciones que constituyen prácticas, que hacen de la escuela lo que es, de tal modo que las prácticas que se despliegan en las escuelas son las que nos informan lo que las escuelas realmente son.

Es decir, la concreción de este encargo social no se verifica en las intenciones plasmadas en los documentos oficiales, sino, y sobre todo, en esos intercambios cotidianos, conversaciones diarias, interacciones frecuentes,

que constituyen el complejo mundo de la práctica. Las aulas –y por extensión las escuelas– son lo que son no por lo que dicen que son, sino por lo que hacen.

Con todo y esta importancia, el asunto de las prácticas no siempre ha sido preocupación de los investigadores del campo educativo, sin embargo, en las últimas dos décadas la mirada hacia lo que se hace en las escuelas, es decir, hacia las prácticas y las acciones, en suma una mirada hacia lo que se "es" en pleno sentido óntico, empieza a cobrar relevancia entre los estudiosos de la materia.

¿Acaso podría ser de otra forma?

Resulta ineludible la idea de que para transformar, cambiar, reformar o simplemente actuar sobre algo, hay que saber qué es ese algo. Éste es un gran dilema de la educación. El deseo de cambiar, transformar, o simplemente actuar exitosamente en lo educativo sin profundizar en sus constitutivos actuales, teniendo la mirada puesta en el "deber ser", contribuyó a que planes, diseños y reformas bien formuladas, fracasaran en su contrastación con la inverosímil realidad. Fue casi obligatorio dar el giro, no para dejar el sentido teleológico, sino para articularlo con el aspecto óntico de las escuelas y las aulas.

De este modo, la escuela recoge una de las características distintivas de lo humano y la convierte en una de sus extrañas paradojas. Actuar en el presente, pensando en el futuro. Se educa a los niños de hoy que mañana aportarán su esfuerzo en la construcción del mundo. Educamos hoy para el mañana. El enlazamiento del ser actual con el deber ser futuro. La práctica actual configura la actuación del mañana. El futuro contenido en los actos del presente.

Esta inminente paradoja es la que trae a cuentas el presente número de la revista con el tema de "Práctica y acciones educativas". A través de diversos artículos que recopilan investigaciones que señalan cuáles son los aspectos que hacen que una práctica educativa sea cada vez mejor, las vicisitudes del reconocimiento de la deformación profesional como medio para comprometerse con una mejora de la práctica, una revisión puntual de los distintos significados del concepto de práctica educativa y sus implicaciones en procesos de innovación, las dimensiones educativas de las tutorías en las instituciones, las necesidades de las colegiados para constituirse en comunidades de aprendizaje, la descripción de los sujetos a quienes está destinada la práctica; los autores que colaboran en este número nos internan en la compleja maraña que significa abordar el estudio de lo educativo desde el referente básico que constituye su ser: las acciones y las prácticas que educan.

Los editores
Ruth Catalina Perales Ponce
Lázaro Uc Mas

Lecciones aprendidas de la investigación sobre enseñanza eficaz

F. Javier Murillo Torrecilla[*]

La línea de investigación sobre enseñanza eficaz (*effective teaching*) busca conocer cuáles son las características de la enseñanza que consigue que los alumnos aprendan. Hasta la actualida d se han desarrollado en todo el mundo miles de investigaciones sobre esta temática que han dejado multitud de ideas que deben ser tenidas en cuenta en la toma de decisiones que lleven a una mejora de la práctica docente.
En este breve artículo se hace una revisión de esa línea de investigación rescatando una serie de lecciones aprendidas. De esta forma, se aportan diez ideas o elementos que contribuyen a una enseñanza eficaz.

Palabras clave: enseñanza eficaz, profesor, práctica docente, métodos de enseñanza.

Effective Teaching Research seeks which are the teaching characteristics that achieve that students may learn. To date, there have been thousands of researches worldwide on this subject, which have offered many ideas that should be taken into consideration when making decisions about how to improve teaching methodology. This brief article reviews that line of investigation and it also shows a series of learned lessons. In this way, there are ten ideas or elements that contribute to an effective teaching.

Key words: effective teaching, teacher, teaching practice, teaching approaches.

La investigación y la experiencia nos han evidenciado que los procesos que se desarrollan en el interior del aula se constituyen como el elemento que más incide en el desarrollo académico de los alumnos. De esta forma, según los principios y las prácticas pedagógicas implicadas, los comportamientos y las actitudes del docente, o la forma de gestionar al grupo, por citar algunos ejemplos, así serán los resultados de los estudiantes. Y, en coherencia con esa afirmación, una de las líneas de investigación más interesantes y prometedoras para mejorar la calidad de la educación es aquélla que busca encontrar cuáles con los factores de aula que contribuyen más eficazmente a que los alumnos aprendan. Internacionalmente esta línea de indagación empírica toma el nombre de investigación sobre enseñanza eficaz (*effective teaching*), y sus resultados nos están aportando interesantes elementos para la reflexión sobre cómo tiene que desarrollarse la acción educativa en el aula para que ésta consiga sus objetivos (Wittrok, 1986; Teddlie, Kirby, Stringfield, 1989; Creemers, 1996; Borich, 2003; Marzano, 2003; Anderson, 2004).

La investigación sobre enseñanza eficaz tiene más de medio siglo de existencia y

[*] Profesor titular de Métodos de Investigación en Educación. Universidad Autónoma de Madrid. Más información en: http://www.uam.es/javier.murillo/recursos/Eficacia_docente.htm.

ha sido abordada desde una gran variedad de aproximaciones metodológicas. Así, es posible destacar tres grandes perspectivas (Hopkins et al., 1997; Harris, 1998). En primer lugar se encontraría la aproximación llamada de los "efectos de enseñanza", centrada en el estudio de los comportamientos y destrezas del docente (p. ej. Brophy y Good, 1986). Según este planteamiento, la enseñanza es vista como una tarea compleja que puede ser estudiada analizando sus elementos individuales. De esta forma, se encontraron altas correlaciones entre rendimiento académico y determinados comportamientos y destrezas del docente. En segundo término estaría el estudio de los "modelos de enseñanza" (p. ej. Joyce y Weil, 1996). Los mismos estarían definidos en función de sus características pedagógicas y de las acciones que se desarrollarían en los mismos. Aquí los estilos de enseñanza serían un subconjunto de los modelos de enseñanza. La última perspectiva enfatiza en la idea del "docente como artista", y considera que la enseñanza es una actividad altamente creativa que implica el uso de sofisticados repertorios de respuestas y una gran habilidad para reflejarlos en la práctica (Rubin, 1985). A pesar de esa disparidad, existe un alto grado de consenso entre los estudiosos acerca de cuáles son las características que hacen una enseñanza eficaz (Harris, 1998; Muijs y Reynolds, 2001).

En este breve artículo vamos a hacer una revisión de lo que hemos aprendido en las miles de investigaciones desarrolladas en todo el mundo en ese tiempo sobre esta temática. Será, por tanto, una rápida mirada a las lecciones aprendidas de la investigación sobre enseñanza eficaz.

Esta línea de investigación se funde y complementa con otra más ambiciosa, la investigación sobre eficacia escolar; conviene, por tanto, no confundir con ella. Ésta, entre otros objetivos, busca identificar los factores escolares que hacen que una escuela sea eficaz. Y como uno de los elementos que hacen que una escuela sea eficaz es tener aulas eficaces, ambas líneas llevan unos años desarrollándose de forma complementaria (Murillo, 2005).

Hemos agrupado las características que, según la investigación internacional, definen a una enseñanza eficaz en diez bloques; de esta forma hemos elaborado lo que sería un "decálogo para una enseñanza eficaz".

Lecciones con objetivos claramente especificados

El primer elemento que, según la investigación internacional, ha de tener la enseñanza para que resulte eficaz, es que responda a un propósito claro. Es decir, que esté claramente orientada a la consecución de determinados objetivos de carácter instructivo, que además han sido formulados por el docente. De esta forma, al comenzar cada una de las lecciones o temas en que está dividido el temario, el docente ha de tener claramente explicitado cuál es el propósito del mismo (Cotton, 1995). Estos objetivos o propósitos, además:

- Deben estar relacionados con conocimientos previos y con elementos relevantes para el alumno.
- Han de buscar alcanzar destrezas de carácter superior; por ejemplo, aprender a pensar o aprender a aprender por ellos mismos; así como la formación de valores y actitudes: aprender a participar, a implicarse en el trabajo, etcétera.
- Es imprescindible que estos objetivos sean conocidos por los alumnos antes de comenzar la lección, de tal forma que sepan en todo momento qué se espera de ellos.
- Las actividades de enseñanza y las estrategias de evaluación han de ser coherentes con los objetivos formulados.

Lecciones estructuradas

La investigación ha demostrado que la enseñanza directa por parte del docente al grupo completo es el método más eficaz para lograr el aprendizaje de todos los alumnos (p.

ej. Mortimore et al., 1988; Muijs y Reynolds, 1999). Esta estrategia ha de desarrollarse con un alto grado de interactividad con los alumnos y debe ser complementada con una atención personalizada a éstos, así como mediante una enseñanza a través de textos o medios tecnológicos.

La característica más importante de esta enseñanza directa es que las lecciones en las que se divide la materia estén claramente estructuradas. Para ilustrar esta idea, mostraremos una propuesta clásica que propone el Departamento de Educación del Gobierno Inglés (Dfee, 1999), donde sugiere que cada lección se organice de la siguiente forma:

1. Compartir los objetivos de la lección con los alumnos, asegurarse de que los alumnos saben lo que se espera de ellos, y averiguar que saben de la temática a tratar.
2. Dar información detallada y estructurada de los contenidos que forman parte del tema.
3. Explicar, demostrar, aplicar e ilustrar con ejemplos claros y cercanos la información dada.
4. Formular preguntas a los alumnos y proponer actividades de discusión y debate sobre la temática abordada.
5. Consolidar los conocimientos aprendidos. revisar y repetir la enseñanza tanto como sea necesario para asegurarse de que los alumnos dominan el material de enseñanza.
6. Verificar el aprendizaje de los alumnos y sus dificultades.
7. Repasar lo aprendido.

En todo caso, la investigación no ha demostrado la superioridad de una estrategia o metodología sobre otra para lograr el aprendizaje de los alumnos; es más, lo que ahora sabemos es que todas las estrategias metodológicas pueden ser eficaces, dependiendo del grupo, del docente, del momento del tema… Pero sí parece claro que es necesario utilizar estrategias validadas para ayudar a los alumnos a construir destrezas de pensamiento crítico y creativo (Cotton, 1995).

No hay que olvidar que el trabajo del docente exige un alto grado de creatividad, que no hay recetas universalmente aplicables. Por ello, el docente ha de tener un amplio repertorio de recursos de enseñanza y una buena visión de cuál es la estrategia más adecuada para cada momento y para cada alumno.

Enseñanza interactiva

Cuando los maestros dedican más tiempo a hacer preguntas y a fomentar el debate y la discusión con todo el grupo y en pequeños equipos, se produce un efecto positivo en el progreso de los alumnos (p. ej. Mortimote et al., 1988). Es decir, la estrategia de cuestionamiento y discusión se presenta como uno de los modelos de enseñanza más interesantes para conseguir que los alumnos aprendan.

Además, es importante utilizar técnicas efectivas de cuestionamiento para los alumnos, de tal forma que las preguntas se estructuren para llamar su atención en los elementos clave de las lecciones, así como para reflexionar sobre sus aplicaciones e implicaciones. De esta forma se contribuye a asentar los nuevos conocimientos en las estructuras previas, y a favorecer su curiosidad.

Atención a la diversidad

También hay consenso entre las diferentes investigaciones en considerar la atención a la diversidad como uno de los elementos de definen una enseñanza eficaz. La atención a la diversidad busca que la intervención educativa se ajuste gradualmente a las diferencias individuales –en cuanto a valores, expectativas personales, autoconcepto, estilos de aprendizaje, intereses, motivaciones, capacidades, ritmos de aprendizaje, etcétera– del alumnado. Para ello, además de tener los objetivos claramente especificados en cada sesión, hay que partir de los conocimientos previos de cada alumno y

proponer actividades intelectualmente desafiantes para todos los alumnos. De esta manera, todos los alumnos, desde los que necesitan más apoyo a aquéllos con altas capacidades, han de enfrentarse a tareas estimulantes, que promuevan todo su potencial.

También es importante proponer tareas que promuevan el respeto y la empatía entre alumnos de diferentes historias socioeconómicas y culturales. Así se conseguirá atender a la diversidad y se convertirá en una herramienta para el desarrollo integral de todos.

Un elemento añadido que caracteriza a las aulas que han conseguido un mayor desarrollo de todos sus alumnos, es que en ellas el docente presta una especial atención a los alumnos en situación de riesgo. La idea de dar más a quien más lo necesita se hace aquí patente.

Buena gestión del tiempo

Una de las escasas teorías que tenemos en educación es la teoría del aprendizaje escolar desarrollada por John B. Carroll en 1963 y revisada 25 años después (Carroll, 1963, 1989). Según la misma, el aprendizaje de una tarea particular está definido por el tiempo; de tal manera que un alumno aprenderá más en la medida que tenga una mayor tiempo lleno de *oportunidades para aprender*. Se entiende por tal el tiempo en el que el alumno se encuentra motivado y con actividades desafiantes para su aprendizaje.

Esta idea tiene una aplicación directa en el aula y se concreta en una buena gestión del tiempo. Así, el aprendizaje se maximazará cuando (Anderson, 1984; Wood, 1988):

- Las clases se inicien puntualmente.
- Se minimice el tiempo dedicado a la organización de la clase y a la explicación de rutinas: mandar callar, organizar tareas.
- Se maximice el tiempo dedicado realmente a enseñar y a aprender.
- Se consiga que los alumnos estén motivados con la tarea que realicen, lo cual implica que cada uno se enfrente con una tarea adecuada a su nivel y expectativas.
- La calidad de la enseñanza sea óptima.

Utilización de los recursos didácticos

La investigación ha demostrado que los profesores que consiguen que sus alumnos aprendan más y mejor, apoyan su labor con la utilización de recursos didácticos variados. De esta forma, la utilización de recursos tecnológicos tales como diverso *software* educativo, internet o películas o grabaciones, de juegos y de materiales manipulativos y de libros de texto y de apoyo, facilitan el aprendizaje de los alumnos (p. ej. Somekh y Davis, 1997; Muijs y Reynolds, 2001; Anderson, 2004).

Evaluación y retroalimentación continuas

También tenemos sólidas evidencias científicas de que la evaluación del alumno es un factor directamente ligado a una docencia de calidad (Daloz, 1986). Más concretamente, cuatro son los elementos habitualmente encontrados por la investigación sobre enseñanza eficaz:

- Evaluación frecuente.
- Evaluación cercana al alumno.
- Que utiliza una amplia variedad de métodos y técnicas.
- Con una rápida retroalimentación a los alumnos.

La evaluación ha de alejarse de planteamientos controladores e incluso represores, para formularse como un instrumento de apoyo, de ayuda, de preocupación del docente por el alumno.

Clima del aula

El clima del aula es otro de los elementos claves que configuran una enseñanza eficaz, de tal forma que es difícil imaginarse un aula de calidad donde no se dé un clima positivo. El concepto de clima del aula ha sido profundamente

analizado en la investigación, y está compuesto por muchos componentes, entre los que están: las relaciones dentro del aula (entre alumnos, entre alumnos y docente, empatía, actitud del docente frente al alumno, etc.), el orden (control del aula, reglas de funcionamiento, etc.), la actitud de trabajo, la satisfacción, y el clima ambiental (condiciones del aula y el mobiliario; González Galán, 2004).

Algunos resultados de la investigación sobre el clima de aula que favorecen el aprendizaje incluyen los siguientes aspectos:

- Relaciones de afecto y cariño del docente hacia los alumnos.
- Clima de trabajo tranquilo, seguro, ordenado y orientado al trabajo.
- Buenas relaciones entre los alumnos, ausencia absoluta de violencia entre pares.
- Existencia de reglas justas, claras y comprendidas por todos.
- Ambiente físico placentero que incluya la exhibición del trabajo de los niños.

Todos los trabajos, también, han encontrado que la estrategia más efectiva de estimular el orden y el autocontrol por parte de los alumnos es reforzar las buenas prácticas de aprendizaje y comportamiento. El castigo, según los mismos, resulta altamente contraproducente.

Altas expectativas

Uno de los factores aparecidos desde los primeros trabajos sobre eficacia escolar y que de forma más consistente se ha repetido a lo largo de la historia es el llamado efecto Pygmalión (Rosenthal y Jacobson, 1968). La idea del mismo es sencilla: los alumnos llegarán a ser lo que el docente crea que van a ser. De esta forma, se ha encontrado que los profesores que consideran que sus alumnos van a aprender determinado tema, o van a alcanzar un nivel de estudios, éstos lo harán con mayor probabilidad; o visto desde el otro lado, los profesores que consideren que un alumno es un fracaso, con toda probabilidad se convertirá en un fracasado (p. ej. Cooper y Good, 1983; Cooper y Tom, 1984).

Para conseguir que las altas expectativas del docente incidan en el desarrollo del alumno es necesario que el alumno se percate de esas expectativas. Así, actividades tales como: atención individualizada hacia el alumno, política de refuerzos, supervisión frecuente del alumno, alabanzas públicas y privadas… se convierten en una de las mejores estrategias para que el alumno aprenda.

Implicación y compromiso del docente

Un último factor que debe ser especialmente subrayado es la actitud, implicación y compromiso del docente con los alumnos y con la escuela. Se ha demostrado que los docentes con una actitud más favorable a las innovaciones, a la autoevaluación como una estrategia de reflexión y mejora, o al desarrollo profesional y la formación permanente, son también los que tienen alumnos con mejores resultados académicos (Harris, 1998; Stronge, 2002).

Estas lecciones aprendidas a modo de Decálogo para una enseñanza eficaz son de carácter genérico: no se refieren a una materia o asignatura determinada, ni a la consecución de un objetivo u otro, ni siquiera a un nivel educativo concreto. No pretenden, en ningún caso, convertirse en pautas de actuación; son sólo insumos necesarios para una reflexión informada que desemboque en una intervención de calidad.

No cabe duda de que si queremos seguir mejorando nuestro trabajo como docentes, no podemos continuar obviando los resultados de la investigación. Hace más de un siglo se iniciaron las primeras investigaciones en educación utilizando el método científico; desde entonces hemos ido aprendiendo muchas cosas acerca de qué funciona en educación y de cómo podemos mejorar la enseñanza. Incluir las lecciones aprendidas de esta investigación entre nuestras fuentes de información, de tal forma que nos ayuden a tomar las decisiones

pedagógicas más adecuadas, se convierte en un deber del buen profesional.

Referencias bibliográficas

Anderson, L. W. (ed.) (1984). *Time and school learning: Theory, research, and practice*. Londres: Croom Helm.

—— (2004). *Increasing teaching effectiveness*. París: Unesco-IIPE.

Borich, G. D. (2003). *Effective Teaching Methods.* Upper Saddle River, NJ: Merrill Pub Co.

Brophy J. y Good T. L. (1986). "Teacher Behaviour and Student Achievement". En M. Wittrock (ed.), *Handbook of Research Teaching.* Nueva York: Macmillan.

Carroll, J. B. (1963). "A model for school learning". En *Teachers College Record*, 64(8), pp. 723-733.

—— (1989). "The Carroll Model: A 25-year retrospective and prospective view". En *Journal of Educational Researcher*, 18(1), pp. 26-31.

Cooper, H. M. y Good, T. L. (1983). *Pygmalion grows up: Studies in the expectation communication process*. Nueva York: Longman Press.

Cooper, H. M. y Tom, D. Y. H. (1984). "Teacher Expectation Research: A Review with Implications for Classroom Instruction". En *The Elementary School Journal*, *85*, pp. 77-89.

Cotton, K. (1995). *Effective schooling practices: A research synthesis. 1995 updated*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.

Creemers, B. P. M. (1994). *The effective classroom*. Londres: Cassell.

Daloz, L. A. (1986). *Effective teaching and mentoring*. San Francisco: Jossey-Bass.

Department for Education and Employment (Dfee) (1999). *The structure of the literary hour*. Londres: Dffe.

Elley, W. B. (2001). "Conclusion, What have we learned?". En *International Journal of Educational Research*, 35(2), pp. 237-246.

González Galán, A. (2005). *El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: La Muralla.

Harris, A. (1998). "Effective Teaching: a review of the literature". En *School Leadership and Management*, *18*(2), pp. 169-183.

Hopkins, D, Ainscow, M., West, M., Harris, A. y Beresford, L. (1997). *Creating the conditions for classroom improvement*. Londres: David Fulton.

Joyce, B. y Weil, M. (1996). *Models of Teaching*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

Marzano, R. J. (2003). *What Works in Schools: Translating Research into Action*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. y Ecob, R. (1988). *School matters: The junior years*. Somerset: Open Books.

Muijs, D. y Reynolds, D. (2001). E*ffective Teaching. Evidence and Practice*. Londres: Sage.

Murillo, F. J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.

Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom.* Nueva York: Holt, Rinehart, and Winston.

Rubin, I. (1985). *Artistry and Teaching*. Nueva York: Random House.

Somekh, B. y Davis, N. (1997). *Using Information Tecnology Effectively in Teaching and Learning*. Londres Routledge.

Stronge J. H. (2002). *Qualities of Effective Teachers*. Alexandria VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Teddlie, C., Kirby, P. C. y Stringfield, S. (1989). "Effective versus Ineffective Schools: Observable Differences in the Classroom". En *American Journal of Education*, 97(3), pp. 221-236.

Wittrock, M. (1986). *Handbook of Research Teaching*. Nueva Cork: McMillan.

Wood I. D. (1988). *Your time management in teaching.* Londres: New Education Press Ltd.

Transformación de la práctica docente, ¿para qué?

Ma. Bertha Fortoul Ollivier[*]

El artículo gira en torno a la necesidad de que un colectivo de maestros o un maestro en lo individual explicite lo más claramente posible la finalidad de la transformación de prácticas docentes, cuando son ellos mismos los promotores y/o iniciadores de los movimientos. Para ello, inicialmente la autora contextualiza tanto los movimientos de transformación en la escuela actual como la concepción de práctica docente que está en la base cuando dichos movimientos son liderados por docentes. Más adelante, nos advierte sobre las deformaciones profesionales del sector magisterial cuando busca fijar las finalidades. Termina sobre la necesidad de significar los procesos de mejora de las propias prácticas docentes y de lo que dicha aceptación conlleva en cuanto sujetos actuantes en fenómenos con una alta carga humana y social.

Palabras clave: formación de docentes, finalidades educativas, práctica docente, magisterio.

This paper deals with the need for a group of teachers or an individual teacher to state as clearly as possible the aim of the transformation of teaching practices, when they themselves are the promoters and/or pioneers of the different movements. To that end, the author initially clarifies the context of the transformation movements in the schools at present as the conception of teaching practices which are at the basis when such movements' leaders are teachers. Later on, she warns us about professional deformations in the teaching sector when seeking to state their aims. The paper ends by stating the need of giving meaning to the processes for the improvement of personal teaching practices and declaring what such acceptance means for subjects acting in phenomena with high human and social loads.

Key words: teacher training, educational ends, teaching practice, teaching profession.

La práctica docente es un objeto de estudio en sí mismo fascinante por la cantidad de elementos interrelacionados que aglutina y que significa, por la diversidad de sujetos que la realizan mediante estrategias y acciones de corte muy distinto, por las posibilidades que abre y los retos que plantea para su mejora cotidiana, por la mirada abierta, rigurosa e interdisciplinaria que requiere en pos de una comprensión más fina y más abarcativa, en fin, por ser uno de los elementos nucleares de los procesos formativos.

Este tipo de práctica muy particular puede ser analizada desde aristas variadas: sus dificultades para ser aprehendida por los propios sujetos que la realizan en el día a día, sus elementos constitutivos, los procesos de índole personal e interpersonal que viven los sujetos, los resultados inmediatos y a largo plazo en lo individual, grupal y societal, las modificaciones a lo largo del tiempo de un sujeto o de una institución, entre muchas otras más. En este escrito me centraré en las características y en las finalidades de los procesos intencionados de transformación de la misma.

La pregunta sobre los para qué de los procesos de transformación, requiere ser con-

* Docente-investigadora de la Escuela de Ciencias de la Educación, Universidad La Salle. Correo electrónico: bfortoul@ci.ulsa.mx.

testada cuando un colectivo de maestros –del tamaño que sea– o un maestro en lo individual decide emprender un proceso de cambio en sus propias prácticas docentes.

Estos procesos necesitan tener un rumbo, una meta que guíe y dé consistencia a las estrategias y acciones que se van a implementar o que de hecho ya se están empezando a hacer. No se trata de buscar el cambio por el cambio y menos en cuestiones tan delicadas como las educativas, que están directamente relacionadas con la formación de una persona y de una sociedad.

Se retoman reflexiones personales surgidas a la luz de procesos de transformación, tanto en los que he asesorado como en los que he participado como docente de un colectivo, vistos a la distancia, lo que permite un manejo metodológico cualitativo y una contrastación teórica.

Empezaré por señalar cuatro características del contexto sociocultural en el que vivimos y que están directamente relacionadas con los procesos de transformación en la educación formal:

- Vivimos en una sociedad con ciertos rasgos de la sociedad del conocimiento. De todos nosotros son conocidas las evaluaciones con criterios de impacto y de rendimiento que se llevan a cabo en el sistema educativo nacional, tanto por instancias internacionales (OCDE) como nacionales (SEP, INEE, investigadores). No podemos dejar de evidenciar el predominio de la racionalidad económica en los procesos sociales y claramente en los educativos, con una fuerte presión neofuncionalista que busca como finalidad prioritaria del sistema educativo, el dar respuesta al aparato productivo en continua mutación tecnológica (Hualde: 2005).
- Las demandas sociales hacia la educación son contradictorias. Se pide a la vez tener educandos obedientes y críticos; repetidores y conocedores del saber acumulado por la humanidad, e innovadores y generadores de nuevas explicaciones; dóciles y líderes. El cuestionamiento que surge es si ello es posible en la misma persona.
- La escuela como institución se encuentra en crisis: no cuenta con finalidades legitimadas socialmente y claras de su rol para con los individuos y la sociedad. Muy difícilmente se presentan discursos que sostengan que la escuela es un servicio público que debe de desaparecer, lo que no significa que se tenga claro, por consiguiente, para qué se le quiere. Si bien a nivel de documentos normativos (Artículo 3 constitucional, Ley General de Educación, planes y programas de estudio de los diferentes niveles) éstas se encuentran fijadas, los agentes no las comparten y las propuestas que surgen no cuentan con el consenso y la legitimidad necesarios. Como bien nos lo señala Avanzini (1998), se está entonces a un paso del inmovilismo o de planteamientos críticos a ultranza, salidas ambas que no resuelven la crisis, sino que más bien la exacerban.

Las finalidades de las instituciones escolares se han convertido en un tópico de dominio público y todas las personas, sin importar su escolaridad, ni su función social, se sienten con el derecho de señalar dichos fines y sostener –sin necesariamente argumentar al respecto– que "su propuesta" es la que debe ser tomada en cuenta socialmente e incluso en algunos casos validada. Este mecanismo social tampoco ayuda a resolver la crisis, dado su carácter individualista.

Y esto es así desde sus inicios: las autoridades educativas, los padres de familia, los propios maestros, los mismos alumnos, el sector productivo, los académicos, los grupos que tienen poder le piden que juegue roles antagónicos, hecho que se incrementó a partir de su masificación: la escuela reproduce y libera, socializa y masifica, crea consenso y disenso. Desde aquí, se explica en parte que la escuela sea una institución tan contradictoria y tan problemática (Sanjuro y Vera: 2003).

- El discurso educativo tiende cada vez más hacia el logro de aprendizajes más complejos. Los planteamientos de la didáctica crítica y del constructivismo, así como los de la UNESCO, marcan el desarrollo de funciones cognitivas complejas (clasificación, análisis, pensamiento hipotético, analógico, creativo, etc.) y la inclusión de manera más intencionada y sistemática de aprendizajes de índole afectiva y social.

Ante estas características, los maestros nos vemos interpelados, tanto desde la escuela en nuestro quehacer cotidiano con los agentes que están en ella, como desde los propios planteamientos teóricos de los planes de estudio del nivel en el cual nos encontramos insertos, desde las medidas de gestión internas y/o solicitadas por el sistema, desde los cursos de actualización y/o de posgrado, etcétera. Decidir transformar la propia práctica docente y hacerlo es una de las múltiples salidas existentes a esta interpelación.

Las fuentes de transformación son dos:

- Externas al grupo de maestros: las autoridades educativas y/o sindicales a diferentes niveles toman decisiones y las implementan para cambiar ciertas prácticas docentes. De todos nosotros son conocidos los cambios en planes de estudio, en los sistemas de evaluación, en las formas de supervisión, etcétera.
- Desde los mismos maestros: en este caso un grupo de maestros o uno solo decide realizar innovaciones dentro de su práctica. Huberman y Haverlock (1980), dos grandes estudiosos de los procesos de transformación, sostienen que estas innovaciones son las que más posibilidades de éxito tienen, pues no requieren de procedimientos complicados, ni de presupuestos altos para su implementación. Son más auténticas, ya que cuentan con un alto grado de compromiso por parte de sus protagonistas –los docentes–.Si bien tienen poca envergadura en cuanto a cantidad de escuelas involucradas, son más permanentes y consistentes porque son abrazadas de manera voluntaria y responden directamente a los problemas y necesidades detectados por los propios educadores.

En estos casos, los maestros requerimos aceptarnos en procesos de formación permanente –no sabemos todo y tenemos todavía mucho que aprender– y que en nuestras manos está parte de la solución de las problemáticas escolares, lo que significa que en los procesos de aprendizaje de los alumnos y de la transformación de nuestra sociedad mexicana, somos una de las piezas claves. Decimos bien, clave, y no la única: no todo está en nuestras manos, pero sí hay una parte que nos corresponde.

Por otra parte, los procesos de transformación de la práctica docente desde los maestros tienen como base una concepción de práctica con las características siguientes:

- Compleja: en cuanto coexisten en ella factores y acciones en varias dimensiones de manera simultánea. Cuando un maestro da clases, al mismo tiempo está presente lo didáctico con los conocimientos y las estrategias que implementa, lo comunicativo entre él y sus alumnos, lo social que marca los orígenes socioculturales de todos los miembros del grupo y, por ende, sus capitales culturales y el desarrollo histórico de la institución y del contexto donde ésta se encuentra inmersa. Obviamente, estas dimensiones van siendo diferentes, según las diferentes actividades realizadas por un maestro: solución de un pleito entre dos alumnos, junta con los padres de familia o de consejo técnico, calificar exámenes, coordinar una ceremonia cívica, etc. Es así como la docencia es considerada como algo más que estar frente a un grupo, enseñando. Existen diferentes modelos que explicitan esta práctica docente desde su complejidad (Joyce y Weil, 1985; Fierro et al., 1999; Avanzini, 1998; Fernández Pérez, 1994; en muchos otros). A título de

ejemplificación se presenta aquí el de Fierro et al. (1999) que señalan que ésta contiene múltiples relaciones (entre personas, con el conocimiento, con la institución con la sociedad, con un conjunto de valores personales e institucionales), mismas que se encuentran agrupadas para efectos de análisis en seis dimensiones (institucional, personal, valoral, didáctica, interpersonal, social) y conjuntadas en la relación pedagógica.

- Con espacios para la toma de decisiones por parte del maestro. Si bien no negamos la existencia de un plan de estudios que marca los contenidos y condicionantes institucionales (instalaciones de la escuela, cantidad de material disponible, reglamentos internos, estilo de gestión de las autoridades, etc.) y sociales (nivel socioeconómico de los alumnos, expectativas frente a la escuela, tipo de familias, etc.) que van creando las tramas escolares que impulsan fuertemente la presencia de determinadas dinámicas laborales, pedagógicas, interpersonales, cada docente tiene a nivel de su salón y de su escuela, espacios de libertad en los que toma decisiones. La práctica docente no está determinada: de todos es conocido que existen en la misma escuela, maestros de "calidades diferentes" que impulsan "niveles" distintos de aprendizaje en sus alumnos.

En esta toma de decisiones, las concepciones y creencias de los maestros acerca de la trascendencia de su rol y de la institución escolar en la formación de los sujetos y de la sociedad, acerca de las estrategias a ser implementadas, acerca de lo que es educar, enseñar y aprender, intervienen considerablemente.

Una vez realizados todos estos preámbulos que nos permiten explicitar el marco donde se insertan los procesos de transformación de la práctica docente, podemos entrar a la pregunta central de este escrito: ¿para qué emprender un proceso de transformación de la práctica docente? Se pueden dar múltiples respuestas, entre las que se encuentran:

- Los alumnos evidencian aprendizajes insuficientes.
- El pensamiento y su consiguiente expresión oral y/o las acciones de los docentes no son coherentes con el discurso educativo actual.
- Otro(s) maestro(s) ha(n) alcanzado logros importantes en sus alumnos.
- La presión institucional para que se den determinadas prácticas en el aula.
- El cansancio, la rutina y/o el desgaste en el maestro con su correlato: la desilusión por lo no alcanzado.
- La insatisfacción personal con algo de lo que sucede en el acontecer diario y se desea modificarlo –directa o indirectamente– de manera que se encuentre al menos en un nivel aceptable.
- La dinámica de las instituciones escolares que no cuentan con mecanismos de reconocimiento del trabajo docente bien realizado.

Estas respuestas y otras más nos evidencian que las razones pueden ser múltiples y estar interconectadas, dado que provienen de factores diversos. También nos evidencian que los procesos de transformación no están necesariamente unidos a procesos de mejora de la calidad educativa (cualquiera que sea la conceptualización dada al término) ofrecida a los alumnos. Bazdresh (2000) nos lo señala muy claramente al argumentar cómo una reflexión crítica sobre nuestro actuar como educadores no conduce necesariamente a una transformación en nuestras prácticas docentes hacia una humanización mayor, hacia una innovación encaminada a la formación de los sujetos participantes. Se pueden reforzar prácticas áulicas conservadoras, prácticas que busquen el mantenimiento del *status-quo*, prácticas que modifiquen superficialmente, aparentemente algunas situaciones dado que no tocan los elementos estructurantes.

Dadas todas las razones posibles que están en la base de las transformaciones y de la presencia de una deformación profesional propia del gremio magisterial (Fernández Pérez, 1994; Davini, 1995; Fortoul, 2005) con respecto a lo teolológico, es imperativo que los maestros signifiquen sus propios procesos de mejora.

Esta deformación profesional se refiere a la claridad y a la consistencia entre las metas buscadas en un proceso formativo y entre éstas y los medios puestos en juego: estrategias, contenidos, recursos de todo tipo, normatividad, evaluación, etc. Si bien a nivel de la política educativa nacional las finalidades están fijadas, cada institución escolar y cada maestro las interpreta desde su propio ser y las reformula, al menos de manera tácita (Ezpeleta y Furlan, 1992) y toma decisiones sobre los medios para alcanzarlas. En el día a día, es en este proceso necesario e innegable de reformulación donde la deformación se presenta con las siguientes características:

- Contar con una explicitación muy ambigua de las metas a ser alcanzadas mediante nuestra actuación docente cotidiana: esta misma vaguedad nos lleva a que nuestras finalidades sean tan incluyentes, que no marquen rumbos claros para la acción y mucho menos los niveles que se van a considerar como mínimos, mismos que, si queremos lograr la equidad en la educación formal, deberán ser alcanzados por todos los alumnos, independientemente de su contexto socio-cultural-familiar-escolar de origen. Por otro lado, se dificulta la implementación de la auto-evaluación y de la auto-revisión por parte de los alumnos, pues muy rara vez conocen las características que tendrá que contener su "trabajo" o un "aprendizaje" para ser valorado como "bueno".

Al revisar planeaciones de maestros o al oírlos plantearlas en otros contextos se escuchan metas para un mes, tales como: "mis alumnos aprenderán a leer y a escribir bien", "se ubicarán en el espacio", "voy a trabajar la multiplicación y la vamos a lograr", "ahora sí voy a lograr que respeten los símbolos patrios". Estos enunciados a título de ejemplo y muchos más nos remiten a aprendizajes muy complejos, que requieren de muchos conocimientos previos para poderse construir, que tienen sus propios niveles (el nivel de complejidad del contenido y de alcance no son los mismos en los diferentes grados del sistema educativo) y que están planteados por los docentes sin hacer alusión alguna a los niveles, a las diferencias aceptables entre los mismos alumnos de un grupo, a su complejidad, al suponer que pueden alcanzarse en un tiempo muy corto.

- Presentar un bajo grado de sistematización entre las finalidades y entre éstas y los medios puestos en juego. Para que las finalidades cumplan su rol central de guía de los procesos formativos no es suficiente fijarlas, explicitarlas, sino que necesitan ser operacionalizadas, es decir requieren de un sistema que evidencie las relaciones entre ellas, con los medios y que las concretice, sin romper su unidad. Ello no está plasmado en un documento oficial a nivel nacional y son escasas las instituciones y/o los maestros que han creado algún esquema que muestre dichas relaciones, que les permita crear sinergias entre distintos medios, que los potencialice y que propicie una mayor unión y armonía en el seno de los procesos formativos.
- Tener baja coherencia teolológica, como consecuencia de las dos anteriores. La coherencia es definida como la consistencia entre las finalidades asumidas por el profesor y las acciones a desarrollar para alcanzarlos, en pocas palabras, entre los fines y los medios puestos en juego. La coherencia no es considerada como una cuestión de todo o nada: soy coherente o soy incoherente. Es una cuestión de grados, que se encuentran en un continuo que va desde el todo hasta el nada, pasando por muchos

puntos intermedios, lo que nos abre las posibilidades para buscar mediante nuestras acciones un acercamiento cada vez mayor con el todo, teniendo claro que nunca lo vamos a alcanzar: los docentes somos seres humanos, no seres perfectos, ni ángeles.

Si somos maestros de sexto de primaria y queremos formar alumnos que sepan expresarse claramente por escrito, necesitamos implementar estrategias en este sentido en todas las asignaturas, hoy, mañana y pasado. Prácticas áulicas como dictado de listado de palabras o de resúmenes, preocupación por la redacción sólo cuando se trabaja la asignatura de español, copia de ideas centrales de un texto, conjugación de verbos sin hacer referencia a algún contexto y muchas más, no deberán de existir. Al respecto Fernández Pérez (1994: 129) nos dirá:

> hasta que un profesional de la enseñanza no ha incorporado a su actividad docente estos mínimos de coherencia teleológica es evidente que se encuentra bajo mínimos de racionalidad tecnológica, con lo que ello implica de riesgos de ineficacia, despilfarro de medios y recursos, inmoralidad cívica y desprestigio profesional ante uno mismo y ante el resto de las profesiones.

Si bien los calificativos empleados por el autor pueden parecer agresivos y muy descalificadores en una primera lectura, considero que reflejan los riesgos que se asumen y se corren en el seno de cada una de las aulas donde ello sucede en un alto porcentaje.

- Ser considerado como un discurso eminentemente político-partidista o político-sindical o político-eclesial. De hecho es un discurso con una carga considerable de filosofía y de política, dado que las finalidades de lo educativo están directamente relacionadas con la formación de las personas y de la sociedad. Sin embargo ello no significa que requiera salirse del sistema de argumentación y de creación de conocimiento académico-disciplinar y pasarse a un discurso de corte ideológico-laboral con un sistema de argumentación distinto. Este deslizamiento cierra posibilidades de diálogos entre enfoques teóricos diferentes que pudieran enriquecer los pensamientos y acciones a nivel de cada uno de los docentes y de las instituciones.

Por supuesto que esta deformación profesional es superable mediante un esfuerzo sostenido de los maestros, en lo individual y/o como colectivo, por explicitar lo más claro posible, las metas que desean alcanzar, por crear lazos que unan los distintos aprendizajes, y por vincular las finalidades con los medios necesarios para ello. Distanciarnos de la escuela y de sus procesos y cuestionar lo que en ella sucede es un paso indispensable para ello.

Significar los procesos de mejora de las propias prácticas docentes parte de reconocer internamente la meta que se desea alcanzar y de aceptarla. Aun cuando se esté realizando el proceso en colectivo, esta aceptación interna es a nivel individual: cada sujeto se compromete con ella, además de que como grupo se lucha por ella. Esta aceptación nos solicita:

- Ser capaces de imaginarse una práctica diferente, compartiendo algunas de sus características. Este ejercicio creativo se desarrolla a partir de la construcción en nuestra mente de que la situación puede ser diferente y que ello supone que determinadas acciones existan. No se trata de decir lo que no queremos que exista, sino de dar un paso adelante y de concretar mentalmente lo que sí queremos que se presente. Antes de realizarlo en nuestro salón, con nuestros alumnos, requerimos crear ese espacio, verlo funcionando en nuestro interior.
- Estar convencido de que vale la pena luchar por llegar a ella. Cualquier mejora implica un desgaste a nivel emocional y cognitivo, dado que se busca hacer determinadas acciones de manera diferente, significa desaprender ciertas rutinas, cier-

tos pensamientos, para dar entrada a otras formas de pensar y de actuar, sin tener la certeza de que se van a obtener los resultados esperados. Es una apuesta al futuro y como tal contiene la posibilidad del error, sin embargo se considera que es valioso lo que se va alcanzar con el cambio: es superior lo que se gana que lo que se pierde.

- Estar en un ámbito en el que directamente como docentes se puede intervenir. Cada uno de los docentes tenemos un espacio en el que somos una pieza central de las acciones realizadas, por lo que requerimos centrar ahí nuestros propios procesos de transformación. Ello nos coloca en la posición de sujetos, de seres que actúan de determinada manera y que pueden controlar/variar los actos en un grado considerable y que son corresponsables de los resultados obtenidos en los alumnos, en sí mismos y en las instituciones escolares.

Este rol de sujetos actuantes en una pequeña parte de la realidad educativa que nos circunda, nos aleja de dos roles que están presentes en gran cantidad en las escuelas: por una parte, el ser víctimas de los alumnos, del propio sistema, de los padres de familia, del gobierno, etc.; y por la otra, de ser un operario, es decir un agente pasivo que "aplica/opera" lo que otros dicen y que por ende no es corresponsable de los resultados obtenidos.

- Estar sustentada en una red conceptual, con un grado aceptable de articulación en torno a los términos de educación, enseñanza, aprendizaje, contenido, estrategias, formación, disciplina, evaluación, etc. La creación conjunta de definiciones en torno a dichos conceptos, su representación gráfica, son estrategias que nos permitirán construir las explicitaciones y los consensos necesarios al respecto.

Como señalamos anteriormente, las metas buscadas en los procesos de transformación de la práctica docente pueden ser variadas y responder a intereses múltiples. Sin embargo, si pretendemos concretizar lo que tantas veces se menciona en la literatura de corte educativo de que las instituciones escolares están para los procesos de formación de los niños, jóvenes o adultos que a ella acuden, veremos que la dispersión disminuye y muchas situaciones se ordenan. Se requiere entonces articular pensamientos y acciones concretas en pos de la formación, de la humanización de los sujetos que conviven en las escuelas. Ello se convertirá en el punto de referencia para la argumentación: habrá que demostrar de manera fina, con un tejido consistente, cómo determinada acción o pensamiento está directamente encaminada a lograr una mejor formación de la persona, es decir, hay que evidenciar el eslabón entre el medio a ser empleado y el fin buscado.

El mismo ritmo de nuestra sociedad actual nos empuja hacia el cambio, pero al respecto requerimos ser capaces de pensar que cambiar por cambiar no lleva necesariamente hacia algo mejor que lo que actualmente tenemos; tampoco se busca cambiar para que las cosas sigan iguales. Los más de 40 millones de rezagados que tiene nuestro país merecen de nosotros algo mejor que lo que actualmente les ofrecemos en las escuelas. Sólo desde una práctica docente diferente podremos hacer realidad que cada persona se descubra, despierte e incremente sus posibilidades creativas, actualizando el tesoro escondido que cada quien posee y lleva dentro (Delors; 1996).

Referencias bibliográficas

Avanzini, Guy (1998). *La pedagogía hoy*. México: Fondo de Cultura Económica.

Bazdresch, Parada Miguel (2000).*Vivir la educación. Transformar la práctica*. México: Educación Jalisco.

Davini, María Cristina (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Argentina: Paidós.

Delors, Jacques (1996). *La educación encierra un tesoro*. México: Correo de la UNESCO.

Ezpeleta Justa y Alfredo Furlan (comps.) (1992). *La gestión pedagógica de la escuela*. Santiago de Chile, UNESCO-OREALC.

Fernández Pérez, Miguel (1994). *Las tareas de la profesión de enseñar. Práctica de la racionalidad curricular. Didáctica aplicable*. Madrid: Siglo XXI.

Fierro et al. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.

Hualde, Alfredo (2005). "La educación y la economía del conocimiento: una articulación problemática". En *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXIV (4), núm. 136, octubre-diciembre.

Huberman y Havelock (1980). *Innovación y problemas de la educación*. París: UNESCO-OIE.

Joyce, Bruce y Marsha Weil (1985). *Modelos de enseñanza*. Madrid: Anaya.

Sanjuro Liliana y María Teresita Vera (2003). *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medios y superior*. Rosario, Argentina: Homo-Sapiens.

La espera.

La práctica docente cotidiana y su investigación

José Luis Martínez Rosas[*]

El artículo muestra un panorama general acerca de la práctica docente y educativa, desde la perspectiva de diversas concepciones y corrientes de formación relevantes en el plano internacional y nacional. Se analizan aspectos metodológicos, teóricos y epistemológicos relativos a su investigación e innovación.

Palabras clave: práctica docente, investigación educacional, innovación.

The article shows a general panorama about the teaching and educative practice, from the perspective of diverse conceptions and relevant currents of formation in the international and national plane. Methodological aspects are analyzed, epistemologic and theoretical relative to its investigation and innovation.

Keywords: teaching practice, research in education, innovation.

La intención del autor es que el presente texto sirva para acercar a los docentes interesados hacia una opción de formación y de trabajo intelectual que posibilite al mismo tiempo la profesionalización y el desarrollo de la calidad educativa. Tal opción se concentra inicialmente en el sujeto educador, a través del análisis crítico y la innovación de la práctica docente cotidiana, para después impactar en la vida del aula y la escuela. Al profundizar en esta posibilidad, el propio sujeto educador puede ser competente para reestructurar permanentemente la docencia y reorientar la práctica educativa hacia el sujeto en formación.

El contenido tiene un carácter introductorio, presenta una visión panorámica de la investigación de la práctica docente, concebida como un objeto de investigación al que sólo puede se puede acceder en el contexto de la vida cotidiana y mediante los procesos y herramientas que la investigación en educación proporciona, particularmente las de tipo cualitativo.

* Académico de la Maestría en Educación, Práctica Educativa. BCENOG. SEG. Correo electrónico: joseluismar444@hotmail.com.

En el tratamiento de lo antes mencionado se recupera la aportación de un grupo de académicos de diversos posgrados en educación para producir el estado del conocimiento acerca de la práctica y las acciones educativas desarrolladas en la última década en México y, además, se integran aportaciones teóricas y metodológicas de W. Carr, J. Habermas y M. Bazdresch, entre otros.

Es conveniente agregar que en este recorrido sirven de guía algunas categorías epistemológicas fundamentales, que se encuentran implícitas en el texto, las cuales han sido producidas desde la óptica de la llamada "Hermenéutica crítica" desarrollada por Hugo Zemelman; se trata de las categorías de sujeto social, realidad social, conocimiento, práctica social y proyecto. Aunque no se abordan explícitamente, es pertinente manifestar que con ellas se ha pensado la práctica y la investigación de la misma.

En los siguientes apartados se expone una concepción de la práctica basada en su análisis crítico, un bosquejo del campo de la investigación educacional y, finalmente, un acercamiento de mayor profundidad a la investigación e intervención de la práctica y a la investigación de este último proceso.

La práctica docente cotidiana

Concepciones sobre la práctica docente y su sujeto

Es en la vida cotidiana, en el mundo de vida inmediato, donde ocurren los microdinamismos sociales y, como dice Zemelman, es desde ahí que se hace la historia. La vida cotidiana es el espacio donde se reproduce el particular, es decir, aquel sujeto social que, aun cuando tiene relación con lo genérico del ser humano (ciencia, arte, filosofía, etc.), carece de una relación consciente y activa con tal genericidad; de ahí que sea el mundo de auto-reproducción del particular (Heller, 1979,1997).

Por otra parte, consideramos en acuerdo con la perspectiva de Jürgen Habermas, que el mundo sociocultural y educativo, así como el horizonte que permite vislumbrarlo, son elementos fundamentales de la vida cotidiana, ya que desde tal mundo se inician y se producen e incluso se acuerdan y discuten las operaciones interpretativas de los sujetos sociales, de ahí que podemos decir que el mundo de vida a que se refiere Habermas es la dimensión simbólica de la vida cotidiana.

En términos generales, la vida cotidiana y su dimensión simbólica se caracterizan por estar constituidas por el sentido común, aunque en su seno existen otras formas discursivas y sistemas de significación e intelección que posibilitan la superación del sentido común; entre estas formas y sistemas se encuentran lo que Michel Foucault y Luis Villoro denominan saberes y ciencias.

Todo sujeto social y toda práctica social se encuentran inmersos en tales situaciones. En consecuencia, el docente y la práctica docente no pueden eludirlas, sino que están plenamente integrados a la vida cotidiana; surgen y se realizan en ella, se autorreproducen con ella y además se interpretan desde ella.

Con y desde esa base, cualquier sujeto, incluyendo al sujeto educador y al sujeto en formación, que interprete o se auto-interprete, puede desarrollar un contacto conciente y activo con los saberes profesionales o disciplinarios y con las teorías de carácter científico, para ampliar o transformar el horizonte interpretativo del sujeto y guiar, desde un horizonte más amplio y complejo, la práctica que éste realiza y, al mismo tiempo, para que dicho sujeto logre su propia completud y autorrealización con plena autonomía en sus decisiones. Así puede participar el sujeto social, principalmente desde su posición de educador, en los macrodinamismos de la historia y de la vida social.

La práctica docente debe estudiarse en la vida cotidiana, ya que ahí es donde acontece, y quien investiga debe explicitar las características de la dimensión simbólica de ésta. Sin embargo es necesario precisar que, como objeto

epistémico, sólo se accede a ella desde el marco u horizonte interpretativo de los sujetos, de ahí que sea necesario explicitar algunas características de estos contextos de interpretación que, superando el mero sentido común, desde un saber disciplinario o desde una teoría, permiten diversas aproximaciones a la práctica docente.

Retomando la perspectiva de Willfred Carr (1990), a quien se le sitúa como exponente de la "pedagogía crítica", existen diversas aproximaciones posibles a la práctica de los educadores. Entre ellas pueden seleccionarse las más relevantes, a las cuales consideramos como contextos de significados y sistemas de interpretación. Se trata de: a) el sentido común; b) la ciencia aplicada o perspectiva técnica; c) la perspectiva práctica, muy similar a la perspectiva académica; y, d) la perspectiva crítica o de reflexión de la práctica para la transformación social (Bazdresch, 2000 y Mora et al., 2003). Podemos agregar que estas aproximaciones tienen diversas implicaciones, puesto que de ellas se derivan concepciones sobre el sujeto educador, sobre el proceso educativo, etcétera.

El sentido común es una base del discurso ordinario que no llega a constituirse ni en saber –relativamente especializado–, ni en ciencia. Sin embargo permite realizar generalizaciones a partir de la reflexión sobre la experiencia y sobre observaciones de fenómenos específicos a los cuales se aplican las generalizaciones o ultrageneralizaciones,[1] en calidad de principios básicos interpretativos. Del sentido común, del discurso ordinario y principalmente de las ultrageneralizaciones, resultan las llamadas "teorías implícitas" o "conocimiento tácito", como resultado de un primer grado de reflexividad ateórica, de acuerdo con la cual se justifica la validez de las generalizaciones debido a su utilidad en la práctica cotidiana. Se trata, en síntesis, de una posición que no rebasa lo que Karel Kosik (1967) denomina como pseudoconcresión. Con base en esta aproximación suele concebirse a la práctica como un arte con diverso grado de refinamiento y al educador como un artesano. Por otra parte, podemos añadir que esta aproximación se ha desarrollado por los propios docentes y actores externos a la educación desde hace varios siglos, desde que se creó la institución escolar e incluso antes; además, esta visión le ha dado un primer soporte a la práctica educacional, guiando la acción de los educadores a partir de su experiencia y sapiencia, por ello no es desdeñable su aportación histórica y, aunque ha sido insuficiente para crear una teoría de la educación, posibilitó la construcción de prescripciones didácticas.

La perspectiva denominada como técnica o de la ciencia aplicada se ha desarrollado a partir de un posicionamiento, propio de la corriente empírico-analítica y en general del positivismo, según el cual y por definición, la ciencia es libre de valores y, en consecuencia, no contiene aspectos teleológicos en la teoría; de ahí que la educación llegue a lo más, a considerarse como una "teoría-práctica", según lo planteaba Emile Durkheim (1993), pero no una ciencia. En consecuencia, la práctica educativa no podría concebirse como integrada en sí misma por fines, ya que, para contener metas deseables –que expresan valores–, se requeriría que éstos fueran (pre)establecidos por la política, economía, etc. En todo caso, la práctica del educador se suele considerar como una técnica mediante la cual se aplican las prescripciones derivadas de la teoría o de la actividad sociopolítica. Desde esta concepción, el educador es considerado un técnico aplicador de los avances científicos y las disposiciones de otros sujetos a través del *curriculum*.

La perspectiva académica o práctica, considera que la práctica educativa no es un hecho técnico que pueda realizarse mediante la apli-

1. En este sentido, cabe puntualizar que la ultrageneralización (distinta a la generalización científica) es un rasgo de la vida cotidiana del particular.

cación de normas, reglas o procedimientos técnicos; desde esta tercera perspectiva se pretende superar la racionalidad instrumental. Con esta base es posible privilegiar la producción de un conocimiento personal y una sabiduría práctica, muy similar al hacer artesanal y artístico, pero que incluye los saberes especializados y propios de la profesión por parte del educador. Este sujeto debe significar sus valores, creencias, procedimientos, etc., con la finalidad de realizar juicios y sustentar procedimientos profesionales,[2] tal como ocurre en la esfera de la medicina, la arquitectura, la milicia, etc., lo cual le permite realizar una práctica educativa reflexiva, guiado por el interés de comprender la propia práctica y le constituye como profesional reflexivo de la educación, que hace uso de la técnica y los saberes de su campo.

La aproximación "crítica" que plantea Carr, pretende recuperar y superar las deficiencias de las perspectivas de la "ciencia aplicada" y la "práctica", pues considera que el hecho educativo puede conocerse en términos científicos, pero desde perspectivas epistemológicas distintas a los posicionamientos empírico-analíticos y superar también la racionalidad instrumental, así como el interés práctico. La perspectiva crítica busca desentrañar y problematizar las llamadas "teorías implícitas", es decir las concepciones personales derivadas esencialmente del sentido común y la experiencia personal, y una vez explicitadas, mostrar sus complejos nexos con las prácticas; de este modo se pretende que se amplíe la autoconciencia y la autorreflexión del docente mediante procesos de resignificación e intervención; en esta perspectiva el interés cognoscitivo dominante es emancipatorio, ya que se busca ampliar el margen de autonomía del sujeto. En consecuencia, el papel de la teoría en la práctica no consiste en aplicarla, ni en derivarla desde la práctica, sino que la teoría consiste en la producción conceptual que interpreta, enriquece y critica la práctica, a la vez que ésta última modifica, enriquece y cuestiona a la teoría. En síntesis, teoría y práctica son mutuamente constitutivas del acto educativo (Bazdresch, 2000) y simultáneamente realizan una función crítica entre sí, en una dialéctica no afirmativa, sino desde la negatividad; a decir de W. Carr (1995: 101), la práctica es: "una acción reflexiva que puede transformar la 'teoría' que la rige [...] cada una modifica y revisa continuamente a la otra". Con fundamento en tal aproximación es posible construir y reconstruir la práctica educativa como praxis, es decir, articulada dinámica y contradictoriamente por componentes activos de tipo propiamente práctico, cognoscitivo y teleológico y por un fundamento moral. En consecuencia, la práctica educativa deviene en práctica reflexiva y crítica a la vez, y el sujeto educador puede concebirse como un profesional no sólo reflexivo, sino crítico de sí, de su práctica y de sus circunstancias.

En el cuadro 1 se plasman sintéticamente las características de la práctica educacional y del sujeto educador que se derivan de estas cuatro aproximaciones.

Las cuatro concepciones o acercamientos anteriores que surgen desde un contexto europeo, no pueden observarse nítidamente expresados en tendencias de análisis de la práctica educacional o en corrientes de formación en México. Quizá se observan estos nexos con mayor claridad en el caso de la "tecnología educativa", misma que se ha desarrollado en México desde la época de los años setenta, cuando fue importada en asociación con el conductismo y neoconductismo y en general con el positivismo y neopositivismo. Esta corriente considera al educador como un mero operario transmisor de saberes, con un nivel técnico o sub-profesional. Algunos de los planteamientos de esta corriente se han revitalizado en la última década, hasta constituir un "modelo empresarial" de enseñanza (Martínez, 2000) o mejor conocido como "modelo basado en competencias", que ya no ubica al

2. En buena medida, estos planteamientos son establecidos por Donald Schon bajo el significante de "profesional reflexivo".

Cuadro 1

Concepciones de la práctica educacional	*Características*	
	Práctica educativa	*Sujeto educador*
Sentido común	* Arte con diversos grados de refinamiento. * Basado en ultrageneralizaciones provenientes de observar y reflexionar sobre las experiencias de la vida cotidiana. * Incluye "teorías" implícitas.	Artesano
Técnica o de la ciencia aplicada	* La ciencia es libre de valores. * La educación no es ciencia, ni la práctica educativa es científica, al contener valores. * La práctica es una actividad técnica en la que se aplican principios científicos. * Corresponde a otras esferas establecer los fines y valores de la educación.	* Técnico aplicador de teorías y métodos preestablecidos por teorías desde las ciencias de la educación. * No establece fines ni valores, se generan fuera del campo educativo.
Práctica o académica	* La práctica no es un hecho técnico sino actividad profesional reflexiva que atiende casos únicos (similar a la práctica médica). * En ella se produce un conocimiento personal y una sabiduría práctica que deben reconocerse. * Requiere dominio de métodos, técnicas y contenidos.	Profesional reflexivo que significa sus valores, creencias y procedimientos para realizar juicios y sustentar procedimientos profesionales.
Crítica	* La práctica es acción reflexiva que critica y modifica la teoría. * La teoría educativa revisa y modifica la práctica. * Se sustenta en una praxis: actividad práctica, cognoscitiva y teleológica, además de éticamente orientada.	Sujeto profesional que genera niveles de reflexión, criticidad y autoconciencia progresivamente superiores, con relación a sí mismo, su práctica y circunstancias.

sujeto educador como subprofesional. Una y otra corriente se pueden agrupar en una tendencia a la que hemos denominado como "pragmático-conservadora". Un aspecto positivo de estas dos corrientes ha sido el intento de superar la aproximación desde el sentido común en el ámbito académico y en el de la investigación educativa, particularmente.

También en México y a partir de la misma época, se han aplicado o desarrollado[3] cuatro corrientes de formación con planteamientos alternativos, como es el caso del constructivismo, la didáctica crítica, el dominio de contenidos y métodos y finalmente, el análisis crítico e innovación de la práctica; las cuales se pueden agrupar por sus propósitos similares y por muchos planteamientos teórico-metodológicos convergentes en una tendencia global a la que hemos denominado como "tendencia de constitución de sujetos sociales".

Sólo en el caso del "análisis crítico e innovación de la práctica"[4] es posible encontrar un nexo claramente establecido con la aproximación crítica hacia la práctica que plantea Wilfred Carr, aunque se pueden encontrar nexos más débiles con las tres primeras corrientes. Lo anterior no quiere decir que se presenten todos los rasgos de esta aproximación que plantea W. Carr en la corriente mexicana, ya que ésta última es una corriente emergente

3. Al respecto puede polemizarse sobre el origen mexicano o no de tales corrientes, ya que en España se planteó la pedagogía operatoria, como corriente ligada a la psicología constructivista principalmente basada en aportaciones de Piaget (Moreno et al.,1989); o en el caso de la didáctica crítica, se reconoció la aportación de la psicología social de corte psicoanalítico desarrollada por E. Pichón-Riviere en Argentina (Pansza, Pérez y Morán,1986); sobre el caso del análisis crítico e innovación de la práctica puede decirse que los trabajos de Stenhause o Carr preceden a los mexicanos, etc. Sin embargo, tampoco puede afirmarse que el origen y desarrollo de tales corrientes sea externo y que en México sólo se les haya "aplicado". Es posible que el término "desarrollo" sea el más adecuado para describir lo sucedido en nuestro país.

4. Anteriormente hemos designado esta corriente como "Análisis crítico e intervención de la práctica", pero consideramos que este significante es insuficiente para designar el sentido de la propia intervención, que consiste en la innovación permanente de la práctica y en el incremento de su potencial educativo.

Cuadro 2

Corrientes de formación	*Concepciones*	
	Sujeto educador	*Práctica educacional*
Tecnología educativa (años setenta)	Operario transmisor de saberes. Técnico, sub-profesional.	Cadena de actividades técnicas. Métodos y actividades preescritas. Fuertemente normativizada y administrada por la institución. Basada en modelos estímulo-respuesta.
Constructivismo (años setenta)	Diseñador de situaciones de aprendizaje. Profesional de la docencia.	Centrada en etapas de desarrollo del alumno. Subordinación de contenidos curriculares.
Didáctica crítica (finales de los años setenta y años ochenta)	Actor crítico de la educación, la ideología y la sociedad. Profesional crítico de la docencia.	Crítica de las relaciones verticales y coactivas entre educador y educando. Reflexiva sobre las tareas educativas y las resistencias al aprendizaje y cambio.
Dominio de contenidos y métodos (década 85-95)	Sujeto activo, con dominio de ciencias y saberes pedagógicos. Profesional de la docencia.	Con enfoques inter y multidisciplinarios, busca articular contenidos, métodos y contexto.
Modelo basado en competencias o empresarial (años noventa a siglo XXI)	Agente activo del orden sociocultural. Productivo y competitivo en la instalación de competencias. Profesional de la docencia.	Eficaz y eficiente, de calidad. Promoción de valores tradicionales y de la ética y concepción empresariales (neoliberal) del mundo. Uso de tecnologías para reducción de costos.
Análisis crítico e innovación de la práctica (fines de años ochenta al siglo XXI)	Sujeto pleno de su práctica y de su contexto. Formado sólidamente en saberes pertinentes (declarativos, procedimentales y condicionales). Profesional reflexivo y crítico.	Conjunto articulado de acciones intencionalmente educativas. Produce significaciones progresivamente complejas. Promueve la formación autónoma y crítica del sujeto hasta lograr su autoformación.

que aún no madura ni se consolida con todo su potencial. Aun con sus diferencias, estas corrientes en su conjunto consideran al sujeto educador como un profesional.

En el cuadro 2 se muestra el conjunto de las corrientes de formación que se han desarrollado en México y sus concepciones del sujeto educador y de la práctica educacional.

Podemos considerar que cada una de estas corrientes de formación se constituyen como marcos interpretativos, más o menos sistemáticos y acabados, que posibilitan diferentes aproximaciones a la práctica educacional. Sin embargo cabe agregar que las dos últimas corrientes de formación retoman e integran elementos de las que les antecedieron, por lo que son la expresión más actualizada y "contemporánea" de una tendencia histórica que pretende analizar, interpretar y orientar no sólo los procesos y productos del sujeto en formación, sino las prácticas educacionales en su conjunto. En ese sentido, el análisis crítico e innovación de la práctica, así como el modelo de competencias o "empresarial", son las aproximaciones mexicanas más recientes hacia la práctica.

¿Qué es y cómo se constituye la práctica educativa?

Es a través de la corriente de formación denominada "análisis crítico e innovación de la práctica", que se ha convertido la práctica docente y su carácter educativo o "educatividad", en objeto de estudio, ya que al "modelo empresarial" interesa más la eficacia, la eficiencia en el uso de recursos y la promoción de la ética empresarial, que la producción de conocimiento sobre "lo educativo", la autoformación o constitución de los sujetos, etcétera.

En principio, debe distinguirse lo concreto-real de lo concreto-pensado; siguiendo esta distinción, la práctica educativa es una categoría que opera en el ámbito ontológico, como categoría del pensamiento con referente en el ámbito óntico y que se relaciona con la categoría de "praxis" en el ámbito filosófico-

epistemológico.[5] Su referente, que existe en el ámbito óntico y al cual designamos bajo tales términos, existe en el ámbito real como hecho objetivado por los sujetos educativos y puede constituirse como objeto de investigación o de innovación.

Con la categoría de práctica educativa es posible acceder, nombrar y actuar cognoscitivamente sobre el ámbito estrictamente óntico, es decir sobre los hechos, los cuales no son por sí mismos "cognoscibles", es decir, sólo los "fenómenos" son percibidos por los sentidos, pero no toda la realidad se conoce por evidencias, sino que a esa parte no evidente de la realidad se le conoce por un trabajo intelectual del sujeto que supera la mera senso-percepción. En este orden de ideas, una parte fundamental de la realidad o de los hechos mismos únicamente nos es dada a nuestra comprensión e intervención a través del conocimiento que construimos, conocimiento que por esta circunstancia se caracteriza como proceso y como producto objetivo-subjetivo. En este sentido, existe una realidad a la que nombramos "práctica educativa" (ámbito óntico) y una categoría o concepto de "práctica educativa", propia de la teoría (ámbito ontológico), con la cual designamos y nos representamos tal realidad, así como una categoría llamada "praxis", con la cual construimos tal componente de la teoría (ámbito epistemológico).

La práctica docente (tanto en lo óntico como en lo ontológico)[6] se concibe actualmente como una totalidad constituida por acciones del sujeto educador, las cuales operan como un sistema con estructura y racionalidad propias y son desarrolladas intencionadamente con el propósito de producir transformaciones en diferentes dimensiones y con diferente grado y profundidad[7] en el sujeto en formación, mediante acuerdos compartidos entre las partes.[8] Las prácticas que en conjunto realizan el sujeto educador y el o los sujetos en formación, al constituir un sujeto social colectivo que realiza educación en su seno, se pueden denominar como práctica educativa e interpretarse cabalmente como acciones comunicativas en el sentido que proporciona Jürgen Habermas a este significante, o mejor dicho, como un tipo especial de acción comunicativa,[9] cuyo marco interpretativo, intersubjetividad, planes de acción y metas compartidas son de carácter educativo.

Por ello, cuestionar la educatividad de la práctica docente implica dudar con respecto a la vinculación entre la intencionalidad y el producto de las acciones del educador, constituyéndose en uno de los primeros pasos de la investigación. Así se descubre en muchas ocasiones la diferencia entre la intencionalidad previa a la ejecución y la intencionalidad durante la realización de la acción, lo que indica la falta de la coherencia de la práctica y afecta el logro de resultados o de los propósitos educativos.

La práctica educativa, como plantea Gimeno Sacristán (1998: 35) "es una acción orientada, con sentido, donde el sujeto tiene un papel fundamental como agente, aunque insertado

5. Coincidimos con Hugo Zemelman, quien plantea la necesidad de separar el conocer del pensar, es decir, aquello que conocemos, de aquello que constituye nuestra forma de razonamiento, por consiguiente, la teoría de la epistemología. En el ámbito epistemológico la praxis se considera simultáneamente como actividad práctica, cognoscitiva y teleológica, con fundamento moral; con tales características opera como categoría epistemológica que fundamenta y a la vez cuestiona la construcción de teoría, y por ende la categoría de práctica educativa, como parte de la teoría.
6. Lo ontológico forma parte del mundo de lo simbólico, por tanto es representante o representación de lo óntico.
7. Al respecto existe una importante polémica en el interior de este campo de conocimiento, ya que algunos autores no aceptan justamente que "lo educativo" consista en una "transformación" del sujeto en formación.
8. En estos momentos se discute si la acción y la práctica educativa son producidas no sólo por el sujeto educador, sino por éste y por los sujetos en formación. Lo anterior implica incluir como sujeto de las acciones y la práctica, a un sujeto colectivo integrado por los sujetos individualmente considerados que participan en un grupo o sesión de trabajo académico.
9. La mayoría de los teóricos de la acción (Weber, Schutz, Luckamn, Habermas, Kratochwill, etc.) designan con la categoría de "acción" lo que nosotros nombramos como "práctica", la cual, en nuestro posicionamiento teórico, contiene acciones.

en la estructura social." De ahí la importancia del contexto, al cual consideramos como un entorno con múltiples niveles y dimensiones que los sujetos traducen para orientar sus prácticas, requiriendo de "competencias" complejas para ello. Así, el contexto se considera como un constitutivo de la práctica.

La intersubjetividad como constitutivo de las prácticas sociales y de las educativas implica que el conocimiento sobre la realidad o el contenido en juego, se construye desde la diversidad de perspectivas que aportan los sujetos implicados. Por ello la intersubjetividad, como comunidad de sentido, se construye por medio de la interacción dialógica, la argumentación y la deliberación entre el sujeto educador y los sujetos en formación, así como entre éstos últimos. Incorporando los planteamientos de Habermas sobre la acción comunicativa, la intersubjetividad no es la mera suma de subjetividades, cualesquiera que éstas sean, sino su participación del mismo contexto de significados, su coincidencia en el plan de acción y el establecimiento compartido de metas.

Justamente, las características de la intersubjetividad hacen la diferencia con la subjetividad integral de los participantes, la cual incluye las múltiples dimensiones propias de los sujetos, sus concepciones, sus sentimientos y afectos, su conciencia o inconsciencia, etc. Los sujetos pueden o no participar en el hecho educativo, aunque estén físicamente presentes en el mismo espacio; por ello es preciso identificar tal subjetividad como otro constitutivo de las prácticas.

Los contenidos en juego, que se derivan en la mayoría de las ocasiones del currículo diseñado o propuesto, pueden clasificarse en conocimientos de tipo declarativo, procedimental o condicional; como saber, teoría, cocimientos personales o sapiencia; tales contenidos a su vez representan los intereses y perspectivas de los sujetos socialmente dominantes y son, al mismo tiempo, una delimitación del patrimonio sociocultural de la humanidad, que busca desplegarse y sedimentarse como "capital" simbólico incorporado en el sujeto en formación.

Otro grupo de constitutivos se refiere al modelo de enseñanza, que se correlaciona con modelos de aprendizaje, y que comprende las estrategias metodológicas, las formas específicas de enseñanza, los rituales y patrones más representativos tanto de acciones, como de lenguaje y pensamiento del sujeto educador.

Un último constitutivo es el proceso cognoscitivo realizado por el sujeto en formación, articulado al proceso cognoscitivo del sujeto educador y a las acciones en las que se plasma y desarrolla el contenido; se trata de procesos desarrollados colectivamente en cuanto a contenido, forma, ritmo, etc., que están asociados al proceso interactivo desarrollado por los sujetos. Por esta razón sólo puede comprenderse el proceso cognoscitivo contextualizado e inserto en la secuencia interactiva o en los "bloques de interacciones" de la práctica o en el modelo de enseñanza del educador.

Tales constitutivos resultan de la agrupación de las acciones y operaciones de todos los sujetos, misma que se realiza por medio de categorías y criterios que proceden de diversos contextos teóricos. Las acciones mismas como constitutivo elemental son articuladas por lógicas específicas y por una racionalidad global que puede, o no, ser congruente con "lo educativo".

Por lo anterior es necesario reconocer que el modelo, el proceso cognoscitivo y los demás constitutivos tienen cada uno su propia lógica y ésta puede o no ser congruente con las otras lógicas, mientras que el conjunto de éstas establece una racionalidad global, que puede contener o no un sentido educativo.

¿Por qué hay que investigar la práctica?

La investigación de la práctica es un elemento indispensable en la profesionalización de los docentes y en el logro de niveles crecientes de autonomía profesional que incluyen dimensiones morales, intelectuales, etcétera.

La investigación, desde la perspectiva que proponemos, incrementa en forma progresiva la comprensión de su propia docencia cotidianamente desarrollada, amplía su vigilancia metacognitiva durante la acción y posibilita la producción de saberes sobre la educación desde la práctica misma, y con todo ello el sujeto educador puede perfeccionar y mejorar continuamente su práctica con las diferentes dimensiones implicadas, particularmente con la (auto)formación y el aprendizaje de los alumnos.

De esta forma, el ejercicio de la investigación es una de las tareas del docente que asume una profesionalización creciente y busca soluciones innovadoras a la problemática de la educación en el contexto en que surgen los problemas mismos.

La investigación proporciona bases ciertas o por lo menos fundamentos empíricos y teóricos, para intervenir en todo lo que constituye la práctica y para darle un sentido teóricamente orientado a las innovaciones que se pretendan implementar con la finalidad de lograr un mejoramiento o incremento en la educatividad de la práctica cotidiana.

La investigación educacional

Qué es y para que sirve la investigación educacional

Empleamos el significante "investigación educacional" (IE) con el sentido usual que en México se le da a la "investigación educativa"; sin embargo el término "investigación educacional" parece ser más preciso, puesto que remite a investigar lo relativo a la educación, mientras que el significante "investigación educativa" puede interpretarse como aquella investigación que educa. Al respecto hemos mencionado que toda práctica social tiene una dimensión educativa, pero que tal dimensión no es primordial en la mayoría de éstas, como es el caso de la investigación en o sobre la educación, la cual se orienta a la producción de conocimiento y más específicamente a la producción de saberes, aunque, como toda práctica social, educa implícitamente.

Existe coincidencia en la comunidad académica acerca de que la investigación en general es aquella actividad sistemática y rigurosa que produce conocimientos relativamente originales sobre un fenómeno, problema u objeto de estudio. En ese orden de ideas la investigación educacional es la práctica productora de conocimiento sobre la educación y/o "lo educativo".

Algunos autores establecen diferencias entre investigar e indagar, ya que esta última actividad es más propia de la vida cotidiana regular y se realiza desde el sentido común. En ese orden de ideas, existen diferencias epistemológicas y metodológicas entre una y otra. Algunos incluso han afirmado que la investigación de la propia práctica docente no puede ser tal, sino solamente indagación. Desde nuestro punto de vista, W. Carr aborda el mismo problema de fondo y lo resuelve al plantear los diversos tipos de aproximación a la práctica, siendo el primero de ellos, efectivamente, una indagación "precientífica" o acientífica, mientras que las otras aproximaciones están emparentadas con posicionamientos particulares acerca de lo que es la actividad científica.

Por otra parte, diversos autores han estudiado las actividades y objetivos de la investigación en general, de la investigación educacional, así como de la investigación desde perspectivas específicas. Una forma de presentar estas características la realiza Romberg (1992: 51, en Walldeg, 2003), quien establece que la IE consiste en:

- Identificar un fenómeno de interés .
- Construir un modelo tentativo.
- Relacionar el fenómeno y el modelo con otras ideas.
- Plantear preguntas específicas o hacer conjeturas razonables.
- Seleccionar una estrategia general de investigación para el acopio de evidencias.

- Seleccionar procedimientos específicos.
- Recolectar datos.
- Interpretar los datos recolectados.
- Transmitir los resultados.
- Anticipar las acciones de otros.

Tales características se hacen más complejas cuando se abordan los múltiples fenómenos, hechos, problemas u objetos de investigación posibles que se integran en la categoría compleja de "educación", ya que se pueden investigar todos los fenómenos anatómico-fisiológicos, electroquímicos, psicológicos, sociológicos, etc., en el campo educativo. Un elemento adicional que complejiza aún más la situación de la IE es la existencia de una multiplicidad de paradigmas, perspectivas o enfoques, tanto en lo epistemológico como en lo teórico y en lo metodológico.

Por nuestra parte, queremos enfatizar que lo principal es investigar en torno a "lo educativo" en y desde las prácticas educacionales cotidianas con y desde las aportaciones de las ciencias sociales, habida cuenta de que no existe un objeto de estudio, ni métodos propios generados desde el interior de la "ciencia educativa". El planteamiento anterior requiere de una perspectiva multirreferencial que supere la fragmentación de las visiones disciplinarias de las ciencias sociales y que promueva la articulación congruente de categorías y conceptos en el ámbito de la teoría, así como de procesos, técnicas e instrumentos en el ámbito metodológico.

¿Cómo se realiza la IE?

Las perspectivas y tendencias de la IE

En ciencias sociales en general y en la ciencia educativa en particular, coexisten diversos posicionamientos, como ya se mencionó. A *grosso modo*, cabe mencionar la existencia de:

- Dos grandes tradiciones filosófico-epistemológicas: la galileana y la aristotélica.
- Dos grandes perspectivas metodológicas: la investigación tradicional y la investigación cualitativa.
- La existencia al interior de la investigación cualitativa de diversas opciones metodológicas.
- A lo anterior se incrementarán las aproximaciones propuestas por W. Carr a la práctica, como "objeto de estudio", o bien las dos grandes tendencias "mexicanas" de formación de sujetos.

Recuperando lo anteriormente señalado acerca de que el conocimiento (ámbito ontológico) hace visible la realidad (ámbito óntico) y de acuerdo a los diferentes posicionamientos y articulaciones que cada sujeto investigador realice, se podrá encontrar una variedad prácticamente ilimitada de métodos y teorías, que sumarán tantos como investigaciones sean realizadas.

Con relación a lo anterior se muestran sintéticamente en el cuadro 3 los rasgos más relevantes de nuestros saberes acerca del "cómo" investigar la práctica, es decir de las metodologías más acreditadas.

La tradición galileana y su última expresión en la corriente empírico-analítica, han sido dominantes por varios siglos, durante el periodo de la modernidad en todo el mundo occidental y en México. De hecho a nivel mundial empezó a tomar nuevamente fuerza la tradición aristotélica a partir de la segunda mitad del siglo XIX, hasta conseguir una presencia significativa a partir de 1950. En México podemos encontrar un posicionamiento similar desde la segunda mitad de los años setenta y principalmente desde los ochenta.

Desde esa última década vemos en México cada vez un mayor número de investigaciones cualitativas tanto en las ciencias sociales como en el campo de la educación. Con el enriquecimiento y maduración de estos trabajos se ha logrado un avance sustancial tanto a nivel de métodos como de productos de investigación y, desde luego, de conocimiento de la realidad social y educativa.

Cuadro 3
Metodologías de investigación educacional

Perspectivas y opciones metodológicas	*Metodologías particulares predominantes*	*Campos donde tienen posición dominante*	*Objetivos principales y posibilidades*
Investigación tradicional o cuantitativa (asociada a la tradición epistemológica galileana)			
• Hipotético-deductiva • Inductiva	Experimentales. Estadísticos.	Ciencias naturales.	Explicar, predecir o controlar la realidad natural.
Investigación cualitativa (asociada a la tradición epistemológica aristotélica)			
Etnografía	Observación.	Antropología.	Comprender, entender la cultura y la semiosis: los significados que los sujetos asignan a su realidad, sus acciones, etcétera.
Hermenéutica	Interpretación y análisis de textos: formal, de contenido; intra, inter y contextual.	Historia.	Comprensión del sentido de los textos.
	• Entrevista a profundidad. • Método clínico. • Historia de vida.	Psicología psicoanalítica.	Comprensión de síntomas, cura.
Investigación-acción	Autodiagnóstico y planeación participativa. Intervención de la práctica.	Sociología crítica.	Emancipar a los propios sujetos, transformar o mejorar sus condiciones de vida y trabajo. Innovar o transformar la práctica educativa, sus acciones y demás constitutivos. Resolución de problemas cotidianos.

La investigación educacional de tipo cualitativo, que se enfoca o se centra en el estudio de los hechos y datos inconmensurables o no cuantificables, principalmente referidos a los significados, acciones y prácticas, se ha ido circunscribiendo progresivamente al espacio del aula. Tal situación corre en paralelo al impulso de herramientas y métodos procedentes de la etnografía, misma que ha llegado a tener tanta o mayor relevancia que los métodos estadísticos o experimentales.

Los campos temáticos y la IE profesional

En el campo educativo se ha realizado IE por parte de investigadores altamente capacitados, reconocidos por su capacidad profesional y con condiciones institucionales propicias para la producción académica.

En México, tales investigadores se han agrupado en el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie); mediante este organismo se han impulsado siete Congresos Nacionales de Investigación Educativa y tres "Estados del arte" en los diversos campos temáticos en que se ha agrupado la producción de conocimiento educacional, mismos que han variado lentamente, al reformularse cada década (1982, 1992, 2002), de acuerdo a la producción, intereses, novedades, etcétera.

En la actualidad los campos temáticos establecidos por el Comie y mediante los cuales se da cuenta del estado del conocimiento de la educación, son los siguientes:

1. Sujetos, actores y procesos de formación.
2. Acciones, actores y prácticas educativas.
3. Aprendizaje y desarrollo.
4. Didácticas especiales y medios.
5. Currículo.
6. Políticas educativas.
7. Educación, trabajo, ciencia y tecnología.
8. Educación, derechos sociales y equidad.
9. Historiografía de la educación.
10. Filosofía, teoría y campo de la educación.
11. Campo de la investigación educativa.

Es durante la última década, 1992-2002, que ha existido IE en el área de "la práctica y las acciones educativas", por lo cual se les ha aceptado a los productos y a los investigadores para conformar un subcampo específico, al lado de otros dos, dentro del segundo campo: "acciones, actores y prácticas educativas".

Al recuperar las investigaciones producidas en la década y realizar el mencionado estado del conocimiento se ha encontrado que existen tres orientaciones; las dos primeras se consideran básicas y la tercera de importancia menor, por el número de investigaciones:

a) Orientación explicativo-comprensiva: centrada en investigar prácticas y acciones de otros sujetos educadores, básicamente con un enfoque etnográfico.
b) Orientación hacia la intervención-transformación: centrada en el propio sujeto investigador, mediante el desarrollo de la auto-observación, con base en diversos enfoques y componentes: investigación-acción, práctica reflexiva, etcétera.
c) Orientación hacia la intervención asistida: desarrollo de la auto-intervención de un sujeto educador, mediante el acompañamiento, asesoría y orientación de un experto; básicamente con el apoyo de enfoques sociocríticos y sociocognitivos.

Todo campo o subcampo de conocimiento se realiza por que se desarrolla una comunidad o red de investigadores que produce conocimiento de manera profesional, por lo que cuenta al menos con tres elementos:

1. "Competencias" académicas e investigativas, así como identidad como grupo (autoidentidad), las cuales son producto de una sólida formación, iniciativa y creatividad, dominio de metodologías, técnicas e instrumentos, dominio de teorías sustantivas, conceptos y procedimientos reflexivos sobre el campo de problemas o fenómenos.
2. Reconocimiento social (identidad atribuida y altamente valorada) como tales en los medios académicos y en campos asociados: gestores, políticos, usuarios del conocimiento, editores, etcétera.
3. Condiciones institucionales de producción que son propicias: tiempo, recursos materiales, técnicos, financieros, etcétera.

La constitución de estas redes conlleva diversas tensiones. Una de las más importantes es acerca del rigor académico de la investigación y sus productos; por ejemplo, en 1992 se aceptaron diversas ponencias que contenían propuestas de intervención, que a juicio de muchos académicos, adolecían del rigor y consistencia académica necesarios en un trabajo de investigación.

A decir de Díaz Barriga (2000):

> Otra tensión se refiere al tipo de productos de la investigación y al uso de los mismos. Algunos investigadores privilegian productos que hacen avanzar el propio campo de conocimiento, aportando algún elemento relativamente original que renueva la discusión nacional e internacional, mientras que otros buscan un impacto entre los tomadores de decisiones, por lo que seleccionan sus temas y objetos de estudio a partir de las directrices de política, negocian subsidios y presentan resultados ante los gestores de diversas instancias gubernamentales y "pretenden intencionalmente incidir en la definición de políticas nacionales, o en su caso, en el establecimiento de políticas particulares.

Investigación de la práctica docente cotidiana

¿Para qué investigarla?

Los propósitos de la IE sobre la práctica educativa, desde una posición empírico-analítica y desde la tradición galileana en general, consisten en lograr explicar, predecir y controlar tal objeto de estudio. Sin embargo, desde la tradición aristotélica se pretende lograr comprender o bien transformar el mencionado objeto de estudio.

Lo anterior nos remite a los intereses que

guían o rigen la actividad cognoscitiva, que a decir de J. Habermas son: técnicos en el primero de los casos, mientras que en el segundo son prácticos y emancipatorios.

Particularmente, el último tipo de interés implica la participación de los mismos sujetos para realizar los propios fines de la actividad cognoscitiva, por lo que requieren la unidad de sujeto y objeto epistémicos. Por el contrario, el interés técnico exige la separación de sujeto y objeto epistémicos, para poder desarrollar su interés cognoscitivo y lograr los propósitos de la IE. Estos elementos se muestran en el cuadro 4.

De esta manera, cabe reconocer que los propósitos, métodos e intereses básicos de la IE están plenamente imbricados con un sentido histórico y sociocultural que los sujetos investigadores portan y desarrollan en una realidad específica. La preeminencia de alguna de las anteriores posiciones dentro de la IE, refleja las concepciones, fines y valores que orientan la sociedad y la educación a lo largo de la historia.

En este orden de ideas, es posible producir conocimientos (conocimiento personal, saber práctico, teoría) que permiten no sólo explicar y comprender la práctica, sino también llegar a transformarla. Considerando lo anterior, es posible derivar el postulado de que la práctica y las acciones educativas del educador son un objeto o escenario potencial de transformación. Es el propio sujeto epistémico o productor de conocimiento, el que puede optar y decidir por qué y para qué investigar la práctica, eligiendo entre los intereses cognoscitivos, objetivos y posibilidades mencionados.

Lograr la transformación de la práctica sólo es posible por medio de la reflexividad del sujeto que recupera tales acciones y las problematiza a la luz de la teoría, para finalmente intervenir en su estructura y racionalidad; por ello, la transformación de la práctica requiere de la dialéctica entre teoría y práctica. Una de las consecuencias de tal esfuerzo es que el educador logra una mayor autonomía intelectual y moral que le posibilita un desarrollo más profesional.

¿Cómo se investiga la práctica?

En el entendido de que resolver tales disyuntivas son operaciones de carácter epistemológico, además se requiere tematizar y problematizar un aspecto o área de la realidad cotidiana lo cual permitirá construir el objeto a estudiar. En la construcción de todo objeto de investigación se desarrolla un entrelazamiento de tres componentes: teoría, datos y método. El investigador puede situarse en cualquiera de ellos como punto de partida, pero necesitará de los otros dos componentes para desarrollar el proceso de producción de conocimiento.

Por su origen, el proceso metodológico puede caracterizarse como inductivo o deductivo, ya sea que el sujeto investigador parta de los datos construidos o del referente teórico.

Entre Las operaciones más relevantes del proceso metodológico de la investigación durante la fase previa a la intervención de la práctica docente, se encuentran:

Cuadro 4
Intereses cognoscitivos y propósitos
de la investigación

Intereses	*Categoría epistemológica básica*	*Propósitos*	*Posibilidad*	*Áreas de conocimiento donde predominan*
Técnico	Explicar.	Controlar.	Predicción.	Ciencias naturales.
Práctico	Comprender.	Entender. Interpretar.	Anticipación. Intervención consciente	Ciencias histórico- hermenéuticas.
Emancipatorio		Innovar. Transformar.		Algunas ciencias sociales y disciplinas no plenamente científicas: educación.

1. La construcción de datos.
2. La categorización de éstos.
3. El análisis de las relaciones y contextualización de las categorías construidas.
4. La identificación y selección de la teoría pertinente.
5. La construcción de mediaciones teóricas.
6. La caracterización de la práctica educacional.
7. La problematización del carácter educativo de ésta.

Conviene destacar la relevancia de la operación de problematizar el carácter educativo de la práctica docente, a la cual podemos definir como el conjunto de las operaciones teóricamente sustentadas que analizan y critican la educatividad de la práctica y las acciones de los educadores, es decir el cuestionamiento del grado, modo y sentido con que educan o no educan, así como su articulación con la (auto)educabilidad de las acciones de los sujetos en formación.

Por otra parte, las operaciones del proceso de intervención hacia la innovación se basan en la caracterización de la práctica y en su problematización previa, siendo las más relevantes las siguientes:

1. Construir el objeto de innovación.
2. Visualizar el proceso de innovación con sus ciclos o fases y diseñar el plan general de innovación.
3. Ejecutar el primer ciclo de innovación dentro de plan general.
4. Contrastar y evaluar los resultados del primer ciclo de innovación.
5. Re-planificar el segundo ciclo de innovación previsto en el plan.
6. Realizar el segundo ciclo de innovación.
7. Contrastar y evaluar los resultados obtenidos el ciclo anterior, frente a los propósitos del plan general.

Finalmente, una de las actividades relevantes que permiten no sólo producir un "conocimiento personal" por parte del sujeto educador, sino un saber que posibilita la construcción del campo de conocimiento, es la sistematización mediante la rigurosidad e instrumentos de investigación, de los procesos de caracterización y problematización de la práctica, así como el de innovación de la misma.

Una forma de representar el proceso metodológico de investigación de la práctica docente cotidiana se encuentra en la gráfica 1, mientras que en la gráfica subsecuente se visualiza el proceso de intervención de la práctica.

Relación entre investigar e innovar la práctica

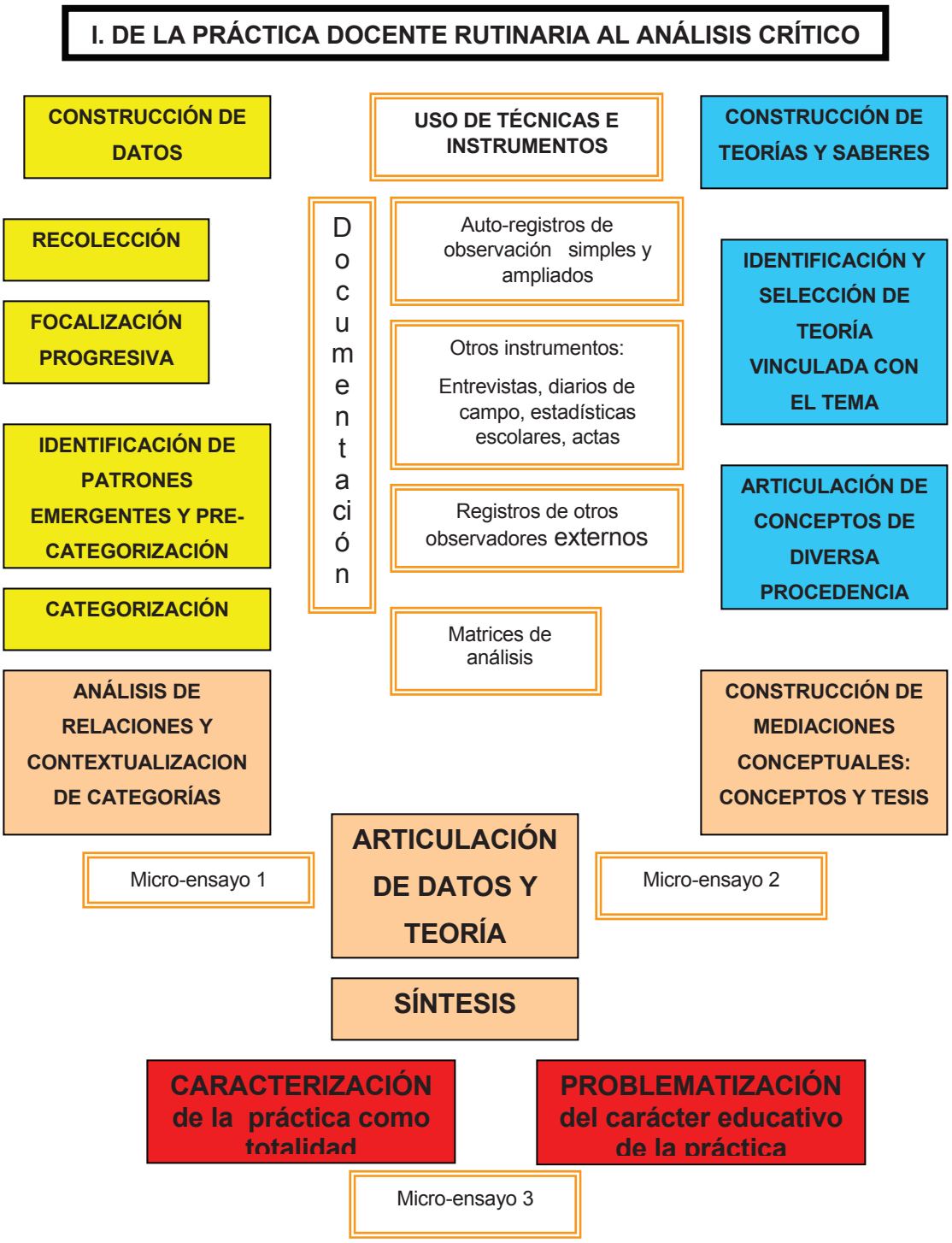
La investigación se encuentra orientada por la lógica de producir conocimientos y opera en el plano estrictamente simbólico: teorético y epistémico sobre un objeto de estudio, al que incluso se le ha llamado "objeto teórico", al mismo tiempo que hace uso de mediaciones de tipo metodológico e instrumental. Se vincula con la actividad "cognoscitiva" de la praxis.

Por otra parte, intervenir para innovar y transformar un objeto de innovación es una actividad que se encuentra orientada por la lógica de resolución de problemas o de mejoramiento de una situación existente en el plano estrictamente práctico y empírico, auque hace uso de la teoría y de posiciones epistémicos, por lo que se vincula con las actividades "teleológica" y efectivamente "práctica" de la praxis.

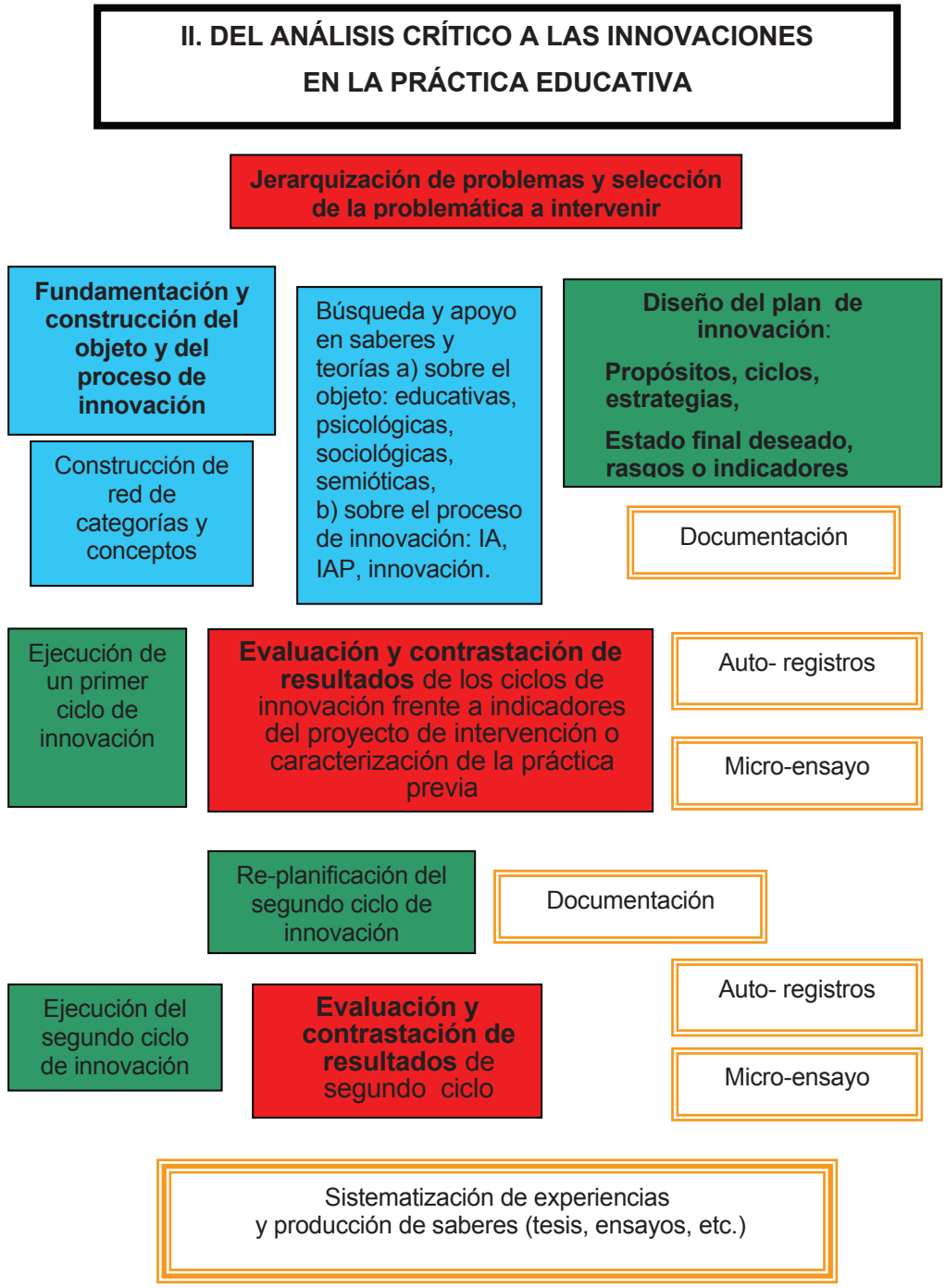
Aunque los propósitos de la investigación y la innovación son diferentes, muchas veces se confunden una y otra actividad y en ocasiones, aunque tal diferencia sea nítida, los sujetos, al pretender desarrollar los dos procesos, valorizan o desvalorizan, cuidan o descuidan más a alguno de ellos.

En buena parte se debe a las anteriores circunstancias, que en muchas ocasiones se ha descuidado el rigor y sistematicidad de los reportes o sistematizaciones de las intervenciones e innovaciones desarrolladas por los docentes. La carencia del rigor suficiente es

Representación del proceso de investigación e innovación de la práctica docente



un impedimento para que pueda considerarse la producción de conocimiento en el contexto de una intervención, como una investigación. Además, lo anterior opera como un argumento para devaluar la investigación desarrollada por los "prácticos" de la educación y para restringir el acceso de éstos al campo de la IE y mantenerlo como área exclusiva para los in-



vestigadores profesionales de tiempo completo. El conjunto de problemas mencionados es un obstáculo para la profesionalización sólida, consistente y profunda de los sujetos educadores.

Considerando las peculiaridades de la investigación y de la intervención, podemos establecer que existen dos fases del proceso general de investigación: una previa a la intervención –que culmina en la caracterización y problematización de la práctica– y otra durante el proceso de intervención –que finaliza hasta consolidar la innovación–. En la primera fase el objeto de investigación es más simple,

mientras que en la segunda fase se trata por una parte de profundizar en el mismo objeto, registrando las variaciones de este al ser intervenido, y por otra parte, se trata de construir simultáneamente el proceso de intervención como objeto de investigación. En este sentido, el objeto de estudio tiene características más complejas, o quizá deba hablarse de dos objetos simultáneos en construcción. Tal complejidad es un elemento adicional a la carencia de rigor y sistematicidad metodológica que dificulta esta segunda fase o este segundo tipo de investigación.

Lo anterior requiere puntualizar las siguientes circunstancias:

1. El objeto de investigación reviste importantes mutaciones cuando se trata de la propia práctica, puesto que el sujeto se ve tentado a introducir modificaciones de inmediato al detectar alguna problemática, y más cuando tal práctica se somete al proceso explícito y planificado de intervención.
2. Asimismo, la investigación se convierte en un proceso metodológico más complejo cuando el sujeto investigador es el mismo sujeto educador.
3. Por otra parte, es conveniente precisar que las dos fases de investigación son realizadas por el propio sujeto que realiza su práctica docente cotidiana y que en una segunda fase innova ésta; lo anterior lo convierte, de algún modo, en "sujeto-objeto" de investigación; por tal condición es necesaria la "escisión" del sujeto educador, mediante la objetivación, auto-observación, registro y análisis de su práctica, con el consecuente distanciamiento entre sujeto y objeto epistémicos, siendo éstas dos posiciones que asume el mismo sujeto real dentro del proceso de conocimiento.

Ante la situación anterior cabe precisar que toda intervención e innovación, si es sistematizada y formalizada de acuerdo a las características y procedimientos de la investigación, contendrá las características y rigor que exige la comunidad de investigadores profesionales, con un valor adicional, que consiste en la gran relevancia y pertinencia social de la investigación que así sea desarrollada.

Tales circunstancias hacen de este tipo de investigación algo relativamente novedoso, por ello hemos considerado al "análisis crítico e innovación de la práctica" y a la metodología de la "intervención" como elementos no reductibles a otras corrientes de formación, ni a otras opciones metodológicas, ya que rebasan los límites de éstas; sin embargo integran un campo emergente que, aunque no acaba por legitimarse plenamente en la comunidad nacional de investigadores educativos, al mismo tiempo se constituye en una opción distinta a la investigación tradicional de tipo empírico analítico e incluso a la investigación cualitativa de tipo interpretativo y etnográfico[10] y posibilita, además, la profesionalización de los docentes.

Palabras finales

Hoy el profesional de la educación asume de manera creciente la investigación, intervención e innovación de la práctica educativa propia, como una actividad más que forma parte de sus actividades profesionales.

Para posibilitar lo anterior es necesario que asimile los avances más significativos de las ciencias sociales, como base para construir su propio andamiaje y para desarrollar competencias en los diversos ámbitos de trabajo intelectual relacionados con estas tareas, principalmente en lo epistemológico, teórico y metodológico.

10. Cabe considerar que la investigación cualitativa de corte etnográfico es "naturalista" y "no intrusiva", ya que se pretende respetar a los sujetos, procesos, etc., en sus condiciones de desarrollo o vida cotidiana, con la menor interferencia posible de parte del investigador. Por otra parte, la investigación interpretativa trabaja en torno a los significados de los actores o textos, pero no se plantea por sí misma intervenir en un objeto de estudio para innovarlo o transformarlo.

Estas tareas son un enorme reto para el conjunto del sistema educativo y en este esfuerzo todos los educadores profesionales críticos tienen cabida.

Los primeros pasos y la ruta por recorrer están trazados, pero las tareas deben realizarse con el concurso de los propios educadores. Requerimos transformarnos en docentes y a la vez en sujetos que investigan desde una nueva perspectiva rubricada por el análisis crítico y la innovación de la propia práctica.

Podemos considerar como un área de oportunidad la posibilidad de constituirnos como educadores profesionales con visión de futuro y asumir desde ahí nuestras fortalezas y debilidades. Los retos están en nuestro horizonte. ¿Por dónde comenzar? Sólo por nosotros mismos.

Referencias bibliográficas

Bazdresch Parada, Miguel (2000). "Notas para fundamentar la intervención educativa crítica". En *Educar*, núm 1, Guadalajara, México: Secretaría de Educación Jalisco.

Buitrago Delgado, María Teresa (*1999*). "La investigación como práctica pedagógica". *Ponencia presentada en el Simposio Internacional de Investigación en Educación. 8, 9 y 10 de noviembre. Santa Marta, Colombia. Fotocopia.*

Carr, Wilfred (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes.

Díaz Barriga, Ángel (2000). "La investigación en educación. Su desarrollo, usos y usuarios". Conferencia para el Tercer Congreso Regional de Investigación Educativa de la Red de Posgrados en Educación. 27 de octubre de 2000. Guanajuato. Memoria en CD.

Durkheim, Émile (1993). *Sociología y educación.* México: Colofón.

González Velasco, Luciano (1997). "La recuperación de la práctica en la formación de docentes". En *Educar*, núm. 1, Guadalajara, México: Secretaría de Educación Jalisco.

Heller, Agnes (1970). "Estructura de la vida cotidiana". En *Historia y vida cotidiana*. Barcelona: Grijalbo.

—— (1997). "Comportamiento particular e individual". En *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.

Kratochwill, Leopold (1987). "El concepto de la educación desde la perspectiva de una teoría de la acción". En *Educación*, vol. 35. Tubingen, Alemania: Instituto de Colaboración Científica.

Kosik, Karel (1967). *Dialéctica de lo concreto.* México: Grijalbo.

Martínez Rosas, José Luis (2000). "Tendencias en la formación de sujetos educativos en México". En *Cuadernos de Divulgación*, núm. 1, Guadalajara, México: Secretaría de Educación Jalisco.

Mora et al. (2003). En Piña, Furlan y Sañudo (coords.). *Acciones, actores y prácticas educativas. La investigación educativa en México 1992-2002.* México: Comie-SEP-CESU-UNAM.

Moreno, Monserrat et al. (1989). *La pedagogía operatoria. Un enfoque constructivista de la educación.* Barcelona: Laia.

Panzsa, Margarita, Esther Pérez y Porfirio Morán (1986). *Fundamentos de la didáctica.* México: Guernika.

Wittorock, Merlin C. (1990). *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumno.* Barcelona: Paidós.

Zemelman, Hugo (2000) *La historia se hace desde la cotidianeidad*. En Heinz Dieterich et al. El fin del capitalismo global. El nuevo proyecto histórico. México: Océano.

Investigar la práctica educativa y formar desde ella

Liliana Lira López[+]

El artículo muestra que el conocimiento sobre la práctica educativa no es un tema nuevo y que la manera en que se ha investigado tiene impacto en la formación que han recibido los maestros. En este sentido, el conocimiento sobre la práctica tiene dos finalidades: conocer para comprender o explicar la educación y conocer para profesionalizar, mismas que se desarrollan en el artículo en dos partes. En la primera se esboza cómo la concepción de conocimiento influye en la manera de hacer investigación, de tal manera que hoy se cuenta con una gran variedad de formas para acceder al conocimiento de la práctica educativa, y en la segunda cómo esto se cristaliza en modelos de formación.

Palabras clave: conocimiento, investigación, formación de docentes, práctica educativa.

The article shows that what is known about educational practice is not a new theme and that in the way it has been investigated has an impact on the formation teachers have been receiving. In this sense, knowledge about the practice has two purposes: know to understand or explain educational practice and know to professionalize, both witch are explained in the two parts of the article. In the first part it talks about how the conception of knowledge influences in the way of making investigation, in that way that today exists a great variety of ways to accede to the knowledge of educational practice, and in the second part how this crystallize in formation models.

Key words: knowledge, investigation, teachers formation, educational practice.

Qué dirige a los maestros finalmente a hacer lo que hacen en su práctica, por qué deciden y accionan de cierta forma, representa una inquietud que no es nueva. La contraposición entre el ideal y la realidad, pensamiento y acción, teoría y práctica son asuntos que despiertan el interés en académicos y legos. Coloquialmente escuchamos a maestros que juzgan a algunos compañeros diciendo frases como él es muy teórico o bien, es muy práctico, es un empírico o es un verdadero profesional, como si alguno de nosotros fuera totalmente teórico o completamente práctico. Este dilema ha constituido una larga historia de reflexión académica sobre cuál debe ser el conocimiento válido.

El conocimiento sobre la práctica educativa no es un tema nuevo y la manera en que se ha investigado tiene impacto en la formación que han recibido los maestros. En este sentido, el conocimiento sobre la práctica tiene dos propósitos: conocer para comprender o explicar la educación y conocer para profesionalizar, dos dimensiones interconectadas que constituyen el motivo de análisis del presente

* Es doctora en Educación y se desempeña como docente investigador en programas de posgrados de la Secretaría de Educación Jalisco, tales como el Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio (ISIDM), la Maestría en Educación con Intervención de la Práctica Educativa (MEIPE) y en Maestría en Trabajo Social Escolar (MTSE). Correo electrónico: liralili@yahoo.com.mx.

artículo. En la primera parte se esboza cómo la concepción de conocimiento influye en la manera de hacer investigación, de tal manera que hoy se cuenta con una gran variedad de formas para acceder al conocimiento de la práctica educativa, y en la segunda cómo esto se cristaliza en modelos de formación.

Conocer la práctica educativa desde la investigación

Para comprender o explicar la práctica educativa, como un objeto de estudio, parto del supuesto de que existe relación respecto a cómo se ha concebido el conocimiento. Ello clarifica la manera en que la práctica ha sido abordada de acuerdo a determinada época, paradigmas en los que se reconoce que la práctica educativa, como cualquier otra práctica social, posee un conocimiento. Es el objetivo de discernimiento identificar la índole de conocimiento que subyace como un primer intento de explicarla o comprenderla.

Los comienzos de la diferenciación entre la teoría y la práctica, como dos conocimientos distintos, se remontan hasta la filosofía griega. Aristóteles es uno de los primeros en relacionar el concepto de teoría con la ciencia y establece tres ciencias distintivas: una relacionada con el accionar (ciencia práctica), otra con la elaboración productiva (ciencia *poiética*) y una ciencia contemplativa (ciencia teórica). La primera es aquella que se ocupa de los problemas humanos, donde la real causa motora del accionar práctico consiste en una toma de decisión y no hay accionar práctico sin pensamiento, aquí no se puede hablar de conocimiento seguro. La segunda apunta siempre a un resultado, se refiere a un hacer fabricado, a la producción y elaboración de una obra, es un conocimiento de tipo técnico que se refiere a cómo hacer las cosas. Mientras, la tercera es estricta cientificidad, la *epistéme*, en el sentido de las primeras causas y principios, no es buscada para alguna aplicación práctica, sino por el conocimiento en sí mismo, es la búsqueda de los principios primeros (Bohm,1991).

La influencia de las ciencias exactas como inicio de la explicación objetiva sobre los hechos, intervino en gran parte sobre lo que debiera entenderse por conocimiento. En esta lógica, el origen no fue distinto para las ciencias que pretendían conocer el actuar y pensar del hombre, asunto que, como se sabe, más tarde toma su propio rumbo ante la imposibilidad o limitación de generar un conocimiento universal en el mismo sentido que el de las ciencias reconocidas como objetivas. Ante esta dificultad surge el conocimiento subjetivo y son varios los autores que dedican parte de sus análisis a caracterizar y clasificar tipos de conocimiento. Alfred Schutz (1973), por ejemplo, hizo distinciones entre el conocimiento común y el conocimiento científico. Este primer tipo de conocimiento lo relaciona con lo que llama acervo de conocimiento, mismo que está constituido por el almacenamiento de experiencias previas, sedimentadas por situaciones rutinarias donde se aplica un conocimiento habitual o de recetas. Se dice que este conocimiento es difícilmente comparable con el conocimiento científico ya que responde a otras lógicas distintas a la de demostración o validez.

Desde esta directriz de la sociología comprensiva, parece ser que para explicar el accionar humano fue necesario identificar el tipo de conocimiento que contiene, lo cual representa un intento por conocer qué hace mover a los sujetos. Situación que no obstante, de interesante puede pasar a ser innecesaria para comprender qué es lo que hace accionar a los sujetos, ya que no se comprende el fenómeno de las prácticas sociales a partir de diferenciar tipos de conocimiento. Sin embargo, vale la pena mencionar que el debate respecto a la dicotomía entre los tipos de conocimiento ha aportado datos para su identificación y para saber desde dónde ha de partirse cuando el interés se centra en el conocimiento práctico o cotidiano, que es un componente de la práctica educativa.

Algunas coincidencias y diferencias a las que se ha llegado actualmente desde el estudio de las teorías implícitas son que: ambos tipos de conocimiento (el construido en la práctica educativa y el científico) suponen un saber organizado, incluso desde la perspectiva piagetiana se dice que los sujetos mantienen una continuidad entre los conceptos cotidianos y los científicos. También se afirma que ambos tipos de conocimiento se activan diferencialmente según el contexto, utilizan métodos heurísticos y una organización conceptual propia. Sin embargo, se admite que existe una diferencia epistemológica, es decir que el conocimiento científico sería distinto del práctico o cotidiano por los fines que se persiguen, en la formulación y organización de los conceptos, así como en los procesos que utilizan y en el contexto de construcción. En el conocimiento científico se busca la definición precisa y clara de los conceptos, en tanto que en el conocimiento común o cotidiano que poseen los sujetos legos o prácticos, hace que definan sus situaciones e interacciones a través de otros conceptos. De esta manera el conocimiento cotidiano busca la utilidad y el científico la certeza. El objetivo del lego (práctico) no es descubrir la verdad, sino interactuar eficazmente con su entorno: cumple una función adaptativa. Estas teorías no están pensadas para poner a prueba la verdad (Rodrigo, Rodríguez y Marereo, 1993).

El conocimiento con el que se cuenta para explicar el actuar cotidiano del hombre, ya sea desde la sociología comprensiva o desde las teorías implícitas, permite partir del supuesto de que este conocimiento (práctico, común, implícito) es adquirido durante la vida cotidiana y va unido a la resolución de problemas prácticos que se presentan a los sujetos. De aquí que se reconozca como un conocimiento subjetivo y que influya en las decisiones que se toman, mismas que se basan en juicios probabilísticos derivados de la creencia y experiencia de los sujetos. Dicha cuestión, saber qué y cómo conoce el sujeto para interactuar en su entorno, se ha convertido en un objeto de curiosidad intelectual que tiene una historia y formas de acceso diversas.

Una manera de investigarse es a través de la perspectiva de la toma de decisiones desde el pensamiento del profesor, lo cual constituye en algunos países una línea de investigación. En la década de los ochenta en España, Carlos Marcelo García (1990) menciona que se ha ordenado una línea de investigación que ha sido aceptada por la comunidad científica internacional como la International Study Association on Teacher Thinking (ISATT), que es destinada a explorar y desarrollar la enseñanza desde la perspectiva de los pensamientos de los profesores, con el fin de contribuir a la mejora de la práctica en su ejercicio profesional. Sin embargo, los estudios destinados a identificar los factores que determinan la eficacia docente no son nuevos ni pocos, así como las posiciones teórico-metodológicas con que han sido llevadas a cabo las investigaciones al respecto.

Una línea que determinó a la investigación educativa sobre la eficacia docente durante los años sesenta y setenta, fue el paradigma llamado proceso-producto con enfoques reproductivos. Los diseños de estos estudios se caracterizan por poseer categorías de codificación predeterminadas. La crítica a estos estudios es que presuponen la uniformidad en la vida social. Aquí tenemos por ejemplo los estudios de Ned Flanders (1977), quien analiza las interacciones didácticas a través de categorías que toman los actos verbales representativos de comportamiento docente con el fin de determinar cuáles procesos son eficaces en relación con los resultados deseados. En esta misma línea, existen otros como el equipo de Liega dirigido por G. de Landsheere, que elaboró 40 funciones docentes y las distribuyó en nueve categorías, en el mismo estilo se encuentra Marcel Postic, quien construyó categorías de análisis con base en ciertas funciones pedagógicas. El objetivo de estas investigaciones era identificar las conductas docentes (variable procesos) que mejor se relacionan con el ren-

dimiento de los alumnos (variable producto). Desde este modelo se han construido bastantes sistemas observacionales compuestos por categorías, con el propósito de cuantificar la frecuencia con que los profesores presentaban ciertas conductas. Se puede decir que estos estudios asumieron la postura de causa-efecto y fueron representativos de esa época.

En contraposición a estos enfoques metodológicos poco naturalistas, surge el cualitativo, cuya preocupación central es conocer cuáles son los procesos de razonamiento que ocurren en la mente del profesor durante su actividad profesional. Se asume como premisa que el maestro es un agente reflexivo, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y desarrolla rutinas propias de acuerdo a su experiencia. En este sentido se acepta que los pensamientos y teorías implícitas del profesor guían, orientan y se ejecutan en la acción.

Clark y Peterson (1990) elaboraron un modelo de investigación donde se relaciona el pensamiento del profesor con las acciones de éste y los efectos observables en el rendimiento del alumno. Jackson (1986), desde el enfoque de la planeación de los maestros y desde el análisis de las interacciones que se viven en el aula, hizo notar la diferencia que existe entre las decisiones que toman los maestros antes de enseñar y aquéllas que se llevan a cabo durante la interacción. Este tipo de investigaciones aporta al campo de lo que hoy se reconoce como *curriculum* oculto, que pone énfasis en la diferencia entre el *curriculum* ideal y el ejecutado, línea que es constituida hoy por un gran número de investigaciones. Una refiere las diferencias entre el currículo manifiesto y el ejecutado, es el realizado por Lira y Villalpando (1994), quienes investigaron "la acción intencional del docente analizada en la interacción comunicativa mediada por el currículo". Otra investigación es la que realizó la brasileña Ana Maria Salgueiro (1998), donde se considera el papel de la biografía personal y profesional en la construcción del saber docente y en la elaboración de estrategias durante la vida cotidiana en el aula. Del mismo corte de la influencia de la historia de vida en el hacer docente es el realizado por Hilda Araceli Arias Beltrán (2001), quien estableció vínculos entre lo observado en la práctica docente y la historia de vida de los docentes estudiados.

En Estados Unidos de Norteamérica se desarrolló la perspectiva etnometodológica alrededor de los años setenta; uno de los percusores más sobresalientes es Harold Garfinkel (1967) un alumno de Parsons. A éste se le reconoce como el fundador de la corriente denominada "razonamiento sociológico práctico". Lo novedoso de este proyecto teórico consiste en analizar los métodos o procedimientos que emplean los sujetos para llevar a buen término sus operaciones habituales. Sus estudios consisten en descubrir lo que está oculto debido a las reglas sobreentendidas dentro de la interacción social, es decir los supuestos subyacentes y los significados compartidos.

En el ámbito de la práctica profesional de los maestros, uno de los primeros trabajos llevados a cabo para estudiar el conocimiento práctico, citado en Carlos Marcelo García (1990), fue el desarrollado por Elbaz (1983). Esta autora realizó un estudio de caso con observaciones prolongadas a una maestra. El estudio se centró en cinco aspectos: el conocimiento de sí mismo, del medio, del contenido a enseñar, del currículo y conocimiento instruccional. Estos elementos permiten al maestro estructurar su acción docente. Dicha autora encontró que el conocimiento práctico no es lineal, sino que responde a una estructura formada por: la regla práctica, principio práctico e imagen. La regla práctica es la declaración breve y clara de cómo y qué hacer. El principio práctico se deriva usualmente de la experiencia personal, siendo una conjunción entre teoría y práctica. En cuanto a la imagen, es la configuración mental del maestro formado por sus sentimientos, valores, necesidades, creencias de cómo enseñar.

Otra forma de estudiar el conocimiento práctico de los profesores, es a través de

la estrategia utilizada por Brown y McIntyre (1985), que consiste en pedirles a los maestros que señalen cuáles cosas, a su juicio, hacen normalmente bien. Posteriormente se les observó dando sus clases y se les pidió a los alumnos que dijeran qué cosa les había gustado de sus profesores. Los resultados son que no todas las declaraciones hechas coinciden. Es por eso que para interpretar o comprender la práctica educativa no basta considerar la observación de la acción sino también la perspectiva de los sujetos. En esta línea de investigación sobre la acción existen varios estudios, como el que realizó Marland (1979), quien analizó los principios prácticos de seis profesores. Otro estudio basado en la búsqueda de principios prácticos, se hizo en la Universidad de Alberta por Conners (1978), y uno representativo de esta corriente lo realizó Lira (2005), quien investigó el conocimiento práctico en dos generaciones de maestros situados en un mismo contexto y en cuya estrategia se consideró tanto la acción como la perspectiva de los profesores.

Desde otro punto de vista, están las investigaciones realizadas bajo la configuración de las teorías implícitas que incluyen una explicación de la mente del profesor con un enfoque socioconstructivista, es decir, una síntesis de conocimiento cultural y de experiencias personales; pretenden trascender una visión de construcción individual del conocimiento del profesor por un origen sociocultural del conocimiento, enfoque que posibilita encontrar sustratos comunes por la influencia de la cultura. Estos estudios afirman que una parte del sistema de conocimiento del profesor es estable, no rígida, y que en función de las demandas de la tarea y del contexto en que se desenvuelve, sintetiza y construye escenarios mentales que le permiten hacer frente a las contingencias del aula. En esta línea se encuentra Javier Marrero (1993), quien trató de vincular la cultura con la práctica de la enseñanza.

Una compilación sobre investigaciones reportadas en el COMIE referidas a la profesionalización y teorías implícitas de los profesores fue realizada por Juan Manuel Piña, Alfredo Furlan y Lya Sañudo (2002). Es un estado del conocimiento que abarca el periodo comprendido entre 1992 y 2002. En dicha compilación se reúne gran parte de las indagaciones acerca de la práctica y acciones educativas y se pone énfasis en una tendencia sobresaliente de la década que se refiere a los procesos de intervención. Es decir que además de las investigaciones descriptivas que aportan conocimiento al margen de cualquier aplicación, se abocan a las que suponen transformación en la práctica educativa. Dicha tendencia consiste en que el maestro investiga la práctica propia con el propósito de mejorarla a través de la implementación de estrategias de intervención. Esta forma de investigar la práctica ha despertado un debate entre lo que se conoce como lo *Emic* y lo *Etic*, centrando la discusión en las limitaciones y alcances cuando es el propio profesor quien desprende conocimiento sobre su práctica.

Este recorrido muestra un panorama a cerca de cómo la acción social se ha pretendido inicialmente explicar a partir de identificar en ella un tipo de conocimiento. Sin embargo, su comprensión es compleja e implica más que una tipología. En esta lógica es que se ha intentado revelar la práctica docente desde una visión objetiva a través de los estudios llamados proceso-producto. Pero también se encuentran investigaciones que consideran el conocimiento subjetivo, accediendo al conocimiento de la práctica desde la acción y el pensamiento del profesor, e incluso factibles de realizarse por el propio docente cuando éste pretende intervenir su práctica.

La formación de maestros desde la práctica educativa

Para desarrollar esta parte es necesario esbozar por lo menos en forma general en qué cosiste la formación y cómo es que la investigación

educativa se encuentra vinculada a propuestas de formación.

La formación docente ha sido, por mucho tiempo, una aspiración de mejoramiento declarada por todas las políticas educativas. Típicamente se ha entendido como la adquisición de la información acerca de los temas específicos o materia a enseñar, misma que se obtiene en espacios escolarizados. Al respecto, Honoré (1980: 104) menciona la importancia de hacer una diferenciación entre la formación y la educación, al decir que:

> la educación ha quedado ligada a una concepción jerárquica de la autoridad del educador, de la acción del que conduce a otro mientras éste se deja conducir y por consiguiente a una concepción descendente, desde el que tiene el saber y el poder hasta el que está desprovisto de ellos [...] así el campo educativo se ha convertido en un campo de contestación.

De tal forma que mientras a la enseñanza y a la educación se les ha colocado en un camino análogo, es muy distinto cuando nos referimos a la formación, que a decir de este autor, manifiesta una tendencia muy fuerte a considerar la experiencia, y por tanto la práctica educativa se convierte en una mediación de formación en los profesores, contrario a lo que típicamente se entiende por formación.

Por otro lado, vale la pena mencionar que la diferencia entre educación y formación no es tan fácil o del todo radical, ya que ambas están en el camino del cambio y se les reconoce como agentes que actúan en la transformación de los sujetos (Barbier,1993). Quienes ejercen la actividad de formadores (maestros, trabajadores sociales, psicólogos) tienden a buscar un cambio para las personas con las cuales se tiene relación. "Aprender, ayudar, aconsejar, son del orden del cambio, del paso de un estado a otro, bien se trate de un estado físico, afectivo o intelectual" (Honoré,1980: 37).

Por su parte, según Ferry la formación docente puede entenderse "como un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades" (1991: 52). Aquí es importante hacer notar que este concepto, al igual que en casi toda la literatura sobre este aspecto, coincide por lo menos en dos tipos de formación: la inicial y la permanente, ésta última también llamada continua, formación en ejercicio, perfeccionamiento del profesorado, entre otras denominaciones. Es llamada así porque se "aplica al perfeccionamiento técnico-profesional [...] y se refiere como perfeccionamiento porque no es una adquisición de base" (Imbernón, 1994: 13). De tal manera que el desarrollo profesional, si bien está determinado por la adquisición de nuevos conocimientos, debido a que éstos se encuentran en continua evolución, también es cierto que no sólo existe una formación en esta dirección, en sentido amplio, se desarrolla también durante la experiencia laboral, como lo mencionan Honoré, Sanjurjo y otros.

Si bien el cambio de un estado a otro es la tarea sustantiva de la formación, cabe mencionar que en el caso de los profesores ésta se ha intentado realizar a través de varios modelos u orientaciones pedagógicas, los cuales contienen de alguna manera los aportes de la investigación educativa, es decir que las diferentes formas en que se ha realizado la investigación sobre la práctica, han influido en el énfasis de lo que ha de formarse en el profesor. Al respecto, Imbernón (1994) establece tres grandes paradigmas de investigación educativa que se vinculan con la forma de llevar a cabo la formación de maestros, que a la vez tienen relación con cuatro modelos establecidos por Porlán y Rivero (1998) y que pueden representar los más típicos en formación: tradicional, tecnológico, activista e investigativo.

Los tres paradigmas de investigación con implicación en la formación son:

1. El paradigma proceso-producto. Como se sabe, este paradigma de investigación busca las relaciones entre el comportamiento del profesor mientras enseña (proceso) y las mejoras que muestran los alumnos en su apren-

dizaje (producto), por lo que se otorga importancia al procedimiento de enseñanza y centra la atención en las cuestiones didácticas. El fin que guía a esta forma de hacer investigación es la búsqueda de la eficacia docente y se vislumbró como una posible solución a los problemas derivados de la transmisión del conocimiento científico, modelo de formación que constituyó una tendencia que Porlan y Rivero nombran como academicista, tradicional, formal, transmisiva o enciclopédica.

El hecho de dar importancia a los procedimientos de enseñanza y lo que se produce con ellos, conduce a una reformulación de la formación docente de tipo enciclopédico hacia una dirigida a la adquisición de competencias. Dicha visión sobre la eficacia de la enseñanza, se reflejó en los cambios de programas para dotar a los profesores de destrezas concretas y conductas específicas que se relacionan positivamente con el rendimiento escolar. Esto se vincula con el modelo llamado tecnológico, el cual considera al profesor como un sujeto que sabe operar o aplicar la teoría, por lo que el conocimiento profesional se identifica como un conjunto de competencias técnicas. Es decir que se concibe la enseñanza como una tecnología que está constituida por saberes funcionales. Aquí los saberes didácticos del profesor se refieren a la asimilación y dominio de aquellas competencias y habilidades concretas derivadas de las aportaciones de las ciencias de la educación.

2. El paradigma mediacional. Este paradigma recibe la influencia de la psicología cognitiva y del constructivismo, los cuales introducen elementos para comprender la adquisición del conocimiento y el procesamiento de la información. La característica de estas investigaciones consiste en documentar los procesos mentales y las formas en que se construye el conocimiento. Se caracteriza por identificar y describir los procesos de aprendizaje de los sujetos; por ello la enseñanza se encuentra subordinada al conocimiento de dichos procesos y actúa cediendo un papel activo al sujeto de aprendizaje. Este paradigma de investigación aporta al modelo de formación llamado por Porlan y Rivero como activista-constructivista, que consiste en dotar al docente de estrategias para el procesamiento de la información, de percepción, la resolución de problemas y toma de decisiones. En general se pretende que el docente desarrolle la capacidad para dirigir la acción educativa con base en el conocimiento de los procesos cognitivos y constructivos del alumno, por lo que es una visión centrada en los procesos del individuo.

3. El paradigma contextual o ecológico. Considera las características del modelo mediacional y añade el componente del medio, esto es que además de conocer cómo conoce y procesa información el sujeto, incluye variables socioculturales. Dicha perspectiva lleva a la formación del profesorado a convertir al maestro en un investigador del aula y la institución. Aquí se concibe al maestro como un agente activo y crítico. Consiste en tener en cuenta las bases implícitas, decisiones y actitudes del sí mismo con respecto a su medio, por lo que se requiere que el profesor desarrolle estrategias de investigación, así como técnicas de observación y diagnóstico. Este paradigma se vincula con el modelo de formación del profesor-investigador y produce, según Porlan y Rivero, un saber práctico. Sostiene que el conocimiento profesional puede favorecerse a través de procesos de investigación dirigidos o autodirigidos.

Dicha propuesta contiene una perspectiva sistémica y compleja del mundo. Plantea que tanto las ideas como la realidad pueden considerarse como conjuntos de sistemas en evolución, mismos que se pueden describir y analizar atendiendo a los elementos que los constituyen, es decir, al conjunto de interacciones que se establecen entre ellos, al tipo de organización que adoptan y a los cambios que experimentan a través del tiempo. Implica una perspectiva crítica a partir de reconocer la relación intima que existe entre los intereses y conocimientos que responden a cosmovi-

siones determinadas dentro de estructuras de poder. Es poner en cuestión los fines y valores, ya que finalmente hay que decidir qué hacer, por qué hacerlo y para qué hacerlo.

La propuesta de formación del profesor-investigador supone generar conocimiento profesional a través de un proceso de investigación, reflexión y crítica basado en la construcción de alternativas a los problemas más relevantes de la realidad escolar. Implica tomar conciencia del sistema de ideas propias, observación crítica de la práctica, contrastar las concepciones y experiencias propias con los precedentes de los saberes organizados, formular hipótesis de intervención, ponerlas a prueba y dar un riguroso seguimiento, contrastar las hipótesis con los resultados, establecer conclusiones y detectar nuevas problemáticas. El supuesto general es que los profesores aprenden y se forman durante la experiencia que obtienen a lo largo de su vida profesional y por ello es que se considera la práctica fuente principal de formación. Un modelo muy conocido es el de Carr y Kemmis, quienes proponen particularmente la investigación-acción. En el mismo sentido se encuentra la intervención de la práctica. Finalmente, lo que se pretende es profesionalizar al profesor mediante la toma de conciencia sobre lo que hace y produce.

Una visión general de lo expuesto anteriormente se puede apreciar en el siguiente cuadro, donde se vinculan el tipo de conocimiento, los modelos de investigación y las propuestas de formación.

Tipos de conocimiento	• Conocimiento científico (objetivo, exacto, universal).	• Conocimiento común (subjetivo, cotidiano, práctico, implícito).
Paradigmas de investigación	• Proceso-producto. • Cuantitativos, sistemas categoriales. • Experimentales.	• Pensamiento del profesor. • Currículo oculto. • Razonamiento práctico. • Contextual. • Cognitivos-mediacionales.
Modelos de formación	• Tecnológico. • Academicista. • Eficiencia docente.	• Profesor-investigador. • Reflexivos o de autointervención. • Centrado en procesos de aprendizaje.

Por lo anterior, se puede decir que el modelo de investigación proceso-producto derivó una tendencia de formación que busca la eficiencia del docente, el modelo de investigación mediacional resultó en una formación docente centrada en el desarrollo de estrategias de pensamiento, así como en el conocimiento de los procesos de aprendizaje y la investigación contextual indujo a considerar a los profesores como investigadores de la práctica educativa porque produce en ellos una índole de conocimiento y conciencia que profesionaliza su hacer.

Conclusión

Comprender la práctica educativa es una inquietud de antaño. Inicialmente, se intentó a través de identificar tipos de conocimiento, sin embargo, más que la tipología su complejidad impulsó una variedad de formas distintas de hacer investigación y sus aportes se encuentran cristalizados en propuestas de formación.

Referencias bibliográficas

Clark, CH. y Peterson P. (1990). "Proceso de pensamiento de los docentes". En *La investigación en la enseñanza III*. Barcelona: Paidós.

Barbier, J. (1993). *La evaluación en los procesos de formación*. Madrid, España: Paidós.

Beltrán, H. (2001). "La comprensión de la práctica docente a través de la historia de vida". Tesis de maestría. ISIDM, SEJ.

Bohm, N. (1991). *Teoría y praxis*. México: CREFAL.

Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Madrid, España: Paidós.

Ferránez, A. y Tejeda, J. (2000). *El formador de formación profesional y ocupacional*. Barcelona, España: Octaedro.

Flanders, N. (1977). *Análisis de la interacción didáctica*. Barcelona, España: Narcea.

García, C. (1990). *El pensamiento del profesor*. Madrid, España: CEAC.

Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnometodogy*. Cambridge: Englewood Cliff-Pretice-Hall.

Honoré, B. (1980). Para *una teoría de la formación. Dinámica de la normatividad*. Madrid, España: Narcea.

Imbernon, F. (1994). *La formación del profesorado*. Barcelona, España: Paidós. Jackson, P. (1986). *La vida en las aulas*. Madrid, España: Morata.

Lira, L. y Villalpando M. (1994). "La acción intencional del docente en la interacción comunicativa mediada por el currículo". Tesis de maestría. CIPS-SEJ.

Lira, L. (2005). "El conocimiento práctico en el contexto del aula e institución: un estudio generacional entre maestros que laboran en una escuela secundaria". Tesis doctoral, Programa Interinstitucional: Universidad La Salle-CIPS-ISIDM-UPN.

Marrero, J. Rodrigo y Rodríguez. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid, España: Visor.

Piña, J., Furlan, A. y Sañudo L. (2002). "Acciones, actores y prácticas educativas". En *La investigación educativa en México*. Colección Estado del Conocimiento núm. 2. COMIE.

Porlan, R. y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Colección Investigación y Enseñanza, núm. 9. Barcelona, Madrid: Serie Fundamentos.

Salgueiro, A. (1998). *Saber docente y práctica cotidiana. un estudio etnográfico*. Barcelona, España: Octaedro.

Sanjurjo, L. (2002). *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Homo Sapiens.

Schütz, A. y Luckmann T. (1973). Las *estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Don Quijote.

Elementos para la tutoría en la Universidad Autónoma de Tlaxcala

Emma Leticia Canales Rodríguez[*]

El trabajo es producto parcial de un proyecto de investigación realizado en tres universidades públicas de México para diseñar programas tutoriales diferenciados por institución y carrera. Este documento presenta el resultado de una evaluación diagnóstica de corte exploratoria, realizada en 483 alumnos de primer ingreso a 23 carreras de la Universidad Autónoma de Tlaxcala; dichas carreras están agrupadas en cinco áreas de conocimiento: disciplinas químico biológicas, económico administrativas, físico matemáticas, sociales y humanidades.

Palabras clave: tutoría, cultura escolar, trayectoria académica, transición.

This work is a partial product of a project of investigation made in three public universities of Mexico in order to design Tutorial programs differentiated by institution and career. This document outstands the result of a diagnostic evaluation of exploratory kind, made to 483 students newly entered to the Universidad Autonoma de Tlaxcala; such careers are grouped in 5 areas of knowledge: Chemical Biological, Economic Administrative, Physicist Mathematical, Social and Humanities disciplines.

Key words: tutelage, scholarship culture, academic history, transition.

> La juventud es uno de los grandes referentes mitológicos de nuestra cultura, encontramos a los jóvenes detrás de los grandes problemas que preocupan en la actualidad a la opinión pública – desempleo, crisis de valores, movimientos revolucionarios, movimientos sociales, adicciones a drogas, inseguridad pública, nivel y calidad de la enseñanza, el consumo cultural…
>
> *Fernández (2003: 19)*

Los desafíos que se presentan en la actualidad para formar a los estudiantes de educación superior son múltiples. Entre ellos se hace referencia al desarrollo de competencias básicas que sean sujetos analíticos, reflexivos, flexibles y autónomos, capaces de incorporarse a una sociedad y a un mundo productivo que está en constante cambio a nivel tecnológico, científico, político económico y social. Esto nos obliga a pensar en los alumnos como agentes que presentan diferencias respecto a sus necesidades por las trayectorias de formación, estilos de vida y aspiraciones que tienen al llegar a este nivel educativo.

Una de las estrategias que toman un lugar importante en la formación de este estudiante

[*] Académica del Área Académica de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del estado de Hidalgo. Correo electrónico. canalese@uaeh.reduaeh.mx.

es la tutoría. La educación superior le apuesta hoy en día al desarrollo de programas tutoriales como una vía para mejorar su formación personal, disminuir el rezago educativo y favorecer la eficiencia terminal.

Asumir esta tarea a nivel universitario requiere de una reflexión sobre el joven de hoy, implica iniciar un proceso de exploración en diferentes áreas de su vida para saber si cuenta con las herramientas necesarias para enfrentar las exigencias que el mundo de hoy le demanda, así como entender, como educador, cuáles son los roles distintos que hoy en día les han asignado a diferencia de las décadas anteriores. Los jóvenes de hoy necesitan tener oportunidades para generar capacidades de respuesta diferentes a las que se plantearon en el pasado. El diálogo del joven de hoy "se da en el marco de la nueva participación-comunicación-interacción entre adultos y jóvenes, hombres y mujeres, medios electrónicos y conglomerado anónimo" (Solum Donas Burak, 2001: 162). El joven universitario ingresa a una institución de educación superior esperando acceder al mundo adulto y busca su identidad profesional por múltiples mecanismos que le ofrecen los medios de comunicación, la comunidad a la que pertenecen, sus maestros o su familia. Sus características son el resultado de una permanente negociación entre aquellas atribuciones asignadas por su lugar de pertenencia a nivel social y cultural y la actualización subjetiva que realiza a partir de la interiorización diferenciada de los esquemas culturales vigentes.

En este artículo se presenta un diagnóstico sobre alumnos de primer ingreso a 23 licenciaturas de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. La investigación está enmarcada en el proyecto estratégico que sugiere el Plan Nacional de Educación 2001-2006 de ofrecer para ellos tutelaje individual para enfrentar los retos de disminuir la deserción, lograr la permanencia satisfactoria de los y las estudiantes y elevar sus índices de eficiencia terminal, elementos indispensables del discurso oficial para alcanzar los estándares de calidad que hoy en día demanda el modelo económico nacional e internacional (Canales, 2004).

Para optimizar los programas tutoriales que se han implementado en los departamentos que conforman la institución estudiada, resultó necesario conocer a su población para saber quiénes son, a fin de identificar sus necesidades y replantear las estrategias formativas que requieren, fortaleciendo así su desarrollo como jóvenes y como futuros profesionistas, tanto en lo cognitivo como en lo personal.

El enfoque teórico que sustenta la investigación es de corte humanista, ya que la tutoría implica una relación cara a cara entre el alumno y el tutor. Los supuestos del humanismo señalan que el hombre es una totalidad buscando una comprensión holística, además de concebirlo como un ser consciente y creativo que se puede responsabilizar de su propia vida y de la relación con los otros. Para cimentar el soporte teórico, algunos de los autores revisados fueron: Rogers (1986), Maslow (1978), Hargreaves y Fullán (1999), Bolívar (1996), Rodríguez, Ma. L. (1995), Canales, R. (1999, 2003, 2004, 2005) y Guerra, M. (2000), quienes nos permitieron fundamentar los procesos personales. Para explicar la interacción docente-alumno se revisó a Rivas F. (1998), Rodríguez E. (1998) y Latapí (1988). Para comprender la interacción con la institución y el proceso de transición, además se consultó a J. Gimeno Sacristán (1996) Bolívar, A. (1993) y Viñao (2002). A fin de abordar el rubro sobre políticas educativas se consultó el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (2001), evaluaciones de la OCDE (1997), Delors, J. (1997) y documentos de la ANUIES (2000).

El método. Es una investigación de corte cuantitativo, descriptivo y exploratorio. La población estudiantil que participó se consideró a partir de una muestra intencional de 23 carreras que se estudian en las cuatro divisiones académicas y ocho de los departamentos que conforman la Universidad Autónoma de Tlaxcala. En la población encuestada parti-

ciparon 284 (58.8 por ciento) mujeres y 199 (41.2 por ciento) hombres. Por bachillerato de procedencia, los 468 alumnos derivan de escuelas públicas y solamente 15 de escuelas privadas.

Este estudio forma parte de una investigación que se realizó con alumnos y docentes de esta institución. Aquí nos ocuparemos de los resultados recuperados en los cuestionarios aplicados a los estudiantes en las siguientes dimensiones:

1. Características generales de los alumnos: ocupación y escolaridad de los padres de los estudiantes.
2. Relaciones familiares.
3. Cultura escolar: entendida como el conjunto de comportamientos que conforman la práctica académica en un ámbito educativo determinado. Se consideraron las siguientes variables: bachillerato de origen, elección de carrera, utilización del tiempo libre, trayectorias escolares, valores y actitudes.

El objetivo general. Contar con un diagnóstico sobre las condiciones que facilitan y obstaculizan la atención personalizada de alumnos de primer ingreso a licenciatura para identificar los aspectos que se requiere trabajar mediante la tutoría para el diseño de un modelo tutorial diferenciado por división y departamento de estudios.

Se plantearon los objetivos específicos: a) valorar elementos comunes sobre las dificultades académicas que presentan los alumnos por su bachillerato de origen; b) identificar dificultades para enfrentar el trabajo académico por su trayectoria académica; c) contar con una caracterización general de la población de primer ingreso a las DES para planear actividades de acción tutorial.

Descripción general de los estudiantes

Al ingresar a la licenciatura, los estudiantes se encuentran en lugares y ambientes distintos a los que tenían en su bachillerato; las instituciones se convierten en espacios de encuentros y reencuentros de individuos heterogéneos en sus formas de pensar, de organizar su vida académica y de entender la vida universitaria. La escuela, entonces, se convierte en un cruce de culturas donde llegan alumnos con múltiples expectativas, intereses variados, temores, así como esperanzas acordes con el medio familiar, escolar y social del que proceden.

Se inicia esta caracterización de los alumnos presentando una descripción sobre la distribución de la población en las carreras encuestadas, de acuerdo al bachillerato de procedencia, considerando que en este nivel las experiencias de aprendizaje se enfocaron en cada sistema a fortalecer determinadas áreas de estudio acordes con sus planes curriculares y sus objetivos, lo que se tradujo en la promoción de carreras específicas entre la población estudiantil.[1]

Los bachilleratos de origen son: Colegio de Bachilleres del Estado de Tlaxcala (Cobat), Centro de Bachillerato Tecnológico, Industrial y de Servicios (Cbetis) y otros bachilleratos dentro de los cuales se incorporaron los bachilleratos particulares y el Colegio Nacional de Estudios Profesionales (Conalep).

En la tabla 1 se observa que el Colegio de Bachilleres (Cobat) es el que canalizó el mayor número de estudiantes en las carreras que se ofertan en la UAT en el ciclo escolar estudiado (50.72 por ciento) y ocuparon un porcentaje mayor en las carreras de Administración, Biología Agropecuaria, Derecho, Ingeniería en Computación, Lingüística Aplicada, Médico

1. En el momento en el que se realizó la investigación, la Universidad Autónoma de Tlaxcala estaba organizada en cuatro divisiones de estudios: a) Ciencias Sociales y Administrativas, con tres departamentos: Ciencias Económico Administrativas, Ciencias Políticas, Ciencias Sociales y Trabajo Social; b) División de Ciencias Biológicas: con dos departamentos, de Agrobiología y de Ciencias de la Salud; c) División de Ciencias y Humanidades, con el departamento de Filosofía y Letras; d) División de Ciencias Básicas, Ingeniería y Tecnología, con un departamento que lleva el mismo nombre.

Veterinario Zootecnista y Trabajo Social.

También se puede apreciar, en la distribución que aparece en las distintas carreras, cómo el Colegio de Bachilleres del Estado de Tlaxcala promueve alumnos para las cinco áreas de estudio, mientras el Cbetis aporta un alto porcentaje de estudiantes a la carrera de Contaduría Pública. Otros bachilleratos privados y Conalep, los canalizan a la carrera de Derecho.

La edad a la que ingresa 87.4 por ciento de los estudiantes oscila entre 18 y 20 años; en este rango se ubica 89 por ciento de la población femenina que participó en el estudio y 84.9 por ciento del género masculino.

Las carreras del área Químico Biológica concentran el porcentaje más alto de la población que participó en el estudio, con 27.5 por ciento; después le sigue Sociales, con 25.88 por ciento; Económico Administrativa, con 25.26 por ciento; Físico Matemático, con 13.66 por ciento y Humanidades, con 7.65 por ciento.

En el área de Ciencias Sociales se ubican 27 estudiantes de los 98 inscritos, con el porcentaje más alto en el rango de edad de 21 años en adelante. El número de alumnos mayor a 21 años solamente representa 12.6 por ciento del total de la muestra, por lo que resulta importante señalar que al ingresar los jóvenes a la universidad están sufriendo una doble transición: por un lado, consolidar la búsqueda de su identidad, y por otro, enfrentarse a un ciclo escolar que representa una nueva modalidad de trabajo. Por el periodo que está pasando esta población se sugiere a sus tutores que estén bien informados sobre las características de los jóvenes, así como de sus intereses y habilidades, esto permitirá comprender los cambios de conducta que se generan y las situaciones de ansiedad, nerviosismo o sensación de incertidumbre ante lo nuevo y distinto (véase tabla 1).

Por turno se encontró que, aun y cuando la mayoría de los alumnos pertenecen al turno matutino (72.7 por ciento) las dispersión de la muestra por área de estudios reporta que en las áreas Físico Matemática y Económico Administrativa los estudiantes asisten en los turnos vespertino y mixto en 36.2 por ciento y 33.6 por ciento.

La UAT es una institución que alberga en sus aulas 50.7 por ciento de estudiantes que han cursado el bachillerato en el Colegio de Bachilleres, de los cuales el número mayor se concentra en carreras del área de Ciencias Sociales y Químico Biológicas. De los 122 alumnos que egresaron de los Cbetis, 42 (34.4 por ciento) optaron por carreras del área Económico Administrativas, y de los que llegaron de otros bachilleratos, 37 estudiantes de un total de 116 se inscribieron en el área de Disciplinas Sociales.

Actualmente, el estado civil ha dejado de ser un impedimento para acceder a la educación superior. El porcentaje más alto de la población que está casada o bien que viven en unión libre se concentró en las carreras del área de Ciencias Económico Administrativas con 23.8 por ciento. El número de mujeres casadas o que viven en unión libre es de 22 por ciento, mientras en esta condición los hombres reportan 18.6 por ciento.

Origen social de los alumnos

La ubicación social de las personas frecuentemente determina las diferencias de su rendimiento escolar, permanencia y eficiencia terminal. Aun cuando los criterios de clase y estrato no están bien definidos, algunos indicadores que nos dan cuenta de esta dimensión son: el lugar donde vive el estudiante, los servicios con los que cuenta su domicilio, el número de aparatos eléctricos que utiliza la familia, así como la escolaridad y ocupación de los padres, la necesidad de trabajar del alumno y la posibilidad de contar con financiamiento para su educación.

Por bachillerato de procedencia resulta interesante la dispersión de las cifras: mientras 97.1 por ciento de alumnos que proceden de Cobat viven en hogares que cuentan con to-

Tabla 1
Carrera,* procedencia y área de estudio

Área de Estudio y Carrera		*División*	*Depto.*		*Procedencia*			
					Cobat	*Cbetis*	*Otros Bach.*	*Total*
E. A.	Administración	C. Soc. Ad	C. Ec. Ad.	Casos	15	4	5	24
				%	6.1 %	3.3 %	4.3 %	5.0 %
Q. B.	Biología Agropecuaria	C. Biol.	Agrobiol.	Casos	16	7	7	30
				%	6.5 %	5.7 %	6.0 %	6.2 %
E. A.	Ciencias Políticas	C. Soc. Ad.	D. y C. Pol.	Casos	6	4	3	13
				%	2-4 %	3.3 %	2.6 %	2.7 %
Q. B.	Cirujano Dentista	C. Biol.	C. de la Salud	Casos	7	3		10
				%	2.9 %	2.5 %		2.1 %
E. A.	Contaduría Pública	C. Soc. Ad.	C. Ec. Ad.	Casos	17	25	10	52
				%	6.9 %	20.5 %	8.6 %	10.8 %
Soc.	Licenciatura en Derecho	C. Soc. Ad.	D. y C. Pol.	Casos	24	6	20	50
				%	9.8 %	4.9 %	17.2 %	10.4 %
Q. B.	Enfermería y Obstetricia	C. Biol.	C. de la Salud	Casos	9	3	5	17
				%	3.7 %	2.5 %	4.3 %	3.5 %
Hu.	Filosofía	C. y Human.	Fil. y Letras	Casos	1		2	3
				%	.4 %		1.7 %	.6 %
F. M.	Ingeniería Mecánica	C. B. Ing. y Tec.	C. B. Ing. y Tec.	Casos	6		3	9
				%	2.4 %		2.6 %	1.9 %
F. M.	Ingeniería en Computación	C. B. Ing. y Tec.	C. B. Ing. y Tec.	Casos	16	11	4	31
				%	6.5 %	9.0 %	3.4 %	6.4 %
F. M.	Ingeniería Química	C. B. Ing. y Tec.	C. B. Ing. y Tec.	Casos	9	2	3	14
				%	3.7 %	1.6 %	2.6 %	2.9 %
F. M.	Ingeniería en Sistemas Electrónicos	C. B. Ing. y Tec.	C. B. Ing. y Tec.	Casos	4	4		8
				%	1.6 %	3.3 %		1.7 %
Hu.	Lingüística Aplicada	C. y Human.	Fil. y Letras	Casos	16	6	4	26
				%	6.5 %	4.9 %	3.4 %	5.4 %
Hu.	Literatura Hispanoamericana	C. y Human.	Fil. y Letras	Casos	6		2	8
				%	2.4 %		1.7 %	1.7 %
F. M.	Matemáticas Aplicadas	C. B. Ing. y Tec.	C. B. Ing. y Tec.	Casos	2	1	1	4
				%	.8 %	.8 %	.9 %	.8 %
Q. B.	Medicina Gral. Integral	C. Biol.	C. de la Salud	Casos	1	1		2
				%	.4 %	.8 %		.4 %
Q. B.	Médico Veterinario Zootecnista	C. Biol.	Agrobiol.	Casos	15	10	7	32
				%	6.1 %	8.2 %	6.0 %	6.6 %
Q. B.	Médico Cirujano	C. Biol.	C. de la Salud	Casos	7	9	6	22
				%	2.9 %	7.4 %	5.2 %	4.6 %
E. A.	Negocios Internacionales	C. Soc. Ad.	C. Ec. Ad.	Casos	12	9	12	33
				%	4.9 %	7.4 %	10.3 %	6.8 %
Soc.	Psicología Social	C. Soc. Ad.	Soc. y T. Soc.	Casos	9	3	6	18
				%	3.7 %	2.5 %	5.2 %	3.7 %
Soc.	Trabajo Social	C. Soc. Ad.	Soc. y T. Soc.	Casos	24	7	3	34
				%	9.8 %	5.7 %	2.6 %	7.0 %
Q. B.	Nutrición	C. Biol.	C. de la Salud	Casos	10	5	5	20
				%	4.1 %	4.1 %	4.3 %	4.1 %
Soc.	Sociología	C. Soc. Ad.	Soc. y T. Soc.	Casos	13	2	8	23
				%	5.3 %	1.6 %	6.9 %	4.8 %
	Total			Casos	245	122	116	483

dos los servicios, únicamente 69.8 por ciento de los que vienen de otros bachilleratos, como son Conalep y privados, se encuentra en esta situación.

Conocer la escolaridad de los padres es un indicador adecuado para señalar la desigualdad de los ambientes familiares de origen. Algunos autores parten del supuesto de que los alumnos que han crecido en ambientes culturales donde los padres cuentan con estudios de nivel superior, cuentan con una situación académica e intelectual comparativamente mejor, en relación con aquellos cuyos padres solamente cursaron la primaria (Garay, 2001: 41). En este sentido se puede agregar que en términos generales los hogares donde hay padres con *niveles de educación más altos* las formas de socialización con los hijos son distintas, ya que se traducen en experiencias de aprendizaje de mayor versatilidad y en la posibilidad de contar con el apoyo y la orientación adecuada y la diversificación de oportunidades que refuerzan su preparación personal y profesional. Estudiantes inscritos en carreras del Área Química Biológica reportan que sus padres han alcanzado una preparación profesional mejor que la de aquellos alumnos(as) inscritos en las carreras del área de Humanidades, donde la mayoría reporta que cuenta con estudios de primaria.

La *ocupación de los padres* es otro indicador importante que va a determinar el comportamiento de los y las estudiantes en su trayectoria escolar, elección de carrera, actitudes y valores. Los padres que trabajan de manera independiente o que son patrones van a ofrecer modelos de comportamiento desiguales en relación con aquellos que son empleados, obreros, jornaleros o peones y además ofrecen experiencias de vida diferentes a sus hijos, según el ámbito donde se mueven. Se encontró que el rango de padres asalariados es de 36.4 por ciento –en la muestra general– y se incrementa hasta 39.8 por ciento en los alumnos que cursan carreras del área Químico Biológica. Por bachillerato de procedencia, el grupo de estudiantes que estudiaron en Cobat ocupa el porcentaje más elevado, con 39.2 por ciento en este rango.

El *ingreso familiar* es determinante para costear los estudios universitarios de los jóvenes y resulta interesante la distribución que se presenta por áreas de estudio, ya que en esta variable el padre y la madre reportan datos equivalentes en el salario más bajo ($1,200.00 a $2,600.00 pesos mensuales) y más altos (arriba de $6,500.00). El grupo de alumnos que se inscribieron en las carreras del área de Ciencias Sociales reportan un rango de salario bajo, 31.2 por ciento, y los de Humanidades con 27.0 por ciento; mientras 21.1 por ciento en el rango de salario alto se identifica en la población inscrita a las carreras del área Químico Biológica. Resulta importante señalar que con frecuencia la elección de carrera se determina por el financiamiento familiar y las carreras que se encuentran en las áreas Químico Biológico y Físico Matemático demandan una mayor erogación que aquellas que se encuentran en las Ciencias Sociales y Económico Administrativas, razón que explica este comportamiento de la población.

La *escolaridad de las madres* es fundamental en la caracterización de los estudiantes, si se toma en cuenta el papel que ellas juegan al interior de las familias mexicanas. Aunque las diferencias cada vez se acortan más, en la población estudiada 25.3 por ciento de los padres cuentan con escolaridad hasta secundaria, mientras 24.8 por ciento de las madres se encuentran en esta situación. El 15.9 por ciento de las madres han estudiado programas de posgrado, mientras 24.8 por ciento de los padres han alcanzado este nivel.

La *ocupación de la madre* también resulta un indicador importante que fortalece la cultura escolar del alumno: 30.0 por ciento reporta que trabaja como asalariada, 23.6 por ciento que trabaja por su cuenta, y solamente 1.4 por ciento reporta ser ama de casa.

En el rubro sobre origen social de los alumnos es posible observar que, atendiendo a las

condiciones que reporta la muestra estudiada, sólo una minoría de los alumnos(as) cuentan con los referentes culturales por la escolaridad y ocupación de los padres que son requeridos para ingresar a la educación superior, considerando el grado de complejidad que tienen los conocimientos que se desarrollan en este nivel. Resulta prioritario recomendar a los docentes que realizan funciones como tutores conocer estos indicadores en sus alumnos para buscar alternativas y estrategias que permitan equilibrar la formación que requieren los jóvenes como herramientas básicas para acceder al estudio de diferentes carreras, tomando en cuenta que difícilmente van a contar con el soporte familiar.

De la población que participó en el estudio, 24.7 por ciento reporta que trabaja, concentrándose los porcentajes más altos por género en los hombres con 34.7 por ciento y solamente 17.7 por ciento de las mujeres; por área de estudio, las carreras de Humanidades presentaron 37.8 por ciento y la de Sociales 32 por ciento. Esta variable se relaciona con el financiamiento de estudio de los jóvenes. Un 85.1 por ciento reporta que el sostenimiento corre por cuenta de los padres, 2.9 por ciento indica que colaboran los familiares y 10.8 por ciento sostienen con su trabajo sus estudios. Por área, se puede apreciar que en los jóvenes que cursan carreras del área Físico Matemático sostienen sus estudios en 13.6 por ciento, que indica el número más elevado en este rango.

Cultura escolar

La escuela, como cualquier institución social, desarrolla y reproduce su propia cultura. Ésta se refiere al conjunto de significados y comportamientos que se traducen en tradiciones, costumbres, rutinas, rituales e inercias que estimulan y se esfuerzan por desarrollar o reproducir determinados valores, expectativas y creencias ligadas a la vida social de los grupos que constituyen la institución escolar (Goodman, 1992, en Pérez, G., 1998).

A lo largo de su trayectoria escolar los alumnos van conformando una cultura propia, producto de las interacciones que se producen a lo largo de su recorrido por distintas instituciones educativas. Entender la cultura escolar requiere la comprensión del establecimiento de relaciones que se van dando entre aspectos macro y micro entre la política educativa y sus correspondencias y discrepancias en las interacciones peculiares que definen la vida de la escuela. En cada modalidad educativa se observan formas diferentes de entender la escolarización; los modos de pensar y de conducirse en cada institución son desiguales. En ellas, los docentes y los estudiantes terminan por reproducir las rutinas que genera cada escuela, con el propósito de conseguir la aceptación institucional.

Actualmente, resulta difícil para los estudiantes que concluyeron el bachillerato ingresar a la educación superior. Por un lado, el número de plazas que se ofrecen son menores a las demandadas y los estudiantes tendrán que presentar exámenes de selección para acceder a la carrera que han elegido. Así, nos encontramos que 82.6 por ciento de los alumnos que participaron en el diagnóstico han ingresado a la licenciatura en su primera opción; 14.9 por ciento a la segunda; 1.2 por ciento han sido reubicados y se inscribieron porque ahí encontraron lugar. Desde hace más de 20 años, las IES[2] públicas han ofrecido a los estudiantes la oportunidad de inscribirse en su segunda o tercera opción si en alguna de ellas hay cupo. Esta modalidad ofrece la posibilidad de abrir la elección de carrera a varias alternativas entre un grupo de profesiones que ofertan una formación equivalente donde el alumno pueda canalizar sus intereses y aptitudes académicas.

En los bachilleratos de origen de la muestra estudiada, se advierte una tendencia a canalizar a sus alumnos a determinadas áreas de

2. Instituciones de Educación Superior.

estudio. Así, Cbetis canaliza al 49 por ciento de su población a carreras de la División de Ciencias Sociales y Administrativas; Cobat, 48.9 por ciento, y otros bachilleratos a 57.8 por ciento, presentando una diferencia corta entre los dos primeros, que se amplía para el resto de las instituciones de educación media superior. La distribución del alumnado que pertenece a la División de Ciencias Básicas, Tecnología e Ingeniería, es originaria de Cbetis en 15.5 por ciento; de Cobat, en 15.1 por ciento y de otras instituciones 9.48 por ciento. En el área de Humanidades, 9.4 por ciento son alumnos del Cobat, mientras 4.9 por ciento son egresados de Cbetis y 6.9 por ciento de otros bachilleratos. En la División de Ciencias Biológicas, 26.5 por ciento de los alumnos son de Cobat; 31.1 por ciento, de Cebetis y 25.86 por ciento de otros bachilleratos. Estas cifras sobre la distribución de la matrícula nos permiten observar la tendencia de los diferentes bachilleratos para ofrecer una formación académica que permite a sus alumnos acceder a carreras de corte administrativo más que a profesiones en las áreas de humanidades y las ciencias básicas.

Económico Administrativa, con 91.0 por ciento, y Humanidades, con 86.5 por ciento, son las áreas donde se encuentran los índices más altos de recepción de alumnos en su primera opción. Se aprecia la dificultad que representa para los estudiantes acceder a las carreras del área de las disciplinas sociales donde sólo ingresan a su primer opción 76.8 por ciento de los alumnos, mientras 23.2 por ciento se ubican en su segunda opción o bien son reubicados donde hay cupo. Este 23.2 por ciento de alumnos, en principio van a presentar más problemas de integración a las carreras y hay una probabilidad alta de que deserten, en búsqueda de la opción más apropiada a su desarrollo personal y a su nivel de aspiración. Esta distribución de aceptación en segunda opción da cuenta de la dificultad que presenta para un porcentaje importante de jóvenes el incorporarse a una cultura escolar diferente a la expectativa que inicialmente tenían y para la que no fueron preparados en su bachillerato de origen, como puede apreciarse por los datos que reportan.

En esta condición es recomendable para el tutor de licenciatura identificar el bachillerato de origen de sus alumnos para conocer la formación prioritaria que han recibido y la requerida para acceder a los programas de la licenciatura a los que han ingresado, así como reconocer la compatibilidad de sus opciones originales con las que cursan para canalizarlos, cuando lo consideren oportuno, a otras alternativas educativas que sean compatibles con sus intereses y aptitudes en las que encuentren mayor motivación para aprender. Tratar de retenerlos en estas condiciones, a la larga se convierte en un obstáculo para su desarrollo personal.

Los datos explorados en la *trayectoria académica* están relacionados con la preparación que reporta la población estudiada en las diferentes asignaturas que cursaron a lo largo de su bachillerato, así como las habilidades y competencias que desarrollaron, relaciones que establecieron con sus profesores, formas de evaluación, clima de motivación y trabajo en las aulas, prácticas escolares y actividades complementarias para su aprendizaje. En términos generales, en un continuo de cinco opciones de respuesta la población estudiada se concentra en el rubro intermedio "Algo adecuada". Se advierte 44 por ciento en la formación que recibieron en sus diferentes asignaturas, 38 por ciento en la calidad del profesorado, 48 por ciento en el desarrollo de la capacidad de análisis críticos y 43.6 por ciento en la organización de actividades complementarias para el aprendizaje. Los tres aspectos que consideran altamente satisfactorios de su formación fueron: a) las relaciones que tuvieron con sus profesores, con 59.85 por ciento; b) el desarrollo de actitudes y valores, con 54.5 por ciento; y, c) la calidad de sus profesores, con 52.2 por ciento. Este comportamiento de respuesta de la población estudiada, sugiere la

necesidad de planear actividades preventivas a nivel académico para dar soporte a un grupo de estudiantes que fluctúan entre 9 por ciento y 20 por ciento y que reportaron diferentes deficiencias en su formación que necesariamente tendrán que mejorar para cursar satisfactoriamente su carrera.

Es interesante subrayar cómo el *grupo de mujeres* alcanzó porcentajes superiores a la media general en el desarrollo de *actitudes y valores* personales con un puntaje de 44.3 por ciento, que presenta un porcentaje superior al de la población masculina. Por bachillerato, en la categoría de otros bachilleratos (escuelas privadas y Conalep) se alcanzó 56.9 por ciento. En la variable sobre análisis crítico el nivel de respuesta es muy bajo en el rubro de total acuerdo, especialmente en el área de Humanidades, donde se identificó 13.5 por ciento, y se incrementa notablemente en total desacuerdo en esta misma área en 37.8 por ciento y en el área Físico Matemática en 33.8 por ciento. Cuando contestan sobre relaciones entre profesores y alumnos, el grupo masculino obtiene un porcentaje ligeramente más alto, con 40.7 por ciento, que es rebasado por jóvenes que cursan carreras del área Económico Administrativa, con 46.7 por ciento, y se incrementa ligeramente en el grupo que procede de otros bachilleratos, con 48.3 por ciento de acuerdo total. En cuanto a la forma de evaluar obtienen porcentajes superiores a la media total alumnos que cursan carreras del área Químico Biológica, con 43.6 por ciento de total acuerdo y el de varones, con 39.2 por ciento. El reporte sobre el clima de motivación y trabajo que se dio durante el bachillerato en su salón de clase supera la media general en los y las estudiantes del área Económico Administrativa, con 40.2 por ciento; por género, los hombres reportan 34.2 por ciento, y en los y las alumnas de otros bachilleratos presenta 40.5 por ciento de total acuerdo.

La organización de *actividades complementarias para el aprendizaje* resulta un asunto prioritario en el rubro de otros bachilleratos que supera la media de esta variable, con 37.1 por ciento; le sigue el de mujeres, con 41.3 por ciento, y el área de Disciplinas Sociales, con 32.8 por ciento de acuerdo total; mientras que en el cruce de género las mujeres reportan 28.7 por ciento de acuerdo total. En la formación que recibida en bachillerato para estructurar trabajos de investigación, el grupo que procede de otros bachilleratos presenta el porcentaje más alto de la media total de la media, con 36.2 por ciento de acuerdo total; le siguen los estudiantes que cursan carreras en el área de Ciencias Sociales, con 32.8 por ciento, y en los hombres, con 29.1 por ciento.

Las actividades realizadas fuera del horario de clase y la *distribución del tiempo libre* de los estudiantes constituyen una información necesaria para el tutor porque le permite tener información sobre sus intereses. Considerando que el promedio de horas clase en la universidad es de 25 a la semana, se esperaría que ocuparan un mínimo de 15 horas en casa para estudiar ya que, en los primeros semestres, la mayoría de sus materias son teóricas y demandan tiempo para realizar lecturas complementarias y estructurar trabajos de investigación. La población estudiada reporta que los estudiantes que dedican 13 horas o más fuera de la escuela para realizar alguna actividad académica es de 1.1 por ciento de la población estudiada; el 2.4 por ciento reporta que lee y 5.5 por ciento mira televisión trece horas y más. En cambio, 66.5 por ciento de los estudiantes dedican entre una y tres horas a la semana para estudiar fuera de la escuela. Un 30.2 por ciento de la población dedica entre cuatro a nueve horas para estudiar fuera del horario de clases y 30.8 por ciento a leer.

Los resultados que arroja la muestra de este estudio son preocupantes, y nos lleva a reflexionar sobre el reducido número de horas que dedican fuera de la escuela para la lectura y la realización de trabajos escolares y, como menciona de Garay Sánchez (2001: 101):

> vale cuestionar hasta qué punto el modelo educativo existente en amplias zonas de nuestras

> instituciones se caracterizan por la pasividad, uniformidad y anacronía, donde el cultivo del conocimiento y el saber ocupan un segundo plano, y lo que predomina, tanto en el profesorado como el estudiantado es el lema yo no exijo para que no me exijan.

Un porcentaje importante de la población reporta que trabaja entre una y tres horas a la semana, el 63 por ciento, mientras que 68.3 por ciento utiliza un tiempo igual para practicar juegos electrónicos.

En la variable *leer, no estudiar* el grupo de jóvenes que asevera ninguna hora pertenece a las carreras del área Físico Matemático en 21.2 por ciento, en contraste con 6.8 por ciento del área Químico Biológica, que además representa en los rangos de una a seis horas el porcentaje más elevado, con 87.2 por ciento. Un 74.8 por ciento de la población dedica entre una y seis horas a realizar consultas en internet, lo cual nos habla de alumnos que se empiezan a incorporar al uso de las nuevas tecnologías de comunicación.

Conclusiones y sugerencias

La tutoría implica ofrecer a los estudiantes una atención personalizada mediante el acompañamiento y apoyo durante su proceso formativo, a fin de identificar de manera oportuna y clara los posibles factores de riesgo que puedan afectar su desempeño académico. Por lo anterior, resulta importante para los docentes tutores de licenciatura conocer quiénes son sus alumnos tutorados, cuáles son sus expectativas, sus intereses, habilidades, posibilidades, así como las razones de su ingreso al estudio de su carrera. Identificar lo que los hace únicos y distintos a los demás, porque este conocimiento les da herramientas para acompañarlos en su proceso de formación integral como universitarios y canalizarlos oportunamente al servicio de apoyo que requieran.

Resulta necesario entender que en la transición del bachillerato a la licenciatura se aprecia el juego entre individuos, su personalidad y las estructuras escolares (centro, currículo, estilos pedagógicos, organización escolar). Cada uno de estos aspectos requiere de atención especial para conocer y comprender que los ritos de paso afectan de manera diferenciada a los estudiantes por su bachillerato de origen, razones por las que eligieron su carrera, información que recibieron para elegirla, influencias que determinaron su decisión y puntajes obtenidos para acceder a ella (Canales, 2003).

Aunque en los resultados del estudio se reporta que 82.6 por ciento de los alumnos ingresan a su primera opción, arriba de 72 por ciento de la población menciona que el momento de su ingreso a la institución es cuando obtienen información más amplia sobre lo que implica estudiar una carrera universitaria. Si bien reportan haberla recibido por parte de los departamentos de orientación de sus escuelas y en folletería, ésta es insuficiente, por lo que se sugiere que los estudiantes realicen durante el bachillerato visitas guiadas a los diferentes campus de la UAT, o bien visitas a la página web de la institución educativa a nivel superior a la que desean ingresar, para contar con una idea más clara de lo que implica formarse como profesionista de esa institución y conocer así qué tipo de profesionista se forma en cada área del conocimiento.

Diagnósticos como éste favorecen el acercamiento entre docentes y alumnos, y ofrecen indicadores generales de la planeación de programas de intervención a nivel grupal y personalizado con los estudiantes de primer ingreso.

Se acepta el supuesto del que parte la investigación sobre las diferencias que se presentan por área de estudio, bachillerato de procedencia y género; cada escuela de origen promueve el desarrollo de competencias específicas en su interior por las pautas culturales que ahí se viven, incluso se induce a los jóvenes al estudio preferencial de determinadas carreras.

Si bien es cierto que a nivel nacional se ha establecido la "tutoría académica" como un

programa estratégico para mejorar la calidad en los procesos de formación en las universidades, difícilmente al interior de cada institución, con sus divisiones y departamentos, se pueden uniformar los programas. En principio, cada división y escuela interpreta de manera diferenciada el concepto de *calidad*, de acuerdo a sus propios parámetros y tradiciones de formación que están matizados por el contexto, los rituales y la cultura escolar que prevalece en ellas; por los recursos humanos y financieros que la conforman, o bien por el tipo de población que acude a ellas. Incluso en la información obtenida por cada grupo conformado por área de conocimiento se encontraron diferencias importantes en carreras donde asisten de manera preferencial mujeres, como Enfermería, o aquellas donde la población es mayoritariamente masculina, como las ingenierías.

Prevalece en la muestra la idea de la movilidad social que ofrecen los estudios universitarios y hay poca conciencia de las dificultades que actualmente se enfrentan a nivel nacional e internacional para encontrar un empleo en cualquier área del conocimiento. Solamente los mejor preparados serán beneficiados por este privilegio, mientras un grupo numeroso de la población, a pesar de sus esfuerzos, sufrirá un desencanto si no asume la responsabilidad de su formación con responsabilidad.

Entre los hallazgos relevantes del estudio se encuentra que: a) el tiempo dedicado por los estudiantes fuera del horario de clase para preparar sus diferentes asignaturas es insuficiente, ya que éste tendría que ser equivalente al número de horas que permanecen en sus programan escolarizados (25 horas como promedio semanal; Garay, A., 2001); b) la preparación que recibieron los jóvenes en los diferentes bachilleratos ha sido insuficiente para 40 por ciento de la población, lo cual implica un reto importante para disminuir el abandono escolar en los primeros semestres del estudio de cualquier licenciatura; y, c) los estudiantes tienen escasa formación sobre las competencias que necesitan desarrollar para aprender a aprender, aprender a ser, a hacer y a vivir juntos, que propone Delors (1996) como valor fundamental para la formación a lo largo de la vida y como una vía para enfrentar los desafíos que presenta el planeta en los próximos 20 años.

Se sugiere que para el diseño de los programas tutoriales, además de considerar a los actores del proceso educativo, se estructuren programas de formación que partan de una reflexión sobre la práctica docente, para sensibilizarlos sobre la importancia que implica el ser perceptivo de las necesidades de los alumnos, puntualizar más en el aprendizaje centrado en el alumno que en la enseñanza, en la necesidad de ser mediador y facilitador de experiencias cognitivas y formativas, para contar con alumnos autónomos, críticos y flexibles (Canales, 2004).

Tareas pendientes:

- Trabajar en la tutoría a primer nivel, o sea la que desarrollamos todos los docentes en nuestros espacios académicos.
- Realizar propuestas de actualización y formación docente en las reuniones de academia.
- Favorecer las academias horizontales para que los maestros se den cuenta de que no están solos en la relación con sus grupos, en la planeación de actividades y en la socialización de sus experiencias académicas con sus alumnos.
- Involucrar a los alumnos de los últimos semestres para que apoyen con asesorías de pares con sus compañeros de los primeros semestres.

Finalmente, mejorar el nivel académico de los estudiantes no es tarea de un tutor académico, sino tarea de todos los actores involucrados en el quehacer educativo de manera colegiada. Las acciones aisladas son como gotas de agua perdidas en un océano, los esfuerzos compar-

tidos se convierten en fuertes redes de soporte para el desarrollo y maduración de nuestros estudiantes, a fin de llevarlos, como dice el poeta León Felipe, "juntos y a tiempo" a la meta que tanto la institución, docentes, estudiantes y familiares esperan para el futuro.

Referencias bibliográficas

ANUIES (2000). "La educación superior en el siglo XXI, líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES". México: ANUIES.

Bilbao, L. T. (1986). "Los Modelos De Orientación Vocacional Dominantes En México". Tesis. México: Universidad Iberoamericana.

Bolívar, A . (1993). "Culturas profesionales de la enseñanza". En *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 219 (noviembre). Barcelona: España.

Canales, L. (1999). "Orientación educativa en alumnos de bachillerato: estudio de caso". Tesis para obtener el grado de Doctor en Educación. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Canales, L. y Moreno T. (2002). "Formación de tutores académicos en instituciones de educación superior". En *Memoria del Primer Encuentro Regional de Tutorías*, marzo de 2002. México: Universidad Autónoma de Guadalajara.

Canales, L. y Velásquez, G. (2003). "Expectativas de los tutores académicos en las instituciones de educación superior en México (el caso de la Universidad Autónoma de Tamaulipas)". En *Memoria Electrónica del VII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Guadalajara, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

—— (2004). "La atención personalizada del alumno que ingresa a la educación superior, una opción para alcanzar programas de calidad". En *Memoria Digital Universidad 2004*, del IV Encuentro Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba.

Canales, L. (2004). "La formación de tutores académicos en educación superior". En Barrón, C. (coord.). *Currículum y sus actores. Diversas miradas*. México: CESU- UNAM.

—— (2005). "Tutoría de calidad y educación de calidad en la educación superior". En *Política educativa, miradas diversas*. Valencia: Universidad de Valencia, pp. 91-126.

Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO.

Elizalde, S. (2003). *Encuesta Nacional de Juventud 2000. Tlaxcala, Región Centro*. México: Instituto Mexicano de la Juventud.

Fernández, P. (2003). *Cultura política y jóvenes en el umbral del nuevo milenio*. México: IFE-Instituto Mexicano de la Juventud.

Garay, S. (2001). *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*. México: ANUIES.

Gimeno, J. (2001). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.

Hargreaves A., Earl, L. y Ryan J. (1998). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes.* España: Octaedro.

Latapí, S. P. (1988). "La enseñanza tutorial: elementos para una propuesta orientada a elevar la calidad". En *Revista de Educación Superior*, núm. 68, octubre-diciembre. México: ANUIES, pp. 5-19.

Palacios, J., Hidalgo, V. y Oliva, A. (2003). "Cultura familiar y cultura escolar". En www.unileon.es/dp/ado/ENRIQUE/ Didactic/Temas/ CdP23995.pdf.

Pérez, G . (1988). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal.* España: Morata.

Pérez, I. y Valdez, M. (2002). "Imágenes sobre los jóvenes en México". En Pérez, I., Valdez, M., Gauthier, M. y Gravel, P. (coords.). *Nuevas miradas sobre los jóvenes*. México: INJUVE-SEP.

Programa Nacional de Educación 2001-2006. México: SEP.

Rodríguez, Ma. L. (1995). *Metodologías y estrategias para desarrollar programas de acción tutorial. Funciones del tutor y funciones del orientador*. Barcelona: Ceac.

—— (1998). *Orientación profesional*. Barcelona: Ariel.

Rogers, C. (1986). *Libertad y creatividad en la educación*. España: Paidós.

Rivas, F. (1998). *Psicología vocacional: enfoques del asesoramiento*. Madrid: Morata.

Solum Donas (2001). *Adolescencia y juventud en América Latina*. Costa Rica: LUR.

Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas.* Madrid: Morata.

Wong, Z. (2003). *Jóvenes mexicanos del siglo XXI. Encuesta Nacional de la Juventud 2000. Tamaulipas, Región Norte*. México: SEP-Injuve.

Tributo a Pinito.

Trabajo colegiado en una escuela normal

Una valoración de las prácticas de los profesores en las academias

Sandra Irene Romero Corella[*]
María Soledad Ramírez Montoya[**]

El presente artículo muestra los resultados de un estudio sobre el trabajo colegiado en una escuela normal de Sonora. A través de una investigación cualitativa, se entrevistó durante 2005 a docentes de las diversas academias, analizando cuatro dimensiones: personal, institucional, didáctica y social

Palabras clave: trabajo colegiado, academia, prácticas, escuelas normales, comunidades de aprendizaje, aprendizaje organizacional.

This article presents the results of an investigation focused on collegial work in a teacher-training institution in Sonora. Through a qualitative research study, conducted in 2005, teachers from diverse academic groups were interviewed, analyzing four dimensions: personal, institutional, didactic, and social.

Keywords: collegial work, academic groups, practice, teacher-training schools, academic work groups, organizational learning.

El trabajo colegiado en las escuelas normales: una introducción de la temática

Las escuelas de Educación Normal en México han tenido una fuerte reforma curricular a través de diversos cambios: en 1997 se implementa la Licenciatura en Educación Primaria (LEP 97), en 1999 la Licenciatura en Educación Preescolar (LEP 99), en el 2004 las Licenciaturas de Educación Física (LEF 04) y Educación Especial (LEE 04). Entre los cambios que se han implementado para alcanzar los propósitos de la reforma curricular, los rasgos del perfil de egreso y el incremento de la calidad de la formación inicial de los maestros de educación básica, se encuentra el construir colegiadamente propuestas de mejoramiento continuo, así como reflexionar y comprender lo que sucede en las aulas y en la escuela para

* Profesora investigadora de la Escuela Normal del Estado de Sonora "Profesor Jesús Manuel Bustamante Mungarro". Correo electrónico: sandrairene61@hotmail.com.

** Profesora investigadora del Departamento de Diseño Educativo, Escuela de Graduados en Educación, Universidad Virtual del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (México). Correo electrónico: solramirez@itesm.mx.

identificar y priorizar problemas por atender, desde la perspectiva de los docentes.

Se entiende por *trabajo colegiado* el medio fundamental para conformar un equipo capaz de dialogar y concertar, de compartir conocimientos, experiencias y problemas en torno a asuntos y metas de interés común (SEP, 1998). Se considera que a través de este espacio los profesores de la escuela normal conocerán nuevas estrategias, técnicas y dinámicas para mejorar el trabajo, intercambiar lecturas, entre otras actividades de formación docente.

El trabajo colegiado en las escuelas normales recibe el nombre de *academias*. Las reuniones de academias se han venido realizando en las escuelas normales desde el año 1984 (antes de la reforma curricular) y Espinosa (2003) señala la importancia que estos colectivos tuvieron en los inicios de ese plan de estudios, donde las academias no sólo fungieron como espacios de capacitación, sino también como sitios actualizadores de los docentes. Sin embargo, conforme los profesores de las normales fueron sumergiéndose en los lineamientos de ese plan de estudios, y dominando los contenidos, los espacios académicos fueron burocratizándose y "perdieron el dinamismo inicial que los caracterizaba. Desde esa época las escuelas normales contaron con horas para desarrollar el trabajo colegiado dentro de la jornada laboral" (Espinosa, 2003: 10).

En el nuevo plan de estudios de la LEP 97 se establecen por normatividad los espacios académicos, se destinan horas específicas en los horarios de clase de los catedráticos para que asistan a esas reuniones y se considera al trabajo colegiado como la columna vertebral del quehacer académico de la licenciatura, puesto que las academias se establecieron con el propósito de crear espacios para que los profesores realicen actividades encaminadas a mejorar la práctica que efectúan en las aulas.

El punto de partida en el trabajo colegiado en las escuelas normales es la claridad que los docentes tengan acerca de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que los estudiantes deben adquirir en su formación inicial. Por lo tanto, los docentes deben asumir una participación comprometida, que se realice en un ambiente de respeto a la diversidad del alumnado. El trabajo colegiado, desde la perspectiva del trabajo en equipo, permite la colaboración directa de los integrantes para generar respuestas y buscar la solución a los problemas pedagógicos que afecten al grupo, o a la institución educativa. Permite a su vez, que la información obtenida sea útil para que los mismos docentes y los directivos comprendan mejor el proceso de la formación de los estudiantes y se tenga más claridad sobre el desempeño de los docentes en la tarea educativa de las escuelas normales.

Desde esta perspectiva, la colaboración entre el personal docente, el equipo directivo y el conjunto de la comunidad normalista, es fundamental para el cumplimiento de los propósitos educativos; por ello, "la institución debe generar condiciones favorables para el intercambio, la construcción compartida de acciones de mejoramiento, la negociación y el establecimiento de acuerdos" (Czarny, 2003: 11). Con estas condiciones se facilita que cada integrante de la escuela aporte sus conocimientos, su experiencia, y sus habilidades; esta forma de trabajo enriquece a la institución y promueve un profesionalismo colectivo. Como comunidades profesionales de aprendizaje, las instituciones normalistas deberán optimizar el potencial formativo que tienen las distintas situaciones de trabajo que se establecen, de tal manera que sus integrantes obtengan, a nivel individual y colectivo, aprendizajes para el mejoramiento de su labor docente.

A la par, las estrategias para facilitar la divulgación del conocimiento en una comunidad cualquiera deben surgir de una estructura organizacional flexible, que genere confianza y también de un también de un liderazgo que favorezca la comunicación del conocimiento entre el experto y quien aprende (Ramos, 2001). La investigación realizada por Somech (2005) confirma esto al asegurar que los profe-

sores que trabajan de manera colaborativa con sus colegas de manera comprometida y con la motivación adecuada tendrán un funcionamiento efectivo. Hay que reconocer entonces dos elementos claves que facilitan la aparición de *comunidades de aprendizaje*: la disponibilidad de las partes de pertenecer y, por otro lado, las facilidades otorgadas por la institución para su formación.

Otro factor característico de este tipo de comunidades es la práctica. Práctica entendida como el conjunto de ideas, herramientas, información, estilos, lenguaje, símbolos, etc., que son compartidos por un grupo. Mientras que el dominio da a conocer el tópico sobre el que se enfoca la comunidad, la práctica es el conjunto de actividades específicas que se comparten y también es el reflejo de la búsqueda de un logro compartido por la comunidad.

Las *comunidades de práctica* apoyan a mejorar la actividad propia del grupo al que representan y lo hacen de manera implícita. Las organizaciones aprenden cuando los conocimientos que generan las personas que forman parte de ellas son compartidos, porque aun cuando las personas de una organización generen buenas ideas, éstas no tendrán repercusiones reales a menos que se generalicen. Es el proceso de generalización el que lleva a las ideas a ser sometidas a la reflexión y juicio crítico de quienes forman parte de una comunidad y que conocen sobre el tópico al que hace referencia la idea.

Ante la importancia que parecen tener las academias en las prácticas educativas de las escuelas normales, surge el interés por conocer cómo se desarrollan actualmente estas reuniones, cuáles son las temáticas que se abordan, cómo se da la participación de los profesores, cómo apoya la gestión institucional a las academias, cuáles son las temáticas que se trabajan y sobre todo (por lo que se espera de ellas) saber si repercute lo que se trabaja en las reuniones en los procesos educativos, conocer qué es lo que funciona e identificar los aspectos que conviene mejorar es lo que dio origen a la pregunta de investigación: ¿Qué elementos del trabajo colegiado de los docentes tienen una repercusión positiva en la práctica de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los profesores y cuáles no?

El objetivo general de la investigación fue analizar los elementos del trabajo colegiado de los docentes de una escuela normal, con el fin de identificar los aspectos positivos y los aspectos que requieren renovarse en el trabajo colegiado, para hacer propuestas que optimicen los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para llevar a cabo el estudio se seleccionó a una escuela normal pública que tuviera institucionalizado el trabajo de las academias docentes.

El contexto de una escuela normal y su trabajo de academias

La investigación se realizó en la Escuela Normal del Estado de Sonora (ENES) "Profesor Jesús Manuel Bustamante Mungarro", cita en la ciudad de Hermosillo, capital del estado. Actualmente la ENES es considerada la escuela decana del normalismo en Sonora. Desde 1984 se imparte, además de la Licenciatura en Educación Primaria, la de Educación Preescolar.

La ENES tiene como misión fundamental la formación de docentes de educación preescolar y primaria acorde con el enfoque educativo actual, así como promover los valores de equidad y calidad, ofreciendo a los normalistas una educación pertinente, incluyente e integralmente formativa que se refleje en la labor educativa a desarrollar con la niñez sonorense. En lo que respecta a su visión, se contempla como una institución que forme docentes con un alto prestigio académico, que sean capaces de construir la sociedad sonorense futura y comprometida con su formación y actualización permanente, tanto para el nivel inicial como para en un futuro poder brindar los estudios de posgrado.

Durante el año 2005 (periodo en que se realizó este estudio) la planta docente de los académicos de la ENES estaba conformada por 52 profesores, de los cuales 39 tenían contrato de base (definitivo), once eran profesores interinos (eventuales) y dos docentes se desempeñaban como administrativos. Los docentes contaban entonces con el grado académico de licenciatura. Por otro lado, la población estudiantil de la Licenciatura en Educación Preescolar de la ENES era de 246 alumnas distribuidas en seis grupos y en la Licenciatura de Educación Primaria se contaba con 205 alumnos repartidos en ocho grupos. El rango de edad de los estudiantes fluctuaba entre los 18 y los 25 años.

Para lograr los objetivos de la reforma curricular, la ENES organiza el trabajo de los profesores en tres academias:

1. *Academia general*. Reunión semanal presidida por los directivos, con la participación de los docentes y, en ocasiones, de todo el personal, según los temas a tratar.

2. *Academia de grado*. Reunión semanal llevada a cabo por coordinadores y docentes de cada semestre, para trabajar los sucesos trascendentales que se presentan en los procesos académicos, sus fortalezas y debilidades.

3. *Academia de acercamiento a la práctica docente*. Reunión quincenal tutelada por la subdirección académica, con participación de los profesores que tuvieran a su cargo las asignaturas relacionadas con la práctica docente (contexto escolar, práctica docente, seminario de análisis) y los coordinadores de las academias de grado de cada semestre. Espacio destinado para tratar asuntos de tipo académico: reglamento escolar, reglamento de prácticas, comisión de titulación, prácticas de los procesos educativos, etcétera.

Metodología de la investigación

En este apartado se describe la metodología utilizada en la investigación realizada. Se ubica el enfoque metodológico, las fases por las que se fue transitando, la población y muestra seleccionada para aplicar los instrumentos, las técnicas que se usaron en la recolección de datos y el procedimiento, así como la forma como se hizo el análisis y la interpretación de los resultados.

Enfoque metodológico. El estudio se centró en el método cualitativo, dentro de la línea de investigación con estudio de casos trabajado por Stake (1999), para indagar las prácticas en las academias docentes en su entorno, para interpretarlas de acuerdo con el significado que tienen los docentes que participan en estas academias. Stake (1999: 26) menciona que

> la hipótesis y las declaraciones de objetivos delimitan el enfoque, y reducen en gran medida el interés por la situación y la circunstancia. Mi propuesta es utilizar temas como estructura conceptual […] para obligar la atención a la complejidad y a la contextualidad.

El estudio se realizó en la ENES durante el año 2005 y la *declaración temática* de la que se partió, se formuló en una relación de *causa* y *efecto*, siguiendo a Stake (1999: 27), quedando formulada de la manera siguiente:

> La constancia y participación de los docentes de las academias de la ENES, tienen una repercusión positiva en la práctica de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los profesores y la falta de una evaluación y seguimiento a los acuerdos que se toman, impiden que éstos se vean reflejados en la práctica docente de los mentores de la institución educativa.

La descripción de los casos de las academias se dio a partir de cuatro dimensiones previamente formuladas: personal, institucional, didáctica y social (éstas son algunas de las que utilizan las autoras Fierro, Fortoul y Rosas, 1999, en su trabajo para analizar las prácticas docentes). A través del estudio se pretendió comprender las prácticas educativas por medio de una indagación en los hechos, interpretación de los

sucesos para llegar a la construcción del conocimiento del fenómeno investigado.

Fases de la investigación. Al iniciar el trabajo, primero se optó por delimitar el problema de investigación, formular la declaración temática, definir el contexto en el cual se trabajaría y delimitar las cuatro dimensiones (personal, institucional, didáctica y social) del estudio. Posteriormente se procedió a recolectar la información teórica y metodológica que se encontró sobre el tema investigado, a través de la búsqueda de estudios de investigaciones y tipos de trabajo colegiado que se desarrollan en los centros de docentes de algunos países. Con la información recuperada, se procedió a definir la metodología a seguir, los instrumentos, la población y muestra, así como la forma como se aplicarían las técnicas, la recolección y el análisis de datos. El siguiente paso fue realizar el trabajo de campo, donde se aplicaron los instrumentos a la muestra poblacional definida, se organizó la información colectada, se analizaron los datos para llegar a conclusiones y/o sugerencias.

Población y muestra. Para el estudio se decidió estudiar directamente dos de las tres academias de trabajo de la institución (la de acercamiento a la práctica y la academia general), tomando en consideración que los coordinadores de la tercer academia (no considerada directamente) son participantes de la academia de acercamiento a la práctica docente e indirectamente se estaría contemplando también el trabajo de esta tercer academia. La población estaba conformada por doce profesores que integran la academia de acercamiento a la práctica docente y por 24 profesores que forman la academia general**.** De esta población se eligió una muestra no aleatoria, intencional y con criterios, donde se buscó a docentes considerados con conocimiento sobre el trabajo colegiado, que tuvieran interés y disposición en participar en el estudio. De tal manera, la muestra se conformó de seis de los doce profesores de la academia de acercamiento a la práctica docente y de seis de los 24 de la academia general.

Técnicas y recolección de datos. La entrevista semiestructurada y el cuestionario con preguntas abiertas fueron los instrumentos con los que se recopiló la información de las cuatro dimensiones del estudio: personal, institucional, didáctica y social. De estas dimensiones se desprendieron indicadores; a) dimensión personal: trayectoria del profesor en la academia de acercamiento, identificación con la labor docente, antigüedad en la institución, trayectoria en la academia de acercamiento a la práctica docente, percepción de los trabajos académicos; b) dimensión institucional: evaluación y seguimiento de los propósitos planteados, las fortalezas, las debilidades; c) dimensión didáctica: dominio y conocimiento de los propósitos de la reforma curricular, rasgos del perfil de egreso, planes de trabajo de los profesores de las distintas asignaturas y semestres y la trayectoria del profesor en la academia de acercamiento; y, d) dimensión social: práctica docente, la función social del profesor y la repercusión de los trabajos de la academia en la comunidad docente.

Análisis de los datos. Para analizar los datos se realizó una triangulación metodológica. Mucchielli (2001: 348) menciona que este tipo de triangulación

> consiste en recorrer con diversas técnicas de recogida de datos para obtener formas de expresión y de discursos variados: observaciones, entrevistas, dibujos, producciones de textos escritos, minimizando las debilidades y los sesgos inherentes a cada uno de ellos.

En el estudio se consideraron los datos que emanaron de la aplicación de las entrevistas, los cuestionarios abiertos y el análisis de la teoría consultada sobre el trabajo colegiado.

Stake (1999) menciona que se pueden utilizar dos estrategias para alcanzar los significados de los casos: la interpretación directa de los ejemplos individuales, y la suma de ejemplos hasta que se pueda decir algo sobre ellos como conjunto o clase. En el estudio se

secuenció la acción, se categorizaron las propiedades de acuerdo a las cuatro dimensiones y se hizo un recuento para sumarlos de forma intuitiva para llegar a su representación en porcentajes.

Resultados

Para efectos de la presentación de resultados, en este artículo se consideró pertinente vincular los datos de las dos academias investigadas (acercamiento a la práctica y academia general); organizar los datos de acuerdo a las cuatro dimensiones de estudio: personal, institucional, didáctica y social; y a partir de estos resultados, identificar tres aspectos claves en el trabajo de las academias estudiadas: fortalezas, debilidades y estrategias de mejora.

Dimensión personal. En esta categoría se manejaron como indicadores: el tiempo que tiene trabajando en la institución, identificación con la docencia, la trayectoria del maestro en la academia de acercamiento a la práctica docente, la antigüedad en la misma, y la percepción de los trabajos académicos. Los datos encontrados fueron los siguientes:

El 50 por ciento de los participantes tenían entre diez y quince años de servicio docente en la institución, 40 por ciento tenía entre los seis y cuatro años y l0 por ciento tenía dos años laborando con nombramiento de interino. Además habían participado en la academia por espacios de doce, cinco y tres años consecutivos; sólo uno de ellos se había incorporado a este espacio académico hacía un año. Por lo anterior, se puede considerar que los docentes que participaban en las academias tenían conocimiento de la institución y experiencia en la participación del trabajo colegiado.

El cien por ciento se definía como identificado con la profesión docente, manifestando que para llegar a ser profesores en la Escuela Normal del Estado han tenido que laborar primero en el nivel de preescolar y primaria, por lo tanto conocían sobre las necesidades académicas de los futuros profesores.

Los participantes mencionaron que las debilidades que percibían en los trabajos de la academia, en 40 por ciento se debía a que en la práctica las aportaciones que se hacían para el trabajo colegiado era siempre de los mismos profesores; así mismo, 35 por ciento manifestó que había mucha simulación en algunos profesores al participar en la academia, y 25 por ciento señaló también la falta de compromiso compartido, la falta de tolerancia, el trabajo individualista y esencialmente la falta de un seguimiento y evaluación por parte de la dirección del plantel con respecto a los acuerdos que se toman en la academia.

Las fortalezas percibidas por los participantes se enmarcaron primero en la asistencia constante de los docentes a la academia, esto lo manifestó el cien por ciento de los profesores. De este universo, 60 por ciento las señaló en la diversidad de planteamientos que se dan y 40 por ciento en la orientación que hay por parte de la coordinadora de la academia para realizar los trabajos académicos.

Entre las sugerencias que dan para fortalecer este trabajo, 80 por ciento señaló que es necesario que en la academia se hagan calendarizaciones de trabajo por tiempos específicos, ya sea quincenal o mensual, con temas particulares y que exista un seguimiento a los acuerdos que surgen en las academias.

Dimensión institucional. En esta dimensión se manejaron los indicadores referidos al seguimiento y evaluación, las fortalezas y debilidades. Algunos de los datos obtenidos fueron los siguientes:

Las opiniones de los maestros fueron de diferente índole, entre las que resalta el compromiso del docente como un elemento clave en el trabajo de las academias: 60 por ciento manifestó que existen fortalezas definidas con los profesores comprometidos con su trabajo docente, y que sí promovían el trabajo colegiado en sus academias de grado; 30.5 por ciento opinó que el trabajo colegiado no se podía marcar como una fortaleza, puesto que no todos los profesores aceptaban trabajar

colegiadamente; 9.5 por ciento simplemente exteriorizó que existen las academias y que lo que en ellas se hace es trabajo colegiado, sin importar el tema que se trate, ni los acuerdos a los que se lleguen. Se definió que las actividades en colectivo que realizan los alumnos en los tiempos que los profesores se encuentran en academia, son de los grupos que realmente desean trabajar colegiadamente, aunque muchas veces no se llegue a concretar ese trabajo en la academia de grado. En el ambiente institucional, se percibe el trabajo organizado de los profesores que promueven positivamente el trabajo colegiado.

Se hallaron opiniones encontradas en cuanto a que si el compromiso del docente tenía que ver, o no, con el tipo de contrato que tenía: con referencia a las debilidades detectadas, se obtuvo que 50 por ciento de los docentes de la institución manifestaron la necesidad de que los coordinadores de las academias de grado fueran profesores con nombramiento de base en la institución, 50 por ciento restante no le da importancia a ese hecho, afirmando que con nombramiento de base o no, las personas actúan de la misma forma.

Otra de las debilidades manifestadas era que el tiempo que se destina a la academia de acercamiento a la práctica docente, del cual 65 por ciento opinó que es utilizado, en muchas ocasiones, como un escenario donde se debaten temas ajenos al aspecto académico; 35 por ciento restante consideró que los temas que se tratan siempre tienen como propósito que los profesores "desahoguen" su sentir sobre el trabajo de los alumnos y los docentes.

Así mismo, se detectó la falta de vinculación entre los trabajos de esta academia y los que se presentan en las de grado: 98 por ciento coincidió en que éstas no son tomadas en cuenta. Una debilidad más, detectada en esta dimensión, fue la falta del trabajo en equipo, de la conformación de equipos de trabajo, y por ende, la falta de concreción en los proyectos de trabajo, lo cual fue manifestado por 60 por ciento de los docentes. El 40 por ciento restante manifestó que cuando se requiere trabajar en equipo sólo se reparten los aspectos y no se concretan los resultados.

En el indicador del seguimiento y evaluación de los proyectos de la institución, se tuvo por respuesta en 65 por ciento de los profesores, que este proceso se presenta de forma parcial, puesto que los proyectos, al no llegar a concretarse, no son evaluados y, cuando llega a existir un seguimiento, es a través de los reportes que presentan los profesores en la academia, sin que exista un procedimiento definido para ello. El otro 35 por ciento reportó que no es necesario que se haga seguimiento y evaluación del trabajo de los maestros, puesto que existe la evaluación que los alumnos les hacen cada ciclo escolar y, por ende, cada uno sabe dónde debe de mejorar su trabajo docente.

Dimensión didáctica. En esta dimensión se tomaron en cuenta los indicadores referidos al dominio y conocimiento de los planes de estudios, los rasgos del perfil de egreso y los planes de trabajo de los docentes en las diferentes asignaturas. Los resultados encontrados fueron los siguientes:

El cien por ciento de los docentes manifestaron que sí conocían el trabajo colegiado que se presenta en la escuela normal. El 70 por ciento estuvo de acuerdo en que propicia el trabajo académico en las licenciaturas que se imparten, mientras que el 30 por ciento restante no lo percibe de esta manera.

El 25 por ciento de los profesores han trabajado en la academia de acercamiento en el plan que antecede a las reformas y manifestaron que la academia ha dejado de ser un lugar donde se aprende teoría, para convertirse en el escenario en el cual los profesores coordinadores de academia presentan sus informes de los *haceres* en sus espacios colegiados; el 75 por ciento restante no trabajó en la academia de acercamiento del plan anterior.

Otro de los aspectos que se mencionaron fue que en la realización de los trabajos de la academia de acercamiento, generalmente no se tomaba en cuenta el trabajo de todas las

asignaturas del plan de estudios vigente, centrándose los trabajos en las asignaturas que están relacionadas directamente con el trabajo docente. Ésta fue la opinión del cien por ciento de los maestros.

El 60 por ciento de los maestros manifestaron que no siempre se daban a conocer los acuerdos a los que se llegan en ese espacio académico, el 40 por ciento restante dijo que no se hacía en tiempo y forma, además que se centran en el aspecto administrativo, dejando de lado el rubro académico.

Dimensión social. Los indicadores que se han señalado para esta dimensión fueron: práctica docente, la función social del profesor y la repercusión de los trabajos de la academia en la comunidad docente.

En las respuestas que los profesores proporcionaron, se percibió que 60 por ciento de los mentores señalan que la práctica docente es el trabajo que se da en el aula con los alumnos, aunque el 40 por ciento restante manifestó que el trabajo docente va más allá del aula y se presenta cada vez que el profesor hace aportaciones académicas con los alumnos o con sus colegas, y 60 por ciento opinó que en las academias (generales) se ha percibido un avance en la forma como éstas se conducen, puesto que se tratan temas diversos; el otro 40 por ciento dijo que no tenían punto de comparación, puesto que no habían participado en las academias del plan anterior.

Con respecto a los trabajos de la academia de acercamiento, 80 por ciento opinó que no tiene un impacto directo en la comunidad normalista, porque no todos los coordinadores los dan a conocer, y cuando se hace es de forma general, con referencia a actos que, si bien eran de corte institucional, no tenían relación directa con el aspecto académico (desfiles, concursos, etcétera). El otro 20 por ciento no opinó al respecto.

El 50 por ciento de los docentes señalan que el profesor coordinador que maneja una agenda de trabajo realiza una función acorde a su rol de regulador de los trabajos académicos, 50 por ciento estuvo de acuerdo que cuando no se lleva una agenda no hay función congruente con el rol desempeñado.

El cien por ciento de los profesores dijeron que existen proyectos con algunos grupos de alumnos, para que tengan actividades culturales en el tiempo (dos horas) de academia de grado y, en ocasiones, la general, y que es en las academias donde los profesores tienen un verdadero trabajo colegiado, y reconocen la función del coordinador como la de un maestro comprometido con la necesidad que se tiene de avanzar colegiadamente en el trabajo académico institucional.

Tres aspectos claves que emanan de las dimensiones de estudio se presentan en la tabla 1.

Reflexiones a partir de la investigación

En el desarrollo de la presente investigación surgieron hallazgos importantes referidos a las formas del trabajo colegiado en la academia de acercamiento a la práctica docente y en la academia general, que nos permiten contestar la pregunta de investigación "¿Qué elementos del trabajo colegiado de los docentes tienen una repercusión positiva en la práctica de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los profesores y cuáles no?".

Entre los aspectos positivos podemos enunciar el compromiso individual, la constancia, la participación, el tener objetivos y asumir metas comunes, el fomentar la reflexión en las reuniones, el buscar un crecimiento colectivo a partir de la formación conjunta, el trabajar con los requerimientos curriculares, el trabajar con proyectos institucionales a través del trabajo conjunto, el trabajar como comunidades en constante aprendizaje, el que gestión y docencia se encuentren vinculadas en un mismo objetivo, el tener un claro compromiso social.

En contraposición, los elementos detectados en el trabajo de academias que no permiten que se repercuta en los procesos de enseñanza y aprendizaje está el que se enfoque en los

Tabla 1
Fortalezas, debilidades y estrategias de mejora en el trabajo colegiado de la ENES

Fortalezas	*Debilidades*	*Aspectos de mejora*
• Maestros concientes del compromiso docente. • Actividades con los alumnos en el tiempo de academias. • Conocimiento de los profesores del trabajo colegiado. • Conocimiento de las necesidades académicas de los normalistas. • Asistencia constante de los profesores a la academia. • La disposición de la coordinadora para orientar los trabajos académicos. • La aceptación de los profesores para que el trabajo colegiado mejore.	o Coordinadores de academia sin contrato de base (definitivo) en el plantel. o Mal uso que se le da al tiempo de la academia. o Falta de vinculación con el trabajo de las asignaturas. o No existe el trabajo en equipo. o Algunos de los proyectos que surgen del colegiado no se logran concretar. o No existe seguimiento y evaluación para el trabajo docente. o Desconocimiento de los acuerdos por el personal docente de la institución. o Los temas se centran en aspectos administrativos. o Las participaciones son de los mismos maestros. o Hay simulación en el trabajo colegiado. o Falta de tolerancia. o No existe el compromiso compartido. o El trabajo individualista.	• La optimización del tiempo de la academia. • Las participaciones de los maestros. • Los trabajos académicos. • El trabajo de equipo. • Los informes de los coordinadores de academia. • La participación de los profesores de las diversas asignaturas en ese espacio para presentar su materia y formas de trabajo. • Que se promuevan espacios de actualización para los profesores. • Implementar el proceso de seguimiento y evaluación para los profesores. • El interés y la disposición para el trabajo colaborativo.

aspectos administrativos del día a día, el que no se trabaje colectivamente el aspecto académico, el que se deje en lo individual el trabajo que cada maestro tiene con sus clases y con sus grupos, el que no se fomente el conocimiento curricular de los cursos para encaminarse a un trabajo integrado en el plan de estudios, el que no se dé seguimiento y evaluación a los acuerdos que se tomen en las reuniones, el que no haya apoyo e impulso desde la gestión institucional y el que no se tenga una mirada hacia el impacto social.

Hay mucho por hacer y mucho por trabajar en estos espacios. Surge una clara necesidad de mejorar el trabajo que se hace en las academias (tanto en cuestiones de fines, como en cuestiones de logística), donde se trabaje en comunidades para el aprendizaje individual y colectivo. Surge en forma puntual la importancia que tiene la gestión institucional para facilitar procesos y fomentar un aprendizaje colectivo que lleve a fortalecer a la misma institución y surge también la necesidad de enfocar nuestros esfuerzos para mejorar la calidad de los procesos, con un compromiso que trascienda las paredes institucionales, con prácticas educativas que tengan una verdadera repercusión en el entorno local y global. En estos aspectos radica la relevancia del estudio realizado sobre el conocimiento del trabajo colegiado: enfoque de las academias como comunidades de aprendizaje, gestión institucional para el aprendizaje organizacional y mejora educativa para impactar en la sociedad.

En lo que se refiere a la *necesidad de mejorar el trabajo de las academias*, se confirma lo que percibió Espinosa (2003) cuando detectó que antes de las reformas, el trabajo colegiado tuvo un cambio y pasó de ser una lugar donde se trabajaba no sólo la capacitación sino también la actualización de los docentes, a un espacio donde se perdió ese dinamismo. Los profesores entrevistados que forman parte de las academias y que han vivido los dos momentos de la reforma (antes y después) también perciben que ha cambiado su enfoque y que actualmente las temáticas de las academias van más hacia el trabajo cotidiano del docente sin abordar aspectos de formación docente.

Éste es un aspecto importante a retomar, porque si el papel que se ha conferido a estos espacios ha sido el de motor dinamizador para

que los planes de estudio se lleven a cabo, se logre el perfil de egreso deseado y se cree un espacio donde se trabaje la formación docente, se hace necesario transformar a las academias en lo que Wenger (1998) llama *comunidades de aprendizaje*, en las cuales impere el trabajo colaborativo, el trabajo en equipo, el espacio donde se intercambie e interprete información, donde el conocimiento sea compartido, donde se trabaje con ideas nuevas y donde los integrantes trabajen en conjunto para aprender en sociedad.

Además, no se trata sólo de atender las cuestiones "de fondo" en las finalidades de las reuniones del trabajo colegiado, sino que las cuestiones "de forma" en la logística de los procesos juegan un papel relevante para lograr un trabajo eficaz y eficiente. Los profesores lo manifestaron cuando expusieron en varias ocasiones (como debilidades del trabajo actual y como algo que se tenía que trabajar) que era imperativo organizar las reuniones con una agenda de trabajo, con fines claramente especificados, que se llevaran a cabo estrategias de evaluación y que se diera seguimiento a los acuerdos tomados para fortalecer el trabajo de academia y darle continuidad.

En este sentido, a través del análisis de los resultados, la *importancia que tiene la gestión institucional* para la formalización de los procesos vuelve a surgir como un punto clave desde donde se trabajen la filosofía institucional y la concreción del modelo educativo que quiere impulsar. De tal forma que lo que se tiene planteado en su misión y su visión se vea aterrizado en la práctica de los procesos, apoyando y dirigiendo los esfuerzos que se hacen en las prácticas educativas. Se hace necesario reafirmar el compromiso en la práctica, para que los trabajos que se realicen en las academias de los profesores cuenten con el apoyo, la asesoría y el acompañamiento que se requiere para que se cumpla con lo estipulado en la reforma curricular, en la concreción del perfil de egreso deseado y en el desarrollo profesional de sus docentes.

Las investigaciones de los últimos 20 años reconocen que las condiciones institucionales (y en buena medida la gestión que en ellas se lleva a cabo) facilitan o impiden las labores docentes al permitir o restringir su desarrollo propio. Si se quiere mejorar el trabajo colegiado de los profesores, se tendrá también que trabajar en una visión compartida, en promover *aprendizajes generativos*, "expandir la capacidad para crear" (Senge, 1998: 261), en mejorar la estructura administrativa, donde se trate de fomentar el *aprendizaje organizacional* (concepto clave mencionado en la delimitación conceptual de este estudio) a través de un proceso institucional reflexivo. Scribner, Cockrell, Cockrell y Valentine (1999) mencionan que el resultado de este proceso constante serán estrategias que involucren el adquirir conocimientos, así como los métodos más eficientes para el uso y diseminación efectivos de dichos conocimientos.

Adicionalmente, es innegable que la *calidad de los procesos* que se presentan en toda institución educativa depende del compromiso ético y profesional del personal del plantel. Con relación a esta temática, Ramírez (2006) menciona que el desarrollo profesional para el cambio educativo y la mejora de la calidad en los procesos educativos, deben producirse en un ambiente de aprendizaje, donde se construya y se aprendan nuevos conocimientos, se reflexione sobre las experiencias de los profesores que se desarrollan dentro del contexto de la escuela, como lugar de trabajo y de aprendizaje; un aprendizaje social y colaborativo dentro de la institución y en relación con otras instituciones y profesores que les permitan la creación de redes de profesionales para la mejora de las prácticas, mejora que debe tener un impacto en el entorno social al que pertenece la institución.

Para cerrar este artículo, se hace necesario enfatizar la necesidad de analizar las experiencias de aprendizaje de las prácticas institucionales buscando que los docentes coordinemos nuestros conocimientos, esfuerzos y energías a

fin de percibir y comprender las experiencias, acciones, emociones, motivaciones, etcétera, en una construcción crítica y cooperativa para efectuar la indagación, y así poder encauzar las acciones hacia la obtención de un fin u objetivo común: la *construcción de nuevo conocimiento* que mejore la calidad de nuestros procesos en el aula; logrando también el aprendizaje de una metodología de comunicación y acción compartida a través del trabajo colegiado. De esta forma, se sugiere ampliar y profundizar, a partir de la aplicación de nuevos instrumentos, el rubro de estudios que busquen conocer y ampliar el conocimiento del trabajo de las academias en general, como un medio importante para avanzar en la búsqueda constante de la calidad educativa.

Referencias bibliográficas

Czarny, G. (2003). *Las escuelas normales frente al cambio. Un estudio de seguimiento a la aplicación del plan de estudios 1997*. México: Editoriales de México.

Espinosa, M. E. (2003). "El trabajo colegiado de los maestros. Reflexiones a partir de la investigación". En *Gaceta Normalista*. México: Comisión de los Libros de Texto Gratuitos.

Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999*). Transformando la práctica docente*. México: Paidós.

Mucchielli, A. (2001). *Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales*. España: Síntesis.

Ramos, A. M. (2001). "Liderazgo, *empowerment* y características estructurales de las redes sociales en la difusión del conocimiento". Documento inédito de tesis de maestría, ITESM campus Monterrey, Programa de Graduados de la División de Electrónica, Computación, Información y Comunicaciones. México: ITESM.

Ramírez, M. S. (2007). "Calidad de la formación docente ¿utopía o posibilidad?". En Murphy, M. y Ramírez, M. S. (coords.). *Educación e investigación: retos y oportunidades en el nuevo milenio*. México: Trillas.

Scribner, J., Cockrell, K., Cockrell, D., Valentine, J. (1999). "Creating professional communities in schools through organizational learning: an evaluation of a school improvement process". En *Educational Administration Quarterly*, *35* (1), 130-160.

Senge, P. (1998). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. México: Granica.

Somech, A. (2005). "Teacher's personal and team empowerment and their relations to organizational outcomes: contradictory or compatible constructs?". En *Educational Administration Quarterly*, 42 (2), pp. 237-266.

Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.

SEP (1998). *Consideraciones para el trabajo en academias*. Consulta realizada el 6 de agosto de 2005 en http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/.

Wenger, E. (1998). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona, España: Paidós.

Modelo teórico para el análisis de la tutoría en el nivel de posgrado

Gilles Lavigne[*]
Antelmo Castro López[**]

La tutoría o la dirección de tesis al nivel del posgrado es un medio importante para el éxito de la formación de investigadores, sin embargo, los estudios sobre este campo son escasos, al igual que las herramientas conceptuales para analizarlo, por ello se propone un modelo teórico con el cual es posible analizar las interacciones que ocurren entre tutores y estudiantes con el fin de reflexionar sobre la práctica tutorial, principalmente en la atención del director de tesis con el futuro investigador.

Palabras clave: tutoría, posgrado, formación investigadores, modelo, teoría.

Tutorship or thesis mentorship at the level of the graduate studies is an important success factor in the training of researchers. However, the investigation on this educational component is scarce and conceptual tools are lacking. A theoretical model with which it would be possible to analyze the interactions between tutors and students is submitted to discussion so as to revisit tutorship practice, especially the thesis monitoring.

Keywords: tutorship, graduate studies, training of researchers, model, theory.

Introducción

En los últimos años el incremento del uso de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), el auge de la globalización, los cambios económicos a nivel mundial, entre otros fenómenos, han impactado la sociedad ocasionando cambios culturales, sociales y tecnológicos. Esto ha favorecido la aparición de una nueva cultura económica en donde el campo de la educación superior –en particular el posgrado–, tiene un valor importante dentro del marco educativo como proveedor de investigadores y productor de conocimientos, considerando éste último como factor de pro-

* Licenciado en Filosofía y Antropología, urbanista, doctor de la Universidad de Montreal (Canadá), fue profesor titular de Télé-Université de Québec (Canadá) de 1981 a 2003. Investigador de tiempo completo en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California (México), desde 2003, en el área de la Tecnología de la Educación, con enfoque en la educación a distancia y el desarrollo de la pedagogía en línea; docente del Doctorado y de la Maestría en Ciencias Educativas del mismo instituto. Correo electrónico: gilles@uabc.mx.

** Estudiante de Maestría en Ciencias Educativas en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California (México). Correo electrónico: antelmo@uabc.mx.

ducción (ITAG, 1999; David y Foray, 2002; y Aubert, 2005).

En la educación universitaria, el sistema tutorial es adoptado como una estrategia propia para el posgrado, con el fin de elevar la calidad de la educación superior. Considera los requerimientos actuales en la formación de recursos humanos de alto nivel que produzcan conocimiento científico y tecnológico para el avance y el desarrollo de las áreas estratégicas de cualquier país, así como el tener la capacidad de adaptarse ante nuevas situaciones. Otorga la responsabilidad anterior a este nivel de estudio, en gran parte, al tutor o asesor de tesis de los estudiantes inscritos en sus programas (García et al., 2001).

Al mismo tiempo, considera que la formación del investigador requiere escenarios reales de aplicación y práctica de sus conocimientos, es decir, que se forme como investigador haciendo investigación, y se destaca la importancia de la relación entre el futuro investigador con su director de tesis, pero los conocimientos sobre los procesos para su formación son escasos.

La mayoría de las condiciones académicas no pueden cambiar en corto o mediano plazo, por ello la necesidad de buscar la manera de ayudar a los estudiantes dentro de su formación misma. Surge la importancia de tener un mejor conocimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje que se realiza al nivel del posgrado, y para hacerlo se necesita teorizar la tutoría, la cual se pone como fundamento de esta formación.

En este artículo se propone un modelo teórico de la tutoría para analizar la relación entre el tutor y el tutorado, principalmente las interacciones ejecutadas durante el proceso de formación. Este modelo ayuda a reflexionar sobre el impacto de la práctica tutorial y del tutor sobre el estudiante en la adquisición de conocimientos, o simplemente en la relación social, personal o académica de ambos actores. Esto ayudaría para mejorar o brindar con más atención el apoyo tutorial en los posgrados orientados a la formación de investigadores.

Antecedentes

Contexto

En su "Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción de 1998", la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) estableció algunas condiciones para lograr un desarrollo innovador de la educación superior como un eje de una nueva visión y un nuevo paradigma de formación de los estudiantes, exhortando a las instituciones de educación superior (IES) a mantener el potencial de la investigación de alto nivel en sus niveles de competencia.

Por su parte, las políticas del Banco Interamericano de Desarrollo hacen énfasis en el impulso de la ciencia y la tecnología a través del fortalecimiento de los estudios de posgrado y consideran que una forma de potenciar el crecimiento económico en Latinoamérica consiste en aplicar educación e investigación en las universidades de calidad, de acuerdo a las necesidades específicas de cada país.

El Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), en México, a través del Padrón Nacional de Posgrado pretende elevar la calidad de la educación por medio del fortalecimiento de los posgrados de las IES, centrándose en la innovación educativa y el desarrollo de la investigación científica y tecnológica (SEP-Conacyt, 2003). Sostiene además que el posgrado constituye una estrategia para la formación de profesionistas e investigadores altamente especializados que requiere el país para su desarrollo en todas las esferas de la sociedad.

En 1991 se creó el Padrón de Posgrados de Excelencia por Conacyt, con el objetivo de orientar a los estudiantes sobre las mejores opciones para realizar estudios de posgrado; otorgar becas en forma sistemática a los estudiantes asociados a los programas de excelencia; identificar los programas que deben ser fortalecidos; y asegurar que los estudiantes que se forman

en México y en el extranjero lo hagan en los programas de la más alta calidad.

Los programas de maestría y doctorado que atendieron a esta convocatoria fueron evaluados por un comité de expertos. De entre los criterios, se analizó de cada programa: académicos activos en la investigación y con una trayectoria de publicaciones reconocida; logros demostrables en graduación de estudiantes y su incorporación en la carrera científica y la capacidad de conducir a los estudiantes a lo largo de todo el proceso formativo, independientemente de los contenidos curriculares que no fueron juzgados en detalle, bajo el supuesto de que los investigadores sólo pueden ser formados en el proceso mismo de la investigación.

Actualmente Conacyt incluye estos criterios para el ingreso de posgrados al Padrón Nacional de Posgrado y en relación a la atención personalizada a los estudiantes, declara que "los profesores de tiempo completo del programa deberán dedicar como mínimo 15 horas mensuales para atender, además de las sesiones o clases, a alumnos bajo su responsabilidad directa a través de un programa de tutorías" (SEP-Conacyt, 2003: 18). Por lo tanto, se requiere pasar de un modelo de enseñanza-aprendizaje tradicional en el posgrado a otro centrado en la tutoría que favorezca la autonomía intelectual, la creatividad, y que sea un modelo de aprendizaje directo, inmediato e individual.

Papel de la tutoría

El compromiso entre la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y las IES, que llevan a cabo el diseño e implementación de programas de tutoría respondiendo a las necesidades de los alumnos, parte de las diferencias en cuanto a la autorrealización de los jóvenes que se incorporan a la educación superior y su poca factibilidad de alcanzar la meta (ANUIES, 2000; Fresán, 2005; Romo, 2005), así en la mayoría de los planes institucionales se encuentra como objetivo una formación integral con una visión humanista y responsable. Para cumplir con este objetivo, los programas de tutoría se adecuan a diferentes situaciones según su tipo (individual y grupal) y modalidad (presencial y a distancia; Gil, 2004).

Las contribuciones relacionadas con el sustento teórico de la tutoría vinculan, explícita o implícitamente, a la actividad tutorial con el humanismo, corriente filosófica orientada a la comprensión de la naturaleza y la existencia humana (Fresán, 2005). La educación humanista considera diferentes a todos los alumnos, propicia el desarrollo de su identidad y considera la necesidad de ayudarlos a explorar y a comprender su esencia y los significados de sus experiencias (Márquez y Torres, 2004).

Bajo el criterio de una formación integral, diferentes autores intentan precisar la conceptualización de la tutoría, tal es el caso de García (2004), quien la percibe como un proceso de orientación para insertarse en el contexto social. Otros autores, como Márquez y Torres (2004), hacen referencia a la interacción entre el tutor y el estudiante como un factor en la calidad de los procesos educativos. Por su parte, Calvo (2004) considera al proceso de tutoría en términos de apoyo al estudiante interiorizando su situación personal y académica que lo llevan a reflexionar sobre su práctica y papel dentro de su proceso de formación.

Este acompañamiento es realizado por el tutor, el cual asume la guía del proceso formativo y que está permanentemente ligado a las actividades académicas de los alumnos bajo su tutela, orientando, asesorando y acompañando durante su proceso educativo, con la intención de conducir a cada estudiante hacia su formación integral, estimulando la responsabilidad de aprender (González e Yzunza, 2004).

Estas características nos indican que la tutoría se inscribe dentro del marco teórico del constructivismo y debe fundamentarse en sus principios. En este marco, el aprendizaje se define como un proceso individual a través del cual un individuo construye conocimientos y

desarrolla habilidades para adaptarse a su ambiente. Con base en esta concepción se encuentra la teoría de la epistemología genética de Jean Piaget (1955), la cual converge en algunas hipótesis de la neurobiología (Grobstein, 2003) y, por encima de todo, se queda como el instrumento más sólido que tenemos para entender el proceso de aprendizaje (Coll, 1998).

La actividad principal de las universidades en la formación de investigadores, supone brindar la oportunidad a los estudiantes de hacer investigación en un ambiente real, el cual incluya un equipo de trabajo dentro de una cultura científica y universitaria, es decir, un ambiente en donde las relaciones entre los miembros del equipo de investigación, colegas y profesores es de suma importancia, y dentro de estas relaciones, la más importante es la del futuro investigador con el director de tesis o tutor (Sánchez y Méndez, 1999).

Según Sánchez y Santa María (2000), las funciones del tutor (tutor principal, cotutor, asesor, director de tesis) son varias: una es relativa a dirigir, guiar u orientar al alumno en la elaboración de su tesis de titulación/graduación en reuniones y generalmente conlleva un lapso amplio de tiempo; otra es la de apoyar al alumno en las lecturas o en las orientaciones académicas necesarias para su progresiva integración a los objetivos institucionales o a los requerimientos particulares de una materia en especial; otra, propia de los asesores de programas, consiste en ofrecerles apoyos para servicios escolares, como: atenderles en ingresos, altas y bajas de asignaturas, revalidación y equivalencias de materias y/o créditos, proponer comités tutoriales, directores de tesis para cada estudiante, etcétera.

Con base en estos principios, la formación del investigador requiere escenarios reales de aplicación y práctica de sus conocimientos, es decir, que se forme como investigador haciendo investigación. El trabajo directo *en vivo* con la ayuda de un tutor, favorece el aprendizaje de los principiantes en el campo de la investigación (Ary y Razavieh, 1994).

Un aspecto que aún no ha sido modificado en los programas de posgrado es, precisamente, el aspecto relacionado a la formación de investigadores. Se exige al estudiante que lleve a cabo una investigación solo, apoyado por un director de tesis o tutor. Seguro que este tipo de aprendizaje es muy especial, casi como un aprendizaje en "compañerismo", con una relación bastante fuerte y personal entre el director y el tutorado. Sin embargo, los criterios de la investigación contemporánea asociados a la productividad, la eficacia y al ritmo de producción no permiten, como antes, una formación individualizada del estudiante. Pero la formación está siempre fundada sobre la relación personalizada con el tutor, el cual debe incorporar y, a veces, subordinar sus actividades tutoriales dentro de su trabajo de investigación.

Condiciones de la tutoría

En la actualidad se desconoce cuáles son exactamente los procesos pedagógicos requeridos para la formación de investigadores; por otra parte, parece difícil, al nivel de las universidades, concebir medios eficaces para ayudar a la adquisición de conocimientos y habilidades para integrarlos en esta formación. Por ello, un programa de posgrado orientado a la formación de investigadores debe proponer a los estudiantes, como a los tutores, un acervo de herramientas para sostener y facilitar: a) la relación formativa entre tutelados y tutores; b) el trabajo colaborativo entre alumnos y/o miembros de un equipo; y, c) dar a los estudiantes acceso *just in time* a conocimientos, cuando sea requerido y no solamente dentro de un plan de estudio fijo. Tal acervo, con esta perspectiva, no se encuentra de manera usual en las universidades, pues en muchos casos se desconoce su existencia. Aunado a esto, el trabajo colaborativo es dudoso en el campo de la formación universitaria, en donde la evaluación es individual y el acceso al conocimiento se realiza por medio de cursos establecidos a veces no por necesidad.

El acceso del estudiante a este tipo de ayuda dependerá del tutor, de su concepción de la formación, de su disponibilidad y de su habilidad para manejar recursos. Considérese que la actividad principal del tutor o director de tesis en la formación de investigadores es apoyar al alumno para desarrollar su capacidad de identificar e implementar una metodología de estudio y de trabajo apropiada ante las exigencias de su entorno (Ibarra, 2004), así pues, la tutoría sería uno de los "intercambios más fecundos" de la vida académica y una de las relaciones centrales de los procesos de formación de los estudiantes (Sánchez y Santa María, 2000).

El papel del tutor es ante todo el de ayudar al estudiante a adquirir habilidades en la aplicación de métodos y técnicas específicos de investigación. El aprendizaje del alumno sobre las reglas y normas de esta tarea debe hacerse antes de comprometerse en una investigación, o de aprenderlas por sí mismo en el proceso. Si el estudiante es miembro de un equipo de trabajo con un proyecto específico de investigación, y si al final del ciclo de formación no tuvo la posibilidad de intercambiar ideas o conocimientos con sus colegas del equipo, habrá solamente adquirido los métodos y las técnicas a los cuales se enfrentó, pero quizás no son suficientes para cumplir las exigencias sociales o educativas.

Consideraciones teóricas

El desarrollo de la teoría del "aprendizaje situado" o "cognición situada" (Lave, 1988; Lave y Wenger, 1990), la cual se inscribe dentro del constructivismo, ha resultado un avance para comprender un principio clave en la formación para la investigación educativa, el cual marca que no hay otra manera de aprender a investigar más que haciendo investigación.

La primera característica del aprendizaje situado es que sea *in vivo*, la cual parece permitir la categorización de la formación de los estudiantes. Con esta teoría se puede desarrollar un modelo de enseñanza-aprendizaje del proceso de investigación articulando sus dimensiones propias, aunque no se sepa exactamente cómo se construye el aprendizaje por sí mismo, pero de acuerdo con la epistemología genética de Piaget, el aprendizaje consta de la construcción de esquemas de adaptación al ambiente (tanto natural como cultural) por parte de los individuos, en donde los aprendizajes, por sí mismos, no son observables; se pueden observar solamente las aplicaciones que los individuos realizan como productos de ellos, es decir las "huellas" o evidencias. Con esta limitación el análisis debe focalizarse sobre el contexto donde emergen estos aprendizajes.

Definir la formación para la investigación con la base teórica de la cognición situada plantea algunos supuestos. Por un lado, las aplicaciones de la teoría del aprendizaje situado fueron realizadas en contextos de formación profesional muy específicos (Atherton, 2003), por lo que es indispensable identificar los factores y las variables que la caracterizan para obtener los aspectos más significantes de ésta; por otro lado, la teoría del aprendizaje situado tiene afinidad con la del aprendizaje significativo (Díaz Barriga, 2003), y como este modelo se aplicó a situaciones educativas en diferentes áreas, es oportuno establecer relaciones entre ambos.

La teoría del aprendizaje situado se construye sobre dos características específicas: el contexto del aprendizaje y la comunidad de prácticas (*community of practice*; Lave y Chaiklin, 1993), por ello es importante definir:

- El contexto de la formación de estudiantes en la investigación científica.
- Las prácticas de la investigación científica.
- La comunidad (los protagonistas de este proceso).

La teoría del aprendizaje significativo se caracteriza por sus dos dimensiones principales, la relevancia cultural y la actividad social (Díaz Barriga, 2003). Entonces, es necesario definir:

- El ambiente cultural práctico de los estudiantes.
- Sus actividades sociales calificables.

Así pues, la integración de los dos tipos de aprendizajes puede definirse como "aprendizaje social", porque se realizan en un ambiente social y porque son funciones de las actividades, del contexto y de la cultura donde se producen (Lave, 1988; Díaz Barriga, 2003), en oposición a los aprendizajes llamados "escolares", los cuales ponen en juego conocimientos abstractos y fuera del contexto (Herrington y Standen, 2000). Puesto que dicho aprendizaje se produce en un contexto social, la interacción es un componente esencial. Según Lave y Wenger (1990), es al compás de las interacciones sociales que el alumno se compromete en una comunidad de práctica que materializa las creencias y los comportamientos a adquirir. Brown, Collins y Duguid (1989) destacan que el aprendizaje situado se realiza a través de la interacción social cooperativa y la construcción social de los conocimientos. Cuando se realiza en el curso de la acción, el aprendizaje situado es involuntario más que intencional.

El aprendizaje del proceso de investigación parece corresponder a lo que Spiro, Feltovich, Jacobson, y Coulson (1991) definen como un contexto poco estructurado, que recurre a conceptos y a aplicaciones complejas que presentan numerosas irregularidades. Para convertirse en un experto en un campo complejo como el de la investigación, es necesario ser capaz de representar el conocimiento desde diferentes perspectivas. Es necesario también ser capaz de construir, a partir de estas representaciones, un conjunto de conocimientos adaptados a situaciones de resolución de problemas. Para favorecer la apropiación de un contexto poco estructurado, el ámbito y las herramientas a disposición de los alumnos deben permitirles aprender de diferentes maneras.

Modelo teórico

Los componentes teóricos

El cuadro teórico antes esquematizado y el desconocimiento del proceso de adquisición del aprendizaje por sí mismo, ponen en juego dimensiones muy generales. No se puede plantear el problema sin analizar la manera en que se puedan delimitar algunos de los componentes y, si posible, de algunas de las variables, de entre ellos:

1. La adquisición de los conocimientos para formar un investigador se efectúa principalmente por medio de una práctica, es decir, por la realización de una investigación real. Se trata de un aprendizaje propiamente situado.
2. Un aprendizaje situado tiene características similares y/o complementarias a las de un aprendizaje significativo, lo cual es función de la realización de la actividad de aprender por sí mismo, que se produce en un contexto específico, en este caso académico y casi profesional.
3. La investigación se compone de procesos que integran actividades–enlazadas entre ellas por relaciones definidas de acuerdo, primero, con la lógica racional a la base de la ciencia y, segundo, con los conocimientos adquiridos en un campo específico de conocimiento científico.
4. Las prácticas a adquirir para saber cómo realizar una investigación pueden definirse primero por las características propias del campo de conocimiento específico, lo cual identifica los conocimientos a adquirir y por la lógica a aplicar, sea la metodología.
5. Un entorno se compone de muchas características más o menos definidas y difíciles de delimitar, pero en todos los casos un entorno se define por un espacio y un tiempo donde los actores participan. Cada uno de estos componentes tiene sus propias características, las cuales toman valores determinados según factores comunes

derivados, en parte, de la geografía, de la historia, de la sociedad y de la cultura, y por factores individuales, como la personalidad y la historia de vida de la gente que actúa dentro ese entorno.

6. El entorno en el cual se realiza una investigación puede definirse por la actividad de los actores involucrados en esta investigación específica, sean el estudiante, el tutor y eventualmente los miembros del equipo de investigación, así como otros colegas.

El análisis subraya, no obstante, la metodología, los conceptos formales y la especificidad del campo de investigación, la importancia de la relación entre el tutor y el tutelado, así como del intercambio con los miembros del equipo de investigación y con los colegas alumnos involucrados en una formación similar. Son ellos los que delimitan el entorno del aprendizaje. Este intercambio se refiere al trabajo cooperativo o colaborativo, un factor de aprendizaje crucial de acuerdo con las teorías del aprendizaje situado y significativo, pero dentro de este entorno de intercambio, la relación tutor/tutorado es primordial porque define el núcleo de la formación.

El proceso de enseñanza/aprendizaje

Hoy en día, con el desarrollo de las TIC se amplió la investigación sobre la tutoría a distancia o virtual, y con lo bastante definido el papel, las responsabilidades y los tipos de intervenciones tutorales dentro una literatura científica abundante (Baudrit, 2000; Eggen y Kauchak, 2001; Glickman, 2002), de la cual no se encuentra documentación al nivel del posgrado.

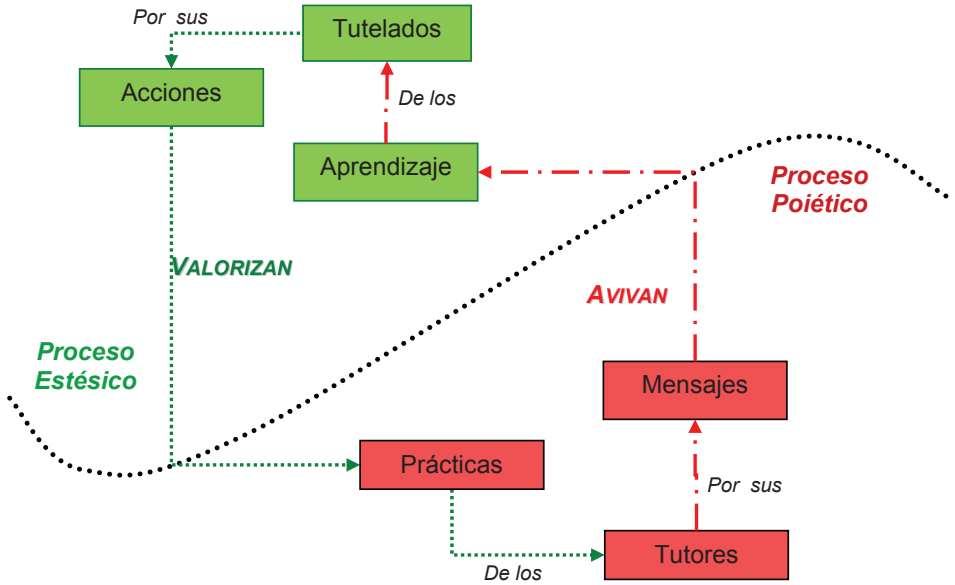
Tomando en cuenta que el proceso mismo del aprendizaje es, por así decirlo, una caja negra, se necesita esbozar la relación tutor-tutelado a partir de las posiciones de estos dos actores. El tutor, como docente, inicia hacia el alumno un proceso de "enseñanza", y haciéndolo, moviliza, aviva o dinamiza las capacidades de aprendizaje de su alumno. De su lado, el alumno va a aprender a través de la interpretación del mensaje educativo según sus propias características y las de su entorno, y al hacerlo, valoriza la docencia de su maestro. Se concibe entonces que la relación entre los dos se construye con la articulación de dos procesos.

Por un lado, en su acción pedagógica, el tutor va a construir un "mensaje", incluyendo informaciones sobre algunos conocimientos, conceptuales o prácticos; para hacerlo debe diseñar una estructura didáctica para integrar la información de manera que el estudiante sea capaz de entenderlas. Esta acción es similar a una acción de creación. Por otro lado, se conoce que un estudiante producirá un conocimiento propio según sus experiencias previas y sus características personales a partir de la información a la que se expone. Eso significa que va a recibir el mensaje, percibirlo e interpretarlo (véase figura 1).

Considerando que esta situación pedagógica se ubica dentro del modelo general de la comunicación (emisor-mensaje-receptor), y que por su condición educativa se compara a una situación donde el mensaje es una creación formal, es oportuno utilizar conceptos derivados de la semiología. Como recomendaron Morin, Ciurana y Motta (2002: 60), el proceso de enseñanza puede calificarse como proceso *poiético* y, de acuerdo con la propuesta de Nattiez (1990), el proceso de interpretación puede verse como un proceso *estésico*.

Construido a partir de una raíz griega, el término *poiético* califica el proceso como "productivo" o "educativo". La distinción introducida por Rowland (2002) permite distinguir dos ramas: a) proceso *alopoiético*, significado *educativo para*; b) proceso *homeopoiético*, significado *educativo con*. Esta distinción parece muy importante puesto que, en el caso de la tutoría al nivel del posgrado, califica la relación del tutor hacia el estudiante. Su intervención tutoral será de valor para todos sus tutelados, o será definida dentro de la relación misma con un alumno específico.

Figura 1
Esquema de la relación pedagógica tutor-tutelado propuesto por los autores



Los términos *poiético* y *estésico* se refieren a la teoría de la semiología para el análisis de los signos. Mientras que el primero delimita el proceso productivo, el segundo delimita el proceso de recepción, de percepción y de interpretación. Fue establecido en relación con la teoría de la comunicación por Nattiez (1990), para aclarar el análisis de las obras musicales.

En el caso de la educación, y más específicamente en el de la tutoría, si no se sabe exactamente lo que los estudiantes están aprendiendo, se conoce que al final de su aprendizaje van a tener conocimientos y habilidades propias, variables, y diferentes, a partir de una misma enseñanza. Estos conocimientos y habilidades son las huellas del aprendizaje. Por ello, el uso del cuadro conceptual *poiético-estésico* permite respetar la dimensión personalizada del aprendizaje y definir los conocimientos y habilidades adquiridos por los alumnos, como "huellas" de sus aprendizajes, lo que está más cerca de la realidad.

Por otra parte, el proceso *estésico* puede completarse con una doble distinción, *emic* y *etic*. Estos conceptos fueron desarrollados en el campo de la lingüística e introducidos en las ciencias sociales para describir comportamientos o percepciones según dos interpretaciones:

> I have coined the term etic to refer to the detached observer's view, and the term emic for that of the normal participant. The labels are coined by utilizing the last half of the terms phonetics and phonemics which are current in the linguistic field in the approximate sense implied here, but with the new terms generalized to cover other areas of behavior
>
> Etic criteria are absolute, or –if somewhat relative– are relative to an a priori absolute or quasi-absolute grid. Emic criteria are relative to the place the units have in the particular systems.
>
> The etic criteria are frequently, therefore, measurable as such, without reference to the

> system in which they are embedded, while emic criteria are contrastive, and observable only in reference to differential responses which they elicit in relation to other units of the system (Pike, s/f y s/p).

Con el tiempo, los antropólogos y etnólogos utilizaron los dos tipos de descripción *emic* y *etic* para dar cuenta de sus observaciones con criterios intrínsecos (émicos) y extrínsecos (éticos). Su uso en el campo de la educación permitirá distinguir cómo un estudiante percibe e interpreta un mensaje educativo, con criterios relativos (intrínsecos) o con criterios académicos (extrínsecos), con la diferencia de que en un caso el aprendizaje será más personalizado, y en el otro más estandarizado.

Propuesta para el análisis de la práctica tutorial

La introducción de estos conceptos en el campo de la educación, con el objetivo de analizar la tutoría al nivel posgrado, da la posibilidad distinguir cuatro tipos de formación o formas de aprendizaje, perceptibles en las huellas dejadas por los intercambios entre los dos procesos, poiético y estésico, entre los dos actores, el tutor y el tutelado (véase figura 2).

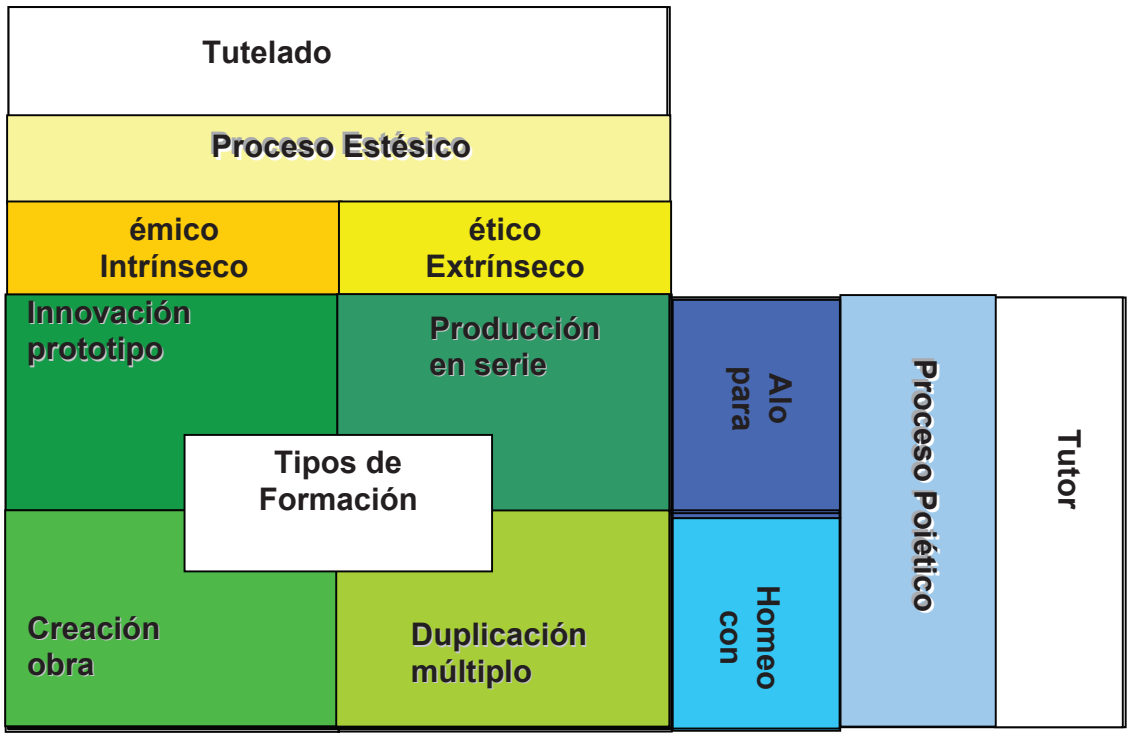
Estas formas pueden definirse de la siguiente manera:

Innovación-prototipo: donde el estudiante recibe un mensaje educativo de valor para todos, lo percibe y lo interpreta con criterios intrínsecos, con el resultado de que su formación será única pero fundada sobre una base estandarizada.

Producción-en serie: donde el estudiante recibe un mensaje educativo de valor para todos, lo percibe y lo interpreta con criterios extrínsecos, con el resultado de que su formación será una reproducción de base estandarizada.

Creación-obra: donde el estudiante recibe un mensaje educativo adaptado a sus preguntas y dudas (de valor para él), lo percibe y lo

Figura 2
Modelo de los tipos de prácticas de tutoría propuesto por los autores



interpreta con criterios intrínsecos, con el resultado de que su formación será fundada sobre una base individualizada.

Duplicación-múltiplo: donde el estudiante recibe un mensaje educativo flexible adaptado a sus preguntas y dudas (de valor para él), lo percibe y lo interpreta con criterios extrínsecos, con el resultado de que su formación será una duplicación estandarizada fundada sobre una base individualizada.

En el proceso de formación de un estudiante se mezclarán varios tipos de prácticas con una forma dominante y una mezcla específica. Este modelo da cabida a categorizar las prácticas y sus impactos al nivel de la formación. Así se puede realizar una codificación de las interacciones tutor-tutelados derivada de estas características como vía para estudiar la práctica tutoral.

Conclusión

Para manipular a un nivel analítico la relación tutor-tutelado se necesita un modelo conceptual representativo de las relaciones entre estos dos actores, de aquí la necesidad de retomar paradigmas específicos para delimitar y estructurar estas relaciones. Este análisis conceptual tuvo como objetivo delimitar el campo de investigación para entender la "naturaleza" de la relación tutor-tutelado al nivel posgrado.

Los procesos educativos *alopoiético* y *homeopoiético* y los procesos interpretativos *estésico-etico* (*¿estesético?*) y *estésico-emico* (*¿estesémico?*) proponen un cuadro analítico eficaz para que se establezcan formas de aprendizaje teóricamente definidas. De esta manera, el modelo propuesto da la posibilidad de analizar los intercambios entre tutores y tutelados con el fin de construir un conocimiento específico de la tutoría al nivel de posgrado. La utilidad de este modelo será en la aplicación para la formación de los tutores, y se entreve la posibilidad de mejorar las prácticas tutoriales a través de capacitaciones y cursos de inducción especializados.

Como la tutoría se inscribe en el cuadro del constructivismo, los Programas Institucionales de Tutorías están introduciendo en el mundo universitario, a través de las prácticas tutoriales, conceptos pedagógicos relativamente nuevos, y como los tutores son también docentes, se concibe que la docencia pueda remodelarse. En este sentido, las experiencias de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, donde los profesores de la Facultad de Ciencias Químicas e Ingeniería se involucraron en un proceso de autoformación como tutores (Araujo y López, 2006), y de la Universidad Autónoma de Yucatán, donde se implementó una práctica con tutores pares (Chan y Leal, 2006), parecen muy pertinentes, a razón de su vínculo directo con la pedagogía constructivista.

El modelo propuesto es provisional, significa que es una herramienta analítica susceptible de cambios según los descubrimientos que se podrían producir o según nuevos conocimientos integrados en el campo teórico de la educación. La cualidad "provisional" es normal en el camino sinuoso de la investigación.

Referencias bibliográficas

ANUIES (2000). Programas Institucionales de Tutoría. México DF: ANUIES. Consultado el 5 de marzo de 2006 en: http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/index2.php.

Araujo, M. y López, F. (2006). "Programa de formación de tutores, una experiencia de autoaprendizaje". Trabajo presentado en el Primer Encuentro de Tutoría Región Noroeste. Hermosillo, Sonora.

Ary, L. y Razavieh, A. (1994). *Introducción a la investigación pedagógica*. (2ª edición). México: Mc Graw Hill.

Atherton, J. S. (2003). "Learning and Teaching: Situated Learning". Consultado el 22 de marzo de 2004 en: http://www.learningandteaching.info/learning/situated.htm.

Aubert, J. E. (2005). "Promoting Innovation in Developing Countries: A Conceptual Fra-

mework. World Bank Policy Research Working Paper 3554". Consultado el 10 de mes octubre de 2005 en: http://www-wds.worldbank.org/servlet/WDSContentServer/WDSP/IB/2005/04/06/000112742_20050406163630/Rendered/PDF/wps3554.pdf. Washington: World Bank Institute.

Baudrit, A. (2000). *El tutor: procesos de tutela entre alumnos*. Barcelona: Paidós.

Brown, J. S., Collins, A. y Duguid, S. (1989). "Situated cognition and the culture of learning, *Educational Researcher*", 18 (1), pp. 32-42. Consultado el 22 de marzo de 2004 en: http://www.sociallifeofinformation.com/Situated_Learning.htm.

Calvo, A., Padilla, F. y Perea, M. (2004). "El manual para el tutor". Trabajo presentado en el Primer Encuentro Nacional de Tutoría. Consultado el 20 de diciembre de 2005 en: http://www.anuies.mx/index800.html. Colima, Col.

Chan, L. y Leal, N. M. (2006). "Formación de tutores pares". Trabajo presentado en el Primer Encuentro de Tutoría Región Noroeste. Hermosillo, Sonora.

Coll, C. (1983). *Psicología genética y aprendizajes escolares*. México: Siglo XXI.

David, P. A. y Foray, D. (2002). "Economic Fundamentals of the Knowledge Society". En *Policy Futures In Education.An e-Journal*, 1(1). Consultado el 20 de noviembre de 2005 en: http://www-econ.stanford.edu/faculty/workp/swp02003.pdf.

Díaz Barriga, F. (2003). "Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo". En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2). Consultado el 15 de octubre de 2004 en: http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.htm.

Eggen, P. y Kauchak, D. (2001). Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento. México: Fondo de Cultura Económica.

Fresán, M. (2005). "Apuntes para la construcción del marco conceptual de los Programas Institucionales de Tutoría (PIT)". En González, R. y Romo, A. (comps.) *Detrás de acompañamiento ¿una nueva cultura docente?* México: Universidad de Colima, pp. 65-88.

García, M., Laguna, J., Campos, J., Ruiz, R. y Martínez, A. (2001). "Competencias académicas de los tutores del posgrado en ciencias de la tierra de la UNAM". En *GEOS, Unión Geofísica Mexicana*, 21 (1). Consultado el 10 de enero de 2006 en: http://www.ugm.org.mx/pdf/geos01-1/Garcia-Sahagun01-1.pdf.

García, M. (2004). "La tutoría en la formación integral del estudiante en el nivel medio superior". Trabajo presentado en el Primer Encuentro Nacional de Tutoría. Colima, Col. Consultado el 20 de diciembre de 2005 en: http://www.anuies.mx/index800.html.

Gil, M. (2004). "Tipos de tutorías". En *Diplomado para el fortalecimiento del bachillerato, UNAM.* Consultado el 5 de octubre de 2005 en: http://www.cuaed.unam.mx/bachillerato/puel/cursos/tutoria/modulo/unidades/u1/materiales-u1/tipos-tutoria.pdf.

Glickman, V., (2002-3). «Apprenants et tuteurs: une approche européenne de médiation humaine». En *Éducation Permanente* núm. 152.

Gonzáles, R. e Ysunza, M. (2005). "Perfil y formación del tutor para el acompañamiento del estudiante". En González, R. y Romo, A. (comp.). *Detrás del acompañamiento ¿una nueva cultura docente?* México: Universidad de Colima, pp. 89-118.

Grobstein, P. (2003). "Getting It Less Wrong, The Brain's Way: Science, Pragmatism, and Multiplism". En Ritivoi, A. D. (ed.). *Interpretation and Its Objects: Studies in the Philosophy of Michael Krausz*, Nueva York: Rodopi, pp 153-166. Consultado el 1 de septiembre de 2005 en: http://serendip.brynmawr.edu/%7Epgrobste/pragmatism.html.

Herrington, J. y Standen, P. (2000). "Moving form and Instructivist to a Constructivist Multimedia Learning Environment". En *Journal of Education Multimedia and Hypermedia*, 9 (3), pp. 195-205.

Ibarra, J. (2004). "La Tutoría: Un instrumento para garantizar una educación superior de calidad". Trabajo presentado en el Primer Encuentro

Nacional de Tutoría. Colima, Col. Consultado el 20 de noviembre de 2004 en: http://www.anuies.mx/index800.html.

ITAG (Information Technology Advisory Group) (1999). "The Knowledge Economy. Wellington (NZ). En *Ernst & Young*. Consultado el 8 de mes octubre de 2005 en: http://www.med.govt.nz/pbt/infotech/knowledge_economy/knowledge_economy.pdf.

Lave, J. (1988). *Cognition in Practice: Mind, mathematics, and culture in everyday life*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Lave J. y E. Wenger (1990). *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Lave, J. y Chaiklin, S. (eds.) (1993) *Understanding Practice: Perspectives on Activity and Context*, Cambridge: University of Cambridge Press.

Márquez, C., y Torres, E. (2004). "Una nueva función tutorial: el desarrollo de la inteligencia moral". Trabajo presentado en el Primer Encuentro Nacional de Tutoría. Colima, Col. Consultado el 20 de diciembre de 2005 en: http://www.anuies.mx/index800.html.

Mireles, V. O. (2003). "Excelencia en el trabajo científico. Representaciones de los agentes de postgrado". En Piña Osorio, Juan Manuel (coord.). *Representaciones, imaginarios e identidad: actores de la educación superior*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad-Plaza y Valdés Editores-Universidad Nacional Autónoma de México. Véase: http://www.unam.mx/cesu/biblioteca/.

Morin, E., Ciurana, E. R. y Motta, R. D. (2002). *Educar en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.

Nattiez, Jean-Jacques (1990). *Music and Discourse: Toward a Semiology of Music (Musicologie générale et sémiologue, 1987)*. Princeton: Princeton University Press.

Piaget, J. (1955). "The Construction of Reality in the Child". Londres: Routledge and Kegan Paul. Consultado el 21 de junio de 2005 http://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/fr/piaget2.htm.

Pike K. L. (s/f). "A Stereoscopic Window On The World". Consultado el 22 de abril 2005 en: http://personalwebs.oakland.edu/~kitchens/150d/pike.html.

Reyes S. O. (2004). "La pedagogía autocrítica como apoyo al sistema tutorial". Trabajo presentado en el Primer Encuentro Nacional de Tutoría. Colima, Col. Consultado el 20 de noviembre de 2004 en: http://www.anuies.mx/index800.html.

Romo, A. (2004). *La incorporación de los programas institucionales de tutoría en las instituciones de educación superior*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de educación superior. Consultado el 2 de marzo de 2005 en: http://www.anuies.mx/index800.html.

Rowland, G. (2002). "A Little Ambiguity Can Go a Long Way. Learning Institute Development". Consultado el 20 de abril 2005 en http://www.learndev.org/ambiguity.html#anchor1248183#anchor1248183.

Sánchez, P. R. y Méndez, J. (1999). "La tutoría y el sistema tutorial en los programas de posgrado de ciencias experimentales de la UNAM". Trabajo presentado en el V Congreso Nacional de Investigación Educativa. Aguascalientes.

Sánchez P. R. y Santa María, M. P. (2000). "El proceso y las prácticas de tutoría". En R. Sánchez y M. Arredondo (coords.). *Posgrado de ciencias sociales y humanidades. Vida académica y eficiencia terminal*. México: Plaza y Valdez, pp. 109-135.

SEP-Conacyt (2003). "Manual para la evaluación de los programas de posgrado". Consultado el 14 de junio de 2005 en: http://sesic.sep.gob.mx/site04/index.htm.

Serna, A. y Cruces, G. (2004). "La tutoría académica desde la perspectiva de los alumnos". Trabajo presentado en el Primer Encuentro Nacional de Tutoría. Colima, Col. Consultado el 20 de noviembre de 2004 en: http://www.anuies.mx/index800.html.

Spiro, R. J., Feltovich, P. J., Jacobson, M. J. y Coulson, R. L. (1991). "Cognitive Flexibility, Constructivism, and Hypertext: Random Access Instruction for Advanced Knowledge Acquisition in Ill-Structured Domains". En *Educational Technology*. Mayo, vol. 31 (5), pp.

24-33. Consultado el 22 de marzo de 2004 en http://www.ilt.columbia.edu/Publications/papers/Spiro.html.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1998). "Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción". Consultado el 14 de noviembre de 2004 en: http//:www.unesco.org/education/educprog/wchw/declaration_spa.htm.

Camécuaro.

La pesca.

Reseña

La significación de la práctica educativa

Ruth Perales Ponce (coordinadora)
Paidós Educador
México, 2006
167 páginas. ISBN: 968-853-623-6

Todo esfuerzo por mejorar los resultados en el ámbito educativo es bienvenido. Ávidos de herramientas nuevas que contribuyan al mejoramiento de nuestro trabajo, los profesores recibimos con beneplácito este libro que promete proveer de aire fresco al salón de clases. El entusiasmo con que lo anterior fue escrito, no pretende insinuar que en *La significación de la práctica educativa*, obra de profesores-investigadores dirigida a los docentes, se delinee de éstos una imagen de autocomplacencia, por el contrario, es bien sabido que uno de los rasgos distintivos del estudio de la escuela es que sus responsables nunca están satisfechos con los resultados, por esto, cuando se dedican a la investigación educativa ejercen la autocrítica, señalan anomias y, para su solución, corren riesgos en la búsqueda de propuestas que mejoren la educación escolar.

En un medio nutrido por la crítica constructiva, esto no puede ser menos que edificante, sin embargo, no es fácil encontrar nuevas propuestas y menos llevarlas a buen término.

Dentro de los múltiples factores que forman el fenómeno educativo, en años recientes se ha fijado la atención en el de la práctica del profesor, y luego de revisar los resultados de diversos estudios, se ha propuesto para mejorarla, la intervención sistemática. Como todo enfoque nuevo, los mecanismos para realizarlo han tardado en concretizarse. La bibliografía para el caso particular, es de esperarse, no abunda. Por tal motivo se puede decir que este libro ha sido esperado con grandes expectativas.

Reunir a un grupo colegiado para que sobre un mismo tema vierta por escrito opiniones e ideas, cuestione, proponga, proyecte, hasta conseguir un producto acabado, no es algo que se realice en las horas muertas. Mérito es de la coordinadora, que en la introducción aclara: “Las aportaciones que aquí se vierten deberán ser discutidas y analizadas por separado”. No se

piense por esto que el libro es de intención heterogénea, por el contrario, la idea de acumular diversos puntos de vista sobre un tema, contribuye a la construcción colectiva de un mismo objeto de estudio.

La significación de la práctica educativa es un punto de inserción donde confluyen ideas y propuestas. Lo que da unidad al texto es la búsqueda de la *significación* de la *práctica educativa*. Estos tres grandes conceptos que se suman para generar la fuerza del título, llevó a los autores a incursionar en la gran teoría, desde la fundamentación epistemológica, el cuestionamiento axiológico y la elección metodológica; desde el porqué y para qué de la intervención, hasta el diseño y aplicación de técnicas transformadoras.

¿Quién será el lector modelo de este libro? El texto tiene su mejor receptor en el profesor interesado por ir a la médula de lo educativo, será útil para aquél que apenas busca una manera de mejorar su práctica, para el que se pregunta hacia dónde dirigirla, y para el que ya transita por momentos avanzados de la investigación e intervención de la misma.

La decisión de cambiar la práctica puede surgir de manera individual, pero los mecanismos para llevarla a cabo, por su complejidad, deben ser estudiados en sus detalles antes de ponerlos en ejecución. Cada uno de los autores que participan en el libro nos aporta elementos valiosos, fruto de sus particulares formaciones y preferencias intelectuales.

La experiencia que le ha dado dedicarse varios años al estudio del tema, permite que la doctora Lya Sañudo aporte profundidad a la reflexión respecto a lo que denota y connota el concepto de práctica en el ámbito de la investigación científica, aplicada al universo de lo educativo. Nos demuestra en su escrito, producto de una investigación, exhaustiva en cuanto al número de grandes autores en que se apoyó, y aguda en la profundidad de sus reflexiones, que el binomio práctica-educativa es un constructo esencial para el cuerpo teórico que nos corresponde, que de la forma en que la signifiquemos dependerá la calidad de la transformación de la misma.

Miguel Bazdresch Parada apunta hacia el objetivo medular de la investigación de la práctica: la intervención, ya que para él, mediante el cumplimiento de las normas técnicas, se ocultan con facilidad las *contradicciones y contraposiciones* de la práctica. Su artículo hace énfasis en la necesidad de cambiar la práctica en el salón de clases para conseguir *los fines humanos de la educación*. Este cambio debe darse por medio de la intervención. Para lograrlo, nos participa de ideas y consejos prácticos sobre cómo se debe realizar, partiendo de lo sencillo a lo complejo. No oculta los retos que esto conlleva, sino por el contrario, dedica un espacio de su trabajo para advertir y luego describir con fundamentos teóricos y prácticos, la serie de dificultades personales e institucionales que tal decisión implica.

En estrecha liga con el estudio anterior, Juan Campechano Covarrubias se enfoca en un aspecto práctico, punto nodal de la investigación cualitativa: la interpretación de significados, ya que donde no se interpreta con eficiencia, no se encuentra el verdadero sentido de las acciones, el cual casi nunca es el más evidente o directo. A fin de acceder a los sentidos medulares, propone tres preguntas clave: ¿qué elementos intervienen en la

interpretación de los discursos en la clase? ¿Qué aspectos se pueden tomar en cuenta para interpretar el significado de las acciones y prácticas que ocurren en el salón de clases? ¿Cómo se pueden interpretar las acciones y las prácticas desde lo educativo?

Para este autor, el proceso de intervención de la práctica deberá su realización efectiva a la agudeza con que se interpreten las acciones reflejadas en los registros.

Por su parte, Alberto Minakata Arceo nos habla de los tres elementos críticos que inciden en la construcción de las propuestas de intervención y transformación: deficiente articulación metodológica entre las acciones de sistematización y las de rediseño e instrumentación de las propuestas de intervención, la ausencia de elaboración o elaboración incipiente del "conocimiento práctico" como "saber pedagógico" y operaciones incompletas o ausencia de operaciones de construcción del saber metodológico. A estas conclusiones llega luego de dar seguimiento y sistematizar diez años de experiencias como responsable de cursos, talleres y asesorías educativas. Por lo anterior, su artículo es invaluable para aquellos investigadores de la práctica que deseen cotejar dichas experiencias con las propias, para así obtener mejores resultados.

Adriana Piedad y José Luis Dueñas García se enfocan en uno de los momentos más delicados de toda investigación. Con base en una experiencia generada en la práctica de la elaboración de datos, la cual les ha dado un merecido reconocimiento en el ámbito de la intervención, ahora se han propuesto contribuir al siguiente paso metodológico: el análisis de los registros, para esto nos presentan aquí un ejemplo, paso a paso, de cómo se puede realizar tan importante momento. Este capítulo tiene las ventajas de aclarar y llevar a la ejecución mediante un ejemplo, una serie de premisas que maneja la teoría de la intervención, lo cual no quiere decir que el procedimiento aplicado a dicho ejemplo debe ser tomado como único, lo que subrayan los autores cuando dicen: "la práctica es única y diversa; ningún caso se va a construir igual a otro". Y agregan: "Invitamos entonces a los profesores a hacer una lectura crítica de este texto, esto es, a retomar lo que resulte significativo para su proceso particular en vez de aplicarlo a modo de receta".

La riqueza de un registro bien elaborado puede generar, según Umberto Eco, cien páginas de análisis e interpretación, labor de titanes, por esto el que analiza debe tener lo más claro posible qué busca y enfocarse en ello. En nuestro caso, lo específico educativo está en la médula de nuestros intereses comunes, por esto Luciano González Velasco ofrece propuestas de trabajo que permitirán al educador responder una pregunta clave.

Bajo la premisa de que no todo lo aprendido es valioso para la vida y el desarrollo social del sujeto, el apartado "Pero, ¿qué es lo educativo de la práctica?", luego de revisar el concepto de educación, hace una serie de propuestas que van desde la invitación a la reflexión profunda de cómo se concibe la educación, hasta cuestiones prácticas que orientan el modo de buscar lo educativo de la práctica a través de las acciones. Se demuestra el

carácter generativo de la pregunta base, cuando el autor deriva de ella una serie de cuestiones: ¿para qué se educa? ¿Cómo es la formación que espero lograr en mis educandos? ¿Cuáles son las características de las personas que espero formar? Estas preguntas y muchas otras adyacentes, se deben responder si no se desea caer en una investigación automatizada. El autor nos da elementos para lograr nuestras propias respuestas.

Así entonces, *La significación de la práctica educativa* ofrece dos formas básicas de lectura, una por segmentos seleccionados según las necesidades particulares del lector, pero además otra global, en donde, aprovechando que los puntos de vista de los diversos autores están debidamente fundamentados, permite al interesado ir en pos de matices, variantes conceptuales, con cuya contrastación se puedan hacer interesantes triangulaciones en un solo texto.

Saliendo del ámbito particular del tema interno del libro, considero importante señalar que éste es una muestra de que la investigación educativa de nuestro país se preocupa por la realidad de la vida en el aula, contribuye a su mejoría y tiene voz para hacerse oír en el concierto educativo internacional.

Juan Manuel Sánchez Ocampo

Palabras pregoneras

El Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa
en el estado de Guanajuato, A. C.

CONVOCA AL
VI Coloquio Regional de Investigación Educativa
21 y 22 de septiembre de 2007, Hotel Real de Minas,
Guanajuato, Gto.

Propósitos

- Ofrecer un espacio para comunicar, discutir y reflexionar sobre la investigación educativa que se realiza en la región.
- Promover la formación, actualización y superación de los actores de la educación, facilitando el acceso a los productos de la investigación.
- Socializar el conocimiento acerca de la educación en la región.

Tema central: 10 años del CIIEEG: una experiencia interinstitucional.

Dirigido a: Estudiantes y profesores de posgrado, profesores investigadores, formadores de maestros, directivos de instituciones educativas y responsables de la gestión de los posgrados en educación.

Actividades académicas:
1. Conferencias sobre el impacto de la investigación educativa.
   Dr. Fernando Reimmers y Mtro. Rolando Maggi.
2. Panel: los 10 años del CIIEEG.
3. Presentación de ponencias sobre avances o investigaciones concluidas.

Fecha límite de recepción de ponencia: sábado 18 de agosto de 2007.
Costo e inscripciones:
Público en general: $300.00
Estudiantes e integrantes del CIIEEG: $250.00

Recepción de ponencias, informes e inscripciones

En Guanajuato: Mtra. Leticia Santacruz Oros, IIEDUG, carr. Guanajuato-Juventino Rosas, km. 9.5, col. Hierbabuena, Guanajuato, Gto.
Teléfonos: (473) 733 12 69 y 733 02 76.

En León: Dr. Manuel Cacho Alfaro, UPN 113 León, Tlacopan núm. 1002, col. Rinconada del Sur.
Teléfonos: 01 (477) 771 07 39 y 771 07 42.
Correo electrónico: manuelcacho@hotmail.com

En Celaya: Dra. María Teresa Gutiérrez Castro, IPEP, Calle Hidalgo núm. 30, col. Rancho Seco, Teléfono: 01 (46i) 6 13 27 53.
Correo electrónico: ipeppos@prodigy.net.mx

Palabras de los lectores

Diálogo abierto

Esta sección sigue abierta a los comentarios de nuestros lectores. En esta ocasión escuchamos las voces de los académicos que con una lectura cuidadosa del presente número de la revista, expresan sus opiniones en torno a la misma.

Dra. Ana Ester Eguinoa
Investigadora del Instituto de Investigaciones Educativas de la Universidad Veracruzana

Leer la revista significó para mí pensar en una polifonía de voces. Voces que están expresadas como en voz alta, sabias, vivas, acentuadas, pregoneras, de los lectores y para los colaboradores. Desde la primera página está presente el tema de la globalización, no sólo de la economía, de las formas de hacer política hasta la toma de conciencia individual para comprender que: "(…) aquello que los sucede –a los otros– resulta que también *nos sucede*", a nosotros mismos. Es decir, de qué manera lo local sufre un desplazamiento hacia lo global y planetario y viceversa y, en este marco, el sujeto, el yo individual está íntimamente involucrado con la vida de los otros.

Debo indicar que ésta ha sido sólo una lectura. El texto sugiere numerosos acercamientos. Puedo decir que se trata de un texto coral en el que se escuchan muchas voces que pueden ser reconocidas por otros actores con oído más afinado que el mío. El desafío de los editores, creo, consistió en elegir esas voces, seleccionando aquellas que mejor interpretan sus ideas. El resultado final de la ejecución es que responde a la visión personal que requiere ser completada, necesariamente, por los lectores. Más aún, me atrevería a decir, no por cualquier lector, sino por uno especializado en el que la lectura pueda generar una tensión dialéctica entre la teoría, la práctica y la experiencia.

Dr. Francisco Medina Gómez.
Director General del Consejo Estatal de Ciencia y Tecnología Jalisco (Coecytjal)

La única manera de impactar positivamente los indicadores educativos del Estado es por medio del conocimiento de las relaciones causa-efecto que les son determinantes, y para esto se necesita investigación. La investigación se realiza en los diferentes posgrados en educación, que además han formado una red, que trabajan en equipo, que se coordinan y que han creado esta revista que es tan sólo uno de sus medios de comunicación, difusión y divulgación hacia la sociedad a la cual todos servimos.

La multiplicación de revistas de ciencias sociales y humanidades en los países de América Latina muestra que la región latinoamericana destaca significativamente por el crecimiento en la producción de conocimiento y el fortalecimiento de su difusión. Sin embargo, salvo algunas excepciones, su impacto en la producción global del conocimiento continúa siendo limitada al área local. Esto conlleva a la paradoja en que se encuentra actualmente la producción de ideas en América Latina: a medida que crece y se consolida la producción de conocimiento, su posibilidad de impacto y trascendencia en el ámbito mundial es menor.

La edición del núm. 3, "Globalización y educación", permite dar continuidad al compromiso asumido por la Red de Posgrados en Educación, de aportar conocimiento al campo educativo y constituirse como un referente obligado para la investigación en el campo de la educación y en específico del posgrado nacional.

El diálogo continúa abierto para seguir construyendo conocimiento educativo desde los posgrados en educación.
Comentarios en revista@redposgrados.org.mx

Normas para colaboradores

Para la revista *RED* es indispensable tu colaboración. Éstos son nuestros lineamientos editoriales:

a) Sujetarse a las temáticas establecidas en la presente convocatoria.
b) Los trabajos deberán ser inéditos y no estar simultáneamente sometidos a un proceso de dictaminación por parte de otra revista.
c) No se aceptarán trabajos publicados en español, con anterioridad.
d) En cuanto a los artículos ya publicados en otro idioma y que por primera vez vayan a publicarse en español, es necesario que el autor adjunte una carta en la que ceda a *RED* los derechos de publicación en español y en la que manifieste que dichos derechos no están comprometidos con otra editorial.
e) La extensión del documento tendrá que sujetarse a 7 cuartillas como mínimo y de hasta 15 cuartillas como máximo, a 1.5 de espacio, letra arial de 12 puntos, con excepción de la reseñas de libros, que en este caso será de máximo dos cuartillas.
f) El documento ha de presentarse vía correo electrónico. Adjuntar en otra página los datos del autor: nombre, institución, domicilio, teléfonos, correo electrónico, etcétera.
g) Resaltar sobre el texto las ideas o proposiciones que se quieran destacar al lector.
h) Las gráficas, cuadros o figuras deberán estar en el lugar correspondiente dentro el cuerpo del trabajo. No en archivos separados ni en anexos.
i) Las citas y/o notas estarán al final del documento debidamente numeradas en el orden que se presentaron.
j) Los documentos deberán contener necesariamente un resumen en inglés y en español, que *no* exceda de 150 palabras, así como una lista de 4 ó 5 palabras clave que describan el contenido del trabajo.
k) La bibliografía al final del documento será presentada en orden alfabético de autores, indentando el segundo y tercer renglón (si la referencia fuera extensa). La referencia deberá citarse de acuerdo con los datos siguientes: apellido del autor, iniciales del nombre (año de publicación) (edición) *título del libro*, ciudad (si es extranjera) y país donde se imprimió: editorial.
   Ejemplos:

Eggen, P. D. y D. P. Kauchak (2001) *Estrategias docentes.* México, DF: Fondo de Cultura Económica.

Hallam, R. S. (1985) *Anxiety, psychological perspectives on panic and agoraphobia*. Orlando, FL, EU: Academic Press.

l. El Comité Editorial se reserva el derecho de autorizar la publicación de las colaboraciones.

Cañón del sumidero.