

Las actividades de “Trabajo Docente” en el proceso de construcción del conocimiento y las competencias profesionales en la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Español

Rafael Román Miranda

Centro de Actualización del Magisterio Acapulco, Gro., México

ralphcamaca@gmail.com

Resumen

El propósito central del estudio es producir una base de conocimientos sobre el “Trabajo Docente” en la formación inicial de profesores de Español y las condiciones y procesos de su ejercicio, con el fin de mejorar el desempeño académico y alimentar las políticas institucionales sobre dispositivos de apoyo tutorial y colegiado para la adecuación entre la formación profesional y las demandas del sistema educativo.

“Trabajo Docente” es una asignatura que se cursa en 7º y 8º semestres de la Licenciatura en Educación Secundaria. Consistente en una residencia pedagógica en escuelas secundarias. Como asesor- investigador corresponde acompañar la complejidad del aprendizaje profesional, con grupos de hasta 10 elementos.

Situados en el trayecto de la formación inicial se pretende conocer ¿Cuáles son las estrategias de la intervención formativa que posibilitan a los estudiantes establecer un

vínculo claro y directo con las experiencias de la residencia pedagógica y el análisis crítico de las mismas, contrastándolas con los saberes teóricos, que desemboquen en la construcción autorregulada de competencias y conocimientos profesionales? ¿Cómo se puede participar en la innovación del proceso enseñanza aprendizaje para que los adolescentes de la educación secundaria encuentren sentido a lo que aprenden y sean capaces de mejorarse a sí mismos y su entorno vital?

Palabras clave: Modelo de enseñanza profesional, aprendizaje reflexivo, articulación teoría- práctica

Introducción

Las situaciones de trabajo exigen conocimientos y competencias que sólo pueden adquirirse y dominarse en contacto con esas mismas realidades. La experiencia es el contexto donde se produce el aprendizaje profesional. El propósito central del estudio es examinar y explorar los elementos que van determinando la manera de actuar como docentes, en una búsqueda de innovar y mejorar la labor cotidiana y la construcción autorregulada de competencias profesionales durante el periodo de residencia pedagógica. El estudio es una estrategia para darle perspectiva y posibilidad a una experiencia de aprendizaje y construcción del rol profesional.

Otras líneas de intención son: diseñar y desarrollar acciones pedagógicas desde el enfoque de la práctica y el aprendizaje reflexivos para posibilitar a los docentes en formación, seguir su propio proceso en la solución de los problemas que de ellas demanda la práctica profesional y fomentar una reflexión sistemática: individual y colectiva que favorezca la resignificación de la experiencia creando vínculos con conocimientos teóricos relevantes para la construcción autorregulada de nuevos conocimientos y competencias profesionales.

Se han desarrollado dos focos principales de investigación y acción reflexiva:

1º Proveer contextos que ayuden a dar sentido a una nueva relación entre teoría y práctica, que destaque en la intervención educativa el valor de aumentar la eficacia de las participantes frente a su práctica, visto como un proceso dialéctico.

La pretensión central de un programa de formación docente es “preparar al futuro docente para enfrentarse con éxito a la práctica real de enseñanza” (Esteve 2009). Describir los problemas reales que hay que enfrentar, para realizar un ejercicio reflexivo, sistemático, riguroso e innovador que permita a los docentes en formación, buscar hacer mejor su labor de manera permanente. Aprender a solucionar problemas buscando soluciones educativas a los mismos.

Se trata de que las participantes muestran aproximaciones a las experiencias en forma de relatos sobre las mismas, como búsqueda de sentido, como interrogante o como destello o hallazgo, “reconstruir la relación entre la situación y la pregunta por lo adecuado, la relación entre la realidad concreta, las preguntas educativas y quien las vive, las sostiene y relata ese encuentro” (Contreras y Pérez de Lara 2010)

Dar cuenta de la experiencia, y de las cuestiones y reflexiones que abre, sondear el saber que la sostiene y el que puede adquirirse a partir de ella.

En síntesis, como dice Ana Ma. Piussi (Piussi 2007) “Mi propuesta es considerar el paso del saber de la experiencia al saber de la práctica: práctica en el sentido de un actuar consciente, experimental y ganado por medio de la experiencia, que nos permite un camino singular en un contexto que podemos compartir con otras y otros. La práctica tiene esta posibilidad de actuar individual y compartido al mismo tiempo y tiene la posibilidad de ser reconocida y experimentada por otros y otras, de ser reconocida en el mundo. Pero las prácticas necesitan la transfiguración simbólica, necesitan ser nombradas para ser reconocidas, en primer lugar por una misma y luego en el mundo”

La residencia pedagógica en las escuelas secundarias, es un espacio de oportunidad para encarar directamente la responsabilidad de atender grupos de adolescentes en situaciones escolares, que demanda un intensivo ciclo de análisis de contenidos curriculares, de reflexión didáctica y experimentación de esquemas de actuación, así como de aprovechamiento de materiales curriculares existentes en el aula, o de elaboración propia como apoyos del rol didáctico a desempeñar en lo concreto.

2º El conocimiento del “estado del arte” como un “ir tras las huellas” del tema investigado, a partir de dos fases que permitan, por una parte, la apropiación de los referentes fundamentales y por otra buscar claridad de un conocimiento general: la fase heurística y la fase hermenéutica. La primera abocada a la búsqueda y recopilación de fuentes de información y la segunda a clarificarla en tópicos inteligibles y construcción del significado y sentido de la experiencia.

Las prácticas responden a un modelo formativo previo y global contenido en el Plan de Estudios de la Licenciatura, implica algunas directrices curriculares que retomamos de la sección denominada: CRITERIOS Y ORIENTACIONES PARA LA ORGANIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES ACADÉMICAS (SEP 2010), que sintetizan un perfil de profesional docente reflexivo, considerando sólo tres elementos en este análisis:

- a) **“El dominio de los contenidos de la disciplina de cada especialidad se vincula con la reflexión sobre su enseñanza a los adolescentes”**. Esto significa que la querrela entre quienes sostienen que para enseñar en el nivel basta con saber la materia y quienes consideran de mayor importancia el conocimiento psicopedagógico, la habilitación didáctica como primordial, está atenuada. Se propugna por una combinación adecuada entre el conocimiento de la materia a enseñar y el conocimiento pedagógico y didáctico referido a cómo enseñarla. Como dice Schulman, “No es sólo el conocimiento del contenido, ni el dominio genérico de métodos de enseñanza. Es una mezcla de todo lo anterior, y es principalmente pedagógico” (SCHULMAN 1992 citado por MARCELO 2009)

- b) **“La formación inicial de profesores establece una relación estrecha y progresiva del aprendizaje en el aula con la práctica docente en condiciones reales”**. Se considera una formación repartida entre la institución matriz y la escuela secundaria, pues se atribuye importancia primordial a las herramientas para el ejercicio profesional adquiridas en las jornadas de observación y práctica docente. Se reconoce la necesidad de contactar con la realidad de las escuelas secundarias en las que ejercerán su trabajo. Se trata de ayudar a descubrir compromisos concretos en situaciones reales cercanas, incidiendo en la formación, alcanzar un alto grado de interacción con nuestra realidad educativa, alentando procesos de reflexión – acción llevada a cabo en el seno de grupos y comunidades educativas. Enseñar competencias implica partir de situaciones y problemas reales.(ZABALA Y ARNAU 2007)
- c) **“El aprendizaje de la teoría se vincula con la comprensión de la realidad educativa y con la definición de las acciones pedagógicas”** El valor de la teoría está relacionado con comprender el sentido de una elaboración teórica que sea útil para analizar la realidad, como dice KORTHAGEN, citando a Freudenthal,(KORTHAGEN 2010) “no hay Teoría con T mayúscula (un tema creado por los investigadores) sino teoría con t minúscula (como materia a crear específicamente por los propios futuros profesores... El contraste entre Teoría (con T mayúscula) y teoría (con t minúscula) ...Está relacionado con una diferencia clásica entre lo que Aristóteles denominó episteme y phronesis. La episteme se caracteriza por los siguientes rasgos: está dirigida al conocimiento de varias situaciones; utiliza conceptos generales; se basa en la investigación científica; es conceptual: nos ayuda a entender varias situaciones. En contraste, la phronesis está dirigida a la acción concreta, en una situación específica, centra su atención en aspectos específicos de la situación...se basa en las experiencias propias de cada uno; es perceptual: forma nuestra percepción acerca de situaciones específicas.

Se trata de analizar la posibilidad de mejorar el sistema de formación respecto a aprender a enseñar como un proceso activo y constructivo. personal y grupal. Porque se entiende que el aprendizaje situado es personal, pero es mediado social y culturalmente. (ESTEBARANZ 2012)

Desarrollo de contenidos sobre la temática seleccionada.

La investigación se desarrolla siguiendo pautas de corte cualitativo: observación participante, entrevistas con informantes clave, focus group, cuestionarios y análisis de documentos principalmente.

La naturaleza de la información que se recoge en una investigación está condicionada: a) por los supuestos teóricos, metodológicos y filosóficos, y b) por las técnicas e instrumentos utilizados para recoger información, notas de campo tomadas mediante observación participante, diarios, entrevistas. En nuestro caso, el enfoque adoptado es cualitativo porque la mayor parte de la información acopiada no puede medirse de forma objetiva sino subjetiva. Se trata de reflexiones, argumentaciones acerca de la experiencia de trabajo docente.

Los datos se acopian para llevar a cabo un análisis con el fin de extraer un significado relevante en relación con el problema de investigación. El análisis es un conjunto de operaciones, reflexiones y manipulaciones selectivas hechas para alcanzar un mayor conocimiento de la realidad estudiada, que permitan hacer una descripción inteligible del fenómeno así como la comprensión en la elaboración de explicaciones pertinentes.

En el balance de actividades del semestre agosto 2012- enero 2013, la pregunta subyacente a las sesiones fue: ¿Qué es lo más importante que he aprendido en el último semestre de residencia pedagógica en una secundaria? ¿Qué avance en el desarrollo de competencias profesionales considero haber conquistado? Para revisar el desarrollo de sus proyectos didácticos implementados in situ, las preguntas guías fueron: ¿Cuál era el objetivo? ¿En qué proporción fue conseguido? ¿Por qué y de qué manera? ¿Qué ha sido lo más útil? ¿Qué es lo que te ha parecido más difícil y lo más fácil?

De la cantidad de información derivada de este ejercicio, así como, de las entrevistas realizadas a docentes tutores de las secundarias, a las propias alumnas residentes, encuestas a adolescentes de secundarias, se impone una lógica de reducción de datos, para hacerla abarcable y manejable . Codificar las categorías en las que se puede clasificar la información reunida. “Situaciones y contextos”, “actividades y sucesos”, “relaciones interpersonales”, “perspectivas sobre el problema disciplinario de los grupos”, “procesos”, principalmente.

Codificar es asignar señas de identidad a un conjunto de datos, determinar nombres o códigos que representen un afán de hacer susceptibles de clasificación y análisis los datos textuales de la investigación cualitativa. Se pretende con esta operación, reducir la complejidad de la experiencia humana que se refleja en: las notas de campo tomadas mediante información participante, diario del investigador, transcripción de reflexiones teóricas, extractos de entrevistas o encuestas, informes de la práctica, que en su estado disperso y caótico hacen imposible su tratamiento sistemático.

En el estudio en proceso, se han utilizado separadores adhesivos de distintos colores (11.9 mm X 43.2mm) para determinar códigos que vayan ordenando las probables categorías de análisis.

Los distintos colores hacen referencia a la membresía de una categoría y sobrepuesto al color va con frecuencia anotada una cifra o una abreviatura que permiten mantener la información tipificada y acceder a ella con más celeridad para ser analizada.

Se procura que las notas, extractos, citas sean relevantes en relación con los objetivos, del estudio y adecuadas al contenido que se analiza.

El diario del investigador está distribuido en cuadernos I, II, III, etc., que ofrecen una visión secuencial del acopio de datos, pero como sabemos, en realidad la reflexión es recursiva, porque la docencia presenta hechos simultáneos, más que lineales. Por lo que podemos

decir que el corpus de datos con el que se cuenta en este momento está vagamente ordenado.

Antes de plantearnos el problema de, ¿Cómo extraer conclusiones a partir de estos datos?, es importante dar cuenta de qué categorías de análisis hemos construido a partir de los datos codificados y teniendo como una constante, la pregunta eje de la investigación y el propósito que anima el estudio.

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	ESQUEMA INTERROGATIVO	MODELO EXPLICATIVO
Modelo de Docencia profesional	¿En qué consiste la propuesta curricular de la Licenciatura en Educación Secundaria?, ¿Cuáles son sus componentes y características? ¿Está actualizada o en qué consisten sus obsolescencias? Las asignaturas de la malla curricular, ¿Se desarrollan con un enfoque a la práctica?, ¿Qué aportan los seminarios, cursos y talleres a las competencias profesionales? ¿Es constructivo o prescriptivo el enfoque predominante?	Descripción del modelo formativo y cómo se desarrolla Es una síntesis producto de examinar el marco curricular de la experiencia investigativa

<p>Las competencias docentes</p>	<p>¿Cómo se construyen las competencias profesionales docentes? ¿Cómo se comprende el carácter aplicativo y contextual de las competencias didácticas? ¿Cómo se puede mejorar de manera efectiva el desempeño docente en las aulas? ¿En qué marco de actuación toman sentido las competencias?</p>	<p>Valoración respecto al grado en que poseen ciertas competencias académicas propias de la licenciatura que cursan así como su evolución en la residencia pedagógica</p>
<p>El conocimiento profesional</p>	<p>¿Qué tipo de conocimientos son relevantes para la docencia y su desarrollo profesional? ¿Qué conocimiento es esencial para la enseñanza? ¿Cuáles son las fuentes del conocimiento base para la docencia? ¿En qué consiste el conocimiento sustantivo para la enseñanza? ¿Cuáles son las dimensiones del conocimiento de la materia para la enseñanza? ¿Qué es</p>	<p>Tópico epistemológico que aclare la función que tiene el conocimiento en la acción así como en las implicaciones para las políticas de formación</p>

	el conocimiento profesional docente?	
La práctica reflexiva	¿Cuáles son las modalidades de práctica reflexiva? ¿Por qué formar docentes mediante la reflexión sobre su práctica? ¿Cuál es el papel que desempeña la investigación en la acción y la reflexión sobre la práctica?	Texto explicativo acerca del cierre semántico respecto a “práctica reflexiva” en un contexto de diversidad conceptual y operativa

La inmersión en un mar de incertidumbres

La primera etapa del “Trabajo Docente” fue la participación de las 11 alumnas de 7º semestre en las actividades del Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio 2012, Transformación de la práctica docente; así como, la asistencia a la primera semana de trabajo en las escuelas secundarias para adquirir una visión real de la escuela, del significado que tiene el trabajo colectivo en su organización y de los efectos que ésta tiene sobre las actividades cotidianas en las cuales tenían que participar a lo largo del ciclo 2012- 2013 (SEP 2002)

Este primer espacio de formación sistemático, consiste en que las futuras profesoras ingresan a las instituciones en donde desempeñarán su profesión, por plazos limitados de tiempo, pero relativamente prolongado. 12 semanas en la escuela secundaria por 10 en la escuela formadora de docentes en 7º semestre y 11 semanas en la escuela secundaria, 9 en la escuela formadora en el actual 8º, esto según el documento normativo institucional. (SEP 2002)

El diario del profesional docente en formación ha sido el instrumento para las elaboraciones realizadas en los propios contextos naturales donde ocurren los fenómenos estudiados, se hizo mediante procedimientos que registran en forma de palabras o imágenes la información descriptiva acerca de lugares, objetos, personas, conversaciones, conductas, etc. Asimismo se llevó un diario del investigador por parte del coordinador del proyecto.

El portafolio ha sido la herramienta de acopio de distintas evidencias y reflexiones en la acción y sobre la acción.

Respecto al análisis de documentos, se examinó el segmento denominado “Características del funcionamiento actual de las escuelas” (SEP 2004) particularmente lo referente a los elementos de diagnóstico que se tomaron en cuenta para la Reforma de la Educación Secundaria, previa a la RIEB 2011

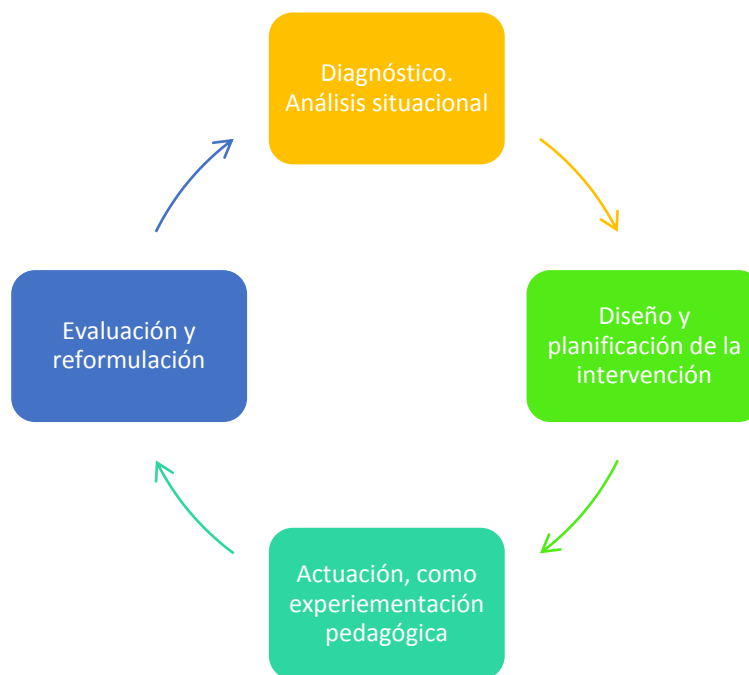
- A) La escuela no funciona como una unidad educativa
- B) El tiempo efectivo dedicado a la enseñanza es reducido
- C) Prevalecen las prácticas de enseñanza rutinarias y predecibles
- D) No existe una cultura de evaluación
- E) Existe un ambiente de vigilancia y control de los alumnos más que de apoyo y aprendizaje
- F) El ejercicio de la función directiva se concentra en la atención de asuntos administrativos
- G) Las condiciones del trabajo docente limitan el desarrollo profesional de los maestros
- H) La relación entre la escuela y las familias se limita a asuntos de cooperación financiera y a reportes sobre la disciplina de los alumnos

Se trató en esta etapa de contar con un análisis situacional como introducción al terreno de juego que sirviera de insumo para el diseño de un plan general de actividades, para ordenar lo referente al trabajo docente, la elaboración del documento recepcional y los

proyectos didácticos para el proceso de enseñanza aprendizaje que tenían que desarrollar en distintos periodos.

El marco del proyecto investigativo consiste en favorecer la apropiación de recursos documentales y ayudar a movilizar esos recursos en cada situación para resolver problemas, tomar decisiones o monitorear proyectos.

Los procesos clave para el logro de competencias profesionales, según distintos autores analizados, comprenden lo siguiente:



En el diagnóstico se contrastaron los 8 rasgos enunciados más arriba con la realidad de la secundaria de práctica, para determinar lo que se consideran factores significativos que influyen en los procesos de enseñanza aprendizaje, destacando, focalizadamente, algunos que corresponden al aula como:

- Falta de vinculación del aprendizaje con la vida cotidiana.
- No se toman en cuenta los conocimientos que el alumno posee.
- Poca relación con las necesidades e intereses de los jóvenes.
- No se interactúa con los alumnos.

Para la encuesta de autoevaluación de la práctica docente se revisaron los siguientes documentos: “Estándares de Desempeño Docente en el Aula”, Cuadernillo 1. Del Centro de Estudios Educativos, A. C. (CEE 2009) y el “Marco para la buena enseñanza”, del Ministerio de Educación de la República de Chile (ME Chile 2002), para hacer una hibridación necesaria en nuestra pretensión de comprender **cómo se entretajan las nociones psicopedagógicas acerca del proceso enseñanza aprendizaje de la formación inicial, las nuevas demandas sociales que recaen sobre la docencia, con las significaciones que los docentes en formación van construyendo acerca de la profesión docente y particularmente en el trayecto formativo de 7º y 8º semestres de la Licenciatura.**

Una vez contestada la encuesta que más abajo se registra, se planteó definir cuáles habían sido sus debilidades y fortalezas en cada categoría y las acciones para remediar las debilidades y darle consistencia a las fortalezas. Este procedimiento es similar al de la Guía para la autoevaluación de programas académicos, contenido en la metodología de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES).

FICHA DE AUTOEVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE				
ASPECTOS A VALORAR:	MUY SATISF	SATI SFA CT	INSA TISF ACT	MUY INSAT ISFAC
I. RESPONSABILIDADES PROFESIONALES:				
Cumple el horario				
Dominio suficiente de los contenidos curriculares				
Diseño y uso de materiales significativos propios o disponibles en el aula				
Se implica con entusiasmo en las estrategias de E-A diseñadas y desarrolladas				
Dilucidación de la conexión contenido- contextos				
II. GESTIÓN DEL AMBIENTE DE LA CLASE:				
Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto.				
Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos				
Establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula				
Establece un ambiente organizado de trabajo y dispone los espacios y el manejo del tiempo en función de los aprendizajes de los alumnos				
III. CALIDAD DE LAS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE EN LA CLASE DE ESPAÑOL				
Actividades de apertura y puenteo con las experiencias previas				
Evidencia la funcionalidad de los aprendizajes				
Actividades de elaboración, interacción y producción referentes al contenido				
Participan los alumnos de manera individual y colectiva				
Actividades de aplicación				
Actividades comunicativas permanentes				
Interviene para mejorar el interés y el aprendizaje				
IV. EVALUACIÓN				
Monitorea y recoge información del desempeño de los alumnos				
Facilita la autoevaluación y coevaluación de los alumnos				
Reflexiona consciente y sistemáticamente sobre su práctica				

Los términos de referencia inducen a valorar la satisfacción por considerarlo un ingrediente importante en la construcción de la identidad profesional. Los destellos de satisfacción que se cosechan en el quehacer cotidiano constituyen insumos significativos en la construcción de un proyecto de vida y de trabajo.

En entrevistas breves se plantearon preguntas exploratorias como la siguiente.

¿Cómo valoras la posibilidad de concretar en tu práctica, aquellos principios y rasgos que constituyen el modelo de docencia profesional de la Licenciatura?

Conclusiones.

1. “Del dicho al hecho hay mucho trecho” prevalece una brecha entre los discursos y las prácticas, hay un divorcio entre los contenidos que se revisan en la escuela y el uso efectivo y eficaz para la resolución de problemas en la realidad de las aulas. Pareciera que los contenidos se constituyen en las finalidades de la escuela, no las competencias enunciadas en el perfil de egreso. Muchas nociones son abstractas y descontextualizadas y resulta difícil reconstruir los modos de pensar los modos de sentir y de actuar de los docentes en formación, para mejorar sus desempeños académicos.

El aprendizaje es un proceso de reestructuración de esquemas mentales individuales y colectivos, que evolucionan desde experiencias previas cargadas de lagunas, prejuicios, contradicciones e incoherencias. Pero el conocimiento no se sitúa en el discurso teórico sino en el uso de conceptos de una disciplina para reconstruir esquemas que impacten en los modos de pensar, sentir y actuar.

Las competencias profesionales sólo se desarrollan, se perfeccionan, se mejoran y reconfiguran en el contexto de la práctica. Las teorías son las herramientas, pero por si mismas resultan epidérmicas, pueden ser un contexto para apropiarse de nuevos términos o incluso de conceptos clave para el actuar pedagógico didáctico de los docentes en formación, pero no son ellas las que gobiernan los modos de actuar en una situación demandante de enseñanza aprendizaje.

La inmediatez, lo indeterminado de las situaciones áulicas, habilitan al parecer, a las Gestalt, los esquemas individuales y colectivos que se han ido construyendo, y son éstos, los que gobiernan sus modos de interpretar y sus modos de actuar. Por ello es la práctica, el contexto donde se genera el conocimiento relevante. No es por tanto un espacio subsidiario, como un apéndice donde ver como se aplica lo que revisamos en la institución formadora de docentes sino el eje de la formación.

2. La pregunta subyacente a la encuesta de autoevaluación fue, cómo se entretajan las nociones psicopedagógicas acerca del proceso enseñanza aprendizaje de la formación inicial, las nuevas demandas sociales que recaen sobre la docencia, con las significaciones que los docentes en formación van construyendo acerca de la profesión docente y particularmente en el trayecto formativo de 7º y 8º semestres de la Licenciatura.

Los términos de referencia inducen a valorar el nivel de satisfacción que han logrado en cuatro categorías y 20 indicadores por considerarlo un ingrediente importante en la construcción de la identidad profesional. Los destellos de satisfacción que se cosechan en el quehacer cotidiano constituyen insumos significativos en la construcción de un proyecto de vida y de trabajo.

De la categoría “RESPONSABILIDADES PROFESIONALES” podemos afirmar que el marco del proyecto ha impactado en la disposición de las participantes de manera positiva para cumplir con mayor rigor aspectos como la puntualidad y asistencia, así como el diseño de materiales curriculares propios.

Respecto al diseño de materiales curriculares propios podemos afirmar que la SEP no trata como profesionales a los docentes de las secundarias, al inducir cierto uso de materiales ya elaborados y autorizados, como reglas del juego de la docencia, limita la autonomía y se inhibe la capacidad de formulaciones pedagógicas contextuales, se ha generado cierta cultura de apego por “el libro”: los padres, los alumnos, los directivos y docentes de la secundaria lo toman como el indicador por excelencia, no el aprendizaje relevante, las competencias comunicativas.

Propiciar un espacio de creación de materiales que reflejen una búsqueda por adecuar un contenido curricular, una práctica social del lenguaje a la situación singular de un grupo de adolescentes en un contexto de trabajo, representa una acción formativa de gran envergadura en la formación de nuevos docentes. Sin embargo, dadas unas condiciones un tanto limitantes del contexto escolar, se asume esta tarea como con temor a crear, a descubrir el texto más adecuado y las actividades más apropiadas, cuando la expectativa dominante está férreamente centrada en resolver lo que el libro ya tiene planteado.

Si los instrumentos culturales tienen importancia en la construcción de aprendizajes, cuando estos son ajenos a los docentes, las actividades didácticas concretas no atienden a las condiciones específicas de una clase.

Es urgente reconfigurar la lógica de “el libro” por el de “un instrumento más” y transformar la perversa inversión de la relación medios y fines. Los materiales son modelos o ejemplos particulares de unos principios sobre enseñanza aprendizaje, a partir de los cuales se atienden condiciones específicas de un grupo, se articulan secuencias de actividades múltiples, buscando ciertos niveles de desempeño por parte de los participantes.

- Se promueve hacer uso de unos determinados materiales y recursos pero no se facilita mucho la reflexión sobre la base investigativa empleada, ni evaluar la adecuación en el ámbito de la propia experiencia.
- Las propuestas se presentan con pocas referencias explícitas a los fundamentos pedagógicos que los justifican.
- Los materiales no están pensados para que se experimente, a los profesores, se les insta a que hagan un uso previamente determinado.
- Los maestros actúan como meros aplicadores de los diseños de expertos externos

- La enseñanza se limita a la utilización del material contenido en el libro de texto, en lugar de aprovecharlo para negociar actividades adecuadas al aprendizaje

No se considera como una condición asociada al logro educativo el que los docentes diseñen materiales curriculares propios, más bien hay una insistencia en que operen desde mejores niveles de apropiación los ya existentes y autorizados. Respecto a la “Normalidad Básica” de las escuelas adonde asisten las docentes en formación participantes en la experiencia

- Se presentan frecuentes irregularidades del servicio motivadas: por la inseguridad pública, por problemas político laborales y por ausentismo docente
- No se asegura el tiempo para la función básica de la escuela, el intercambio de experiencias de aprendizaje

La Estrategia 6 referida a la ampliación del tiempo de las sesiones de aprendizaje en secundarias generales y técnicas

- Promover que los directores organicen horarios de estudio menos fragmentados, ampliando las sesiones de las asignaturas, siempre en beneficio de los alumnos.
- Ampliación del tiempo de las sesiones de aprendizaje en secundarias generales y técnicas, tiene en general un bajo nivel de incidencia

La categoría 2 “GESTIÓN DEL AMBIENTE DE CLASE” que se refiere a construir condiciones para el trabajo docente, la situación que se constata tiene que ver con lo siguiente:

- Los grupos de alumnos que atienden las docentes en formación tienen una membresía en el rango de 40 a 50 adolescentes
- La obligatoriedad del nivel de secundarias se vive literalmente en la disposición anímica de buena parte del estudiantado

El contexto está marcado por la inseguridad pública, la desintegración familiar, pobreza económico- sociocultural y cierta crisis de la escuela secundaria por

- Erosión de las expectativas sociales respecto a la escuela (empleo, salario, movilidad social, estatus)
- Debilitamiento de la función compensatoria de la escuela
- Conflictos internos del magisterio
- Calidad
- Falta de dinamismo organizacional
- Desvinculación
- Mala distribución de los recursos humanos
- Incumplimiento de metas

La ratio docente- alumnos propicia ciertos procesos de lo que podríamos denominar “docencia de sobrevivencia”, dadas las condiciones de equipamiento insuficiente y un contexto masivo. Resultan urgentes medidas para regular la matrícula de los grupos o bien equipar los salones de clase con herramientas computacionales y otros medios tecnológicos, con los que no se cuenta en este momento en las secundarias de residencia.

3. La débil perspectiva de indagación de las propias prácticas demanda, requiere con urgencia un paradigma alternativo que permita a los docentes investigar, sistemáticamente, con rigurosidad pero con cánones diferentes a la investigación realizada por investigadores profesionales.

Hay situaciones inhabilitadoras que no permiten desarrollar investigaciones funcionales y rigurosas. Se piensa la función investigativa desde estándares ajenos a la profesión. Un punto inmovilizador es el pretender producir algo que sea universalmente válido y reconocido. Más que leyes sobre generalización en el aula, lo que necesitamos son indicadores concretos de cómo y por qué algunas prácticas son más relevantes que otras en los contextos particulares de aulas determinadas.

Guba 1980, en Zumwalt 1982 afirma “es completamente imposible imaginar cualquier acción humana que no esté mediada por el contexto en el que acontece”.

La investigación inicia cuando se empieza a buscar claves y pistas acerca del problema. La investigación se hace en respuesta a algo que queremos entender, explicar, ser capaces de maniobrar o cambiar a la luz de nuestros hallazgos. Para que una intervención de cambio cuente como investigación, debe haber un intento de dar una explicación coherente de cómo y por qué ocurren determinados cambios y por qué deberíamos esperar razonablemente que ocurran en otros contextos y circunstancias.

El conocimiento profesional docente no es un saber popular básicamente experiencial e impregnado con una lógica meramente pragmática que se funda en las creencias y tradiciones acumuladas a lo largo del tiempo. El conocimiento profesional del profesorado es complejo y se manifiesta en el punto de confluencia entre lo situacional y lo teórico, más elaborado.

La investigación realizada por el profesorado “Es un estudio intencional y sistemático sobre la enseñanza, el aprendizaje y la escolarización realizado por los docentes en sus propias clases y centros de trabajo” (COCHRAN- SMITH y LYTLE 2002)

Indagar es una actividad que permite acceder hacia un nuevo nivel de comprensión de la práctica para fundamentarla y transformarla. Busca explorar la naturaleza de un proceso para mejorar los criterios de decisión. En nuestro caso se trata de una investigación orientada a la comprensión de la realidad didáctica, para fundamentar la actuación en la cotidianidad de las aulas.

Se trata de dar cuenta de la conexión directa entre reflexionar- investigar por parte de las profesoras en formación y del propio formador, y la mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Adoptando planteamientos funcionales que integren dos tipos de trabajo: conceptual y empírico.

Muchos procesos de reflexión de la práctica docente se pierden de forma irremediable porque no se prevé su conservación y constituyen materiales fundamentales para configurar y registrar la evolución de la profesionalidad docente.

La investigación realizada por docentes contribuye a un ejercicio reflexivo sistemático, crítico, riguroso e innovador, además de que ayuda al docente a hacer mejor su tarea. Es un medio para generar y poner a prueba nuevas maneras de enseñar cualificándolas. Contribuye a que exista mayor conocimiento pedagógico, agrega profesionalismo a la práctica docente, pues orienta sus acciones de manera reflexiva y fundamentada. (CALVO 2010)

Bibliografía

CALVO, Gloria. Innovación e investigación sobre aprendizaje docente y desarrollo profesional, en Aprendizaje y desarrollo profesional docente. Consuelo Vélaz de Medrano y Denise Vaillant. OEI/ Fundación Santillana. Madrid 2010

COCHRAN- SMITH, Marilyn y LYTLE, Susan L. Dentro/Fuera. Enseñantes que investigan. Editorial Akal, Madrid 2002.

Contreras Domingo, José y Pérez de Lara Ferré, Nuria. **Investigar la experiencia educativa**. Edit. Morata. Madrid 2010

ESTEBARANZ, Araceli. FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA. http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2012_19_10.pdf. Consultado el 17 de diciembre de 2012

ESTEVE, José Manuel. **La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial**. Revista de Educación, 350. Septiembre-diciembre 2009, pp. 15-29

KORTHAGEN, Fred A.J. **La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado**. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 68 (24,2) (2010), 83-101.

Piussi, Ana Ma. "Del saber de la experiencia al saber de la práctica" Madrid 2007

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Plan de estudios 1999. Licenciatura en Educación Secundaria. México 2010

Secretaría de Educación Pública. Licenciatura en Educación Secundaria. *Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico durante Séptimo y Octavo Semestres*. México 2002
Ídem.

Secretaría de Educación Pública y la Agencia Española de Cooperación Internacional. *Renovación pedagógica y organizativa de las escuelas públicas de educación secundaria*. México 2004.

<http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/doc/gestionescolar/gestion.pdf>

Secretaría de Educación Pública. Licenciatura en Educación Secundaria. *Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico durante Séptimo y Octavo Semestres*. México 2002

Secretaría de Educación Pública y la Agencia Española de Cooperación Internacional. *Renovación pedagógica y organizativa de las escuelas públicas de educación secundaria*. México 2004.

<http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/doc/gestionescolar/gestion.pdf>

Shulman, L. (1992). *Renewing the Pedagogy of Teacher Education: The Impact of Subject Specific Conceptions of Teaching*. Paper presented at the Simposium sobre Didácticas Específicas en la Formación de Profesores, Santiago de Compostela. Citado en "Formalidad e informalidad en el proceso de aprender a enseñar" de Carlos Marcelo García. *Revista de Educación*, 350. Septiembre-diciembre 2009, pp. 31-55

ZABALA, Antoni y ARNAU, Laia. **11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias**. Ed. Graó. Barcelona, 2007