

Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa

CURRICULUM

Universidad de La Laguna

32

2019



Revista
CURRICULUM

Revista
QURRICULUM
Revista de Teoría, Investigación
y Práctica Educativa de la Universidad de La Laguna

DIRECTORA

Ana Vega Navarro (U. de La Laguna)

SECRETARÍA DE REDACCIÓN

Juan José Sosa Alonso (U. de La Laguna)

CONSEJO DE REDACCIÓN

Remedios Guzmán Rosquete (U. de La Laguna)

Ana Beatriz Jiménez Llanos (U. de La Laguna)

Elena Leal Hernández (U. de La Laguna)

Esperanza Ceballos Vacas (U. de La Laguna)

Ana L. Sanabria Mesa (U. de La Laguna)

David Hernández Jorge (U. de La Laguna)

Miguel Ángel Hernández Rivero (IES Tacoronte Óscar Domínguez)

M.ª Luz Rodríguez Palmero (CEAD de S/C de Tenerife Mercedes Pinto)

Paz A. Sánchez Pérez (IES Benito Pérez Armas)

CONSEJO ASESOR

Ada L. Verdejo Carrión (U. de Puerto Rico), Ana Delia Correa Piñero (U. de La Laguna),

Ángel Lázaro Martínez (U. de La Rioja), Javier Marrero Acosta (U. de La Laguna),

Ángel Pérez Gómez (U. de Málaga), Eduardo Rigó Carratalú (U. de Baleares),

Carmen García Pastor (U. de Sevilla), José Gimeno Sacristán (U. de Valencia),

Javier Tejedor Tejedor (U. de Salamanca), Madeleine Arnot (U. of Cambridge, United Kingdom),

Marco A. Moreira (Inst. Física. U. Federal de Rio Grande do Sul, Brasil),

María Rosa del Buono (Istituto Regionale Ricerca Educativa Lombardia, Milano, Italia),

Mario de Miguel Díaz (U. de Oviedo), Martha Montero-Sieburth (Inst. for Migration,
Ethnic Studies, U. Amsterdam), Roberto Rosenzvaig (U. Diego Portales, Santiago de Chile),

Rosa del Viso Palou (U. de San Salvador de Yujuy, Argentina).

PÁGINA WEB

<http://qurriculum.webs.ull.es/>

CORREOS ELECTRÓNICOS

amvega@ull.edu.es, jsosalo@ull.edu.es

EDITA

Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna
Campus Central. 38200 La Laguna. Santa Cruz de Tenerife

Tel.: 34922319198

DISEÑO EDITORIAL

Jaime H. Vera

Javier Torres/Luis C. Espinosa

PREIMPRESIÓN

Servicio de Publicaciones

DOI: <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2019.32>

ISSN: 1130-5371 (edición impresa) / ISSN: e-2530-8386 (edición digital)

Depósito Legal: TF 497/90

Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra sin permiso del editor.

Revista

QURRICULUM

32

SERVICIO DE PUBLICACIONES
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA, 2019

REVISTA QURRICULUM: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa. –N.º 1 (1990)–. –La Laguna: Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento, Servicio de Publicaciones, Universidad de La Laguna, 1990–.

Anual

ISSN: 1130-5371

1. Currículum escolar-Publicaciones periódicas 2. Educación-Publicaciones periódicas I. Universidad de La Laguna. Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento II. Universidad de La Laguna. Servicio de Publicaciones, ed.

371.214(05)

NORMAS GENERALES PARA EL ENVÍO Y PRESENTACIÓN DE TRABAJOS

1. La revista acepta para su publicación trabajos originales. Inicialmente los artículos pueden ser remitidos a la revista a los siguientes *e-mails* de contacto: amvega@ull.edu.es, jsosal@ull.edu.es. La Redacción comunicará a los autores a la mayor brevedad, vía *e-mail*, la recepción de los artículos.
2. Todos los trabajos deberán ser originales o inéditos y no deben estar en proceso de revisión por la editorial de otra revista. Los autores deberán, además, asumir el compromiso de no remisión a otra revista, una vez presentado e iniciado el proceso de revisión por parte de *Qurriculum*.
3. Los artículos, mecanografiados preferentemente en Word, tendrán una extensión máxima de 25 páginas, a un espacio interlineal y letra Times New Roman 12.
4. En la primera página del artículo se ha de incluir título del trabajo en castellano e inglés, autoría, institución a la que pertenece, breve resumen en castellano (10 líneas) y su traducción al inglés (*abstract*), palabras clave (entre 3 y 6) en castellano e inglés. En folio anexo se deberá adjuntar información de contacto (nombre, institución, dirección, *e-mail*, teléfono, intereses profesionales, líneas de trabajo y fecha de envío).
5. Las citas en el texto deben ajustarse a las normas de la APA. Manual de estilo: *Publication Manual of the American Psychological Association (APA)*. 6.ª ed. Washington: APA, 2009 (consultar normas APA en www.apastyle.org).
6. Las referencias bibliográficas irán todas al final del artículo, por orden alfabético de apellidos, y deben adaptarse al siguiente formato:
 - Para los artículos publicados en revistas: APELLIDO/s, inicial del nombre (2008). «Título del artículo». *Título Revista*, vol. (n), pp.
 - Cuando se trate de libros: APELLIDO/s, N. (2008). *Título del libro*. Lugar de edición: Editorial.

SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LOS TRABAJOS

Los originales recibidos serán evaluados siguiendo un sistema de evaluación por pares de forma confidencial y anónima (doble ciego). Los revisores emitirán un informe con las correcciones y mejoras que necesita el manuscrito, así como la conveniencia o no de su publicación, que será tomado en consideración por la Secretaría de la revista. Se recurrirá a evaluadores externos cuando se necesite garantizar un juicio experto y particularmente cuando exista notoria discrepancia entre los evaluadores iniciales. Una vez concluida la evaluación, los autores/as recibirán los informes de evaluación de los revisores de forma anónima.

ENVÍO DE LOS TRABAJOS

Una vez que el artículo pase el proceso de revisión y haya sido aceptado, es requisito indispensable enviar el texto definitivo, con las mejoras y modificaciones propuestas por los revisores (en su caso), en papel y soporte informático por correo postal a la siguiente dirección:

Revista *QURRICULUM*
Departamento de Didáctica e Investigación Educativa
Facultad de Educación
Universidad de La Laguna. Campus Central
38204, LA LAGUNA (SANTA CRUZ DE TENERIFE, CANARIAS, ESPAÑA)

EDITA
Servicio de Publicaciones
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA
Campus Central
38200, LA LAGUNA (SANTA CRUZ DE TENERIFE, CANARIAS, ESPAÑA)

SUMARIO / CONTENTS

Presentación / Presentation

<i>Javier Marrero Acosta, Héctor M. Jacobo García, Margarita Armenta Beltrán y Enrique Ibarra Aguirre</i>	9
---	---

ARTÍCULOS / ARTICLES

El conocimiento profesional docente y el discurso pedagógico de la primera mitad del siglo xx. Una contrastación con el perfil, parámetros e indicadores del desempeño de los profesores de educación básica en México / The Professional Teaching Knowledge and the Pedagogical Discourse of the First Half of the 20th Century. A Comparison with the Profile, Parameters and Indicators of the Performance of Basic Education Teachers in Mexico <i>Héctor M. Jacobo García</i>	15
Los saberes del educador en el discurso pedagógico de Jiddu Krishnamurti / The Educator's Knowledge in Jiddu Krishnamurti's Pedagogical Discourse <i>Margarita Armenta Beltrán</i>	37
Fuente del saber de los profesores. Entre el ideario pedagógico de Rabindranath Tagore y el perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes de educación básica / Source of Knowledge of Teachers. Between the Pedagogical Ideology of Rabindranath Tagore and the Profile, Parameters and Indicators for Teachers and Technical Teachers of Basic Education <i>Enrique Ibarra Aguirre</i>	63
Teorías implícitas respecto al aprendizaje en estudiantes normalistas mexicanos / Implicit Theories Regarding the Learning of Mexican Normal Students <i>Gloria Castro López y Mireya Rubio Moreno</i>	81
La videograbación como detonante de reflexión en los educadores / Video Recording as a Trigger for Reflection in Educators <i>Esteban García Hernández</i>	99
El profesor novel ante la inserción profesional a la enseñanza en educación media superior: modelo de choque divergente / The Beginner Teacher before the Professional Insertion to Teaching in Higher Secondary Education: Divergent Shock Model <i>Erick Zorobabel Vargas Castro</i>	115



Las creencias de los profesores sobre la enseñanza de la historia y su relación con la construcción de nociones espaciotemporales / Teachers' Beliefs about Teaching History and its Relation with Building Space-Temporal Notions <i>Cecilia Cristerna Davis</i>	135
Conocimiento profesional y reflexión sobre la práctica del profesor universitario / Professional Knowledge and Reflective Practice of the University Professor <i>Irving Daniel Martínez-Ayala, Margarita Armenta Beltrán y Héctor Manuel Jacobo García</i>	155
El distanciamiento entre la teoría y la práctica en la labor docente, un reto para las escuelas de profesorado / The Detach between Theory and Practice in Teaching, a Challenge for Teachers' Schools <i>Erandi Atondo Rodríguez</i>	183
La profesión docente y las teorías implícitas sobre la enseñanza. Una reflexión crítica / The Teaching Profession and the Implicit Theories about Teaching. A Critical Reflection <i>Dina Beltrán López</i>	195
Teorías implícitas: su naturaleza contextual y práctica como saber docente profesional / Implicit Theories: its Contextual Nature and Practice as Professional Teaching Knowledge <i>Denisse Esteli Núñez Ayala</i>	213
MISCELANEA / MISCELLANY	
Enseñanza del inglés en el Máster de Secundaria: las creencias del profesorado en Formación Inicial / English Language Teaching in a Master's Degree of Secondary Education: The Beliefs of Pre-service Teachers <i>Juana Herrera Cubas</i>	227

MONOGRÁFICO

Teorías implícitas y el conocimiento
práctico profesional docente

MONOGRAPH

Implicit theories and the professional
teaching knowledge

PRESENTACIÓN

Javier Marrero Acosta, Héctor M. Jacobo García,
Margarita Armenta Beltrán y Enrique Ibarra Aguirre

El presente número de la revista *Qurrriculum* trata de las teorías implícitas y el conocimiento práctico profesional docente. Tuvo su origen en el Seminario con el mismo nombre, organizado por la Unidad Académica Culiacán de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, México, y la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna, Canarias, España. Fue un evento en el cual, además de reunirse cuarenta docentes de diversas instituciones del noroeste de México para compartir ideas y experiencias de investigación, Javier Marrero Acosta, profesor de la mencionada universidad española, fungió como coordinador del mismo y como invitado experto en el tema.

El seminario se hizo en tres etapas y el método fue riguroso en cada una de ellas. Así que la selección de los textos descritos líneas abajo consideró una etapa inicial en la que se convocó a quienes tuvieran trabajos de investigación sustentados en las teorías implícitas y/o que en ellos se refirieran al carácter práctico del conocimiento profesional docente para que escribieran su experiencia de investigación o reflexión profesional, la sometieran a evaluación de pares y, que con base en su lectura crítica, se obtuviera la anuencia técnica para ser expuesta en las sesiones presenciales del seminario.

Esas sesiones, realizadas durante tres días en jornadas de ocho horas, constituyeron la segunda etapa del seminario. En ellas, los autores expusieron sus ponencias e hicieron de la conversación el principal proceso intelectual, a través del cual los colectivos de profesionales y comunidades de práctica piensan y hacen de la información y de los saberes distribuidos un conocimiento intersubjetivo y compartido. Acotaron también un espacio de aprendizaje acelerado en el que los participantes dialogaron y reflexionaron críticamente sobre el trabajo que cada ponente expuso e hicieron observaciones teóricas y metodológicas para la mejora de la composición de los textos.

En la tercera etapa se implementó un taller virtual para que los participantes presentaran a distancia nuevas observaciones al proceso de composición, y sobre todo para que se diera la ayuda recíproca y se tomara en cuenta en la reescritura de la versión que al final de todo se puso a la consideración de la Secretaría y del Consejo de Redacción de la revista *Qurrriculum*.



Ese es el proceso vivido en la producción y selección de los artículos que este *monográfico* publica, bajo el amparo, por cierto, de un convenio de intercambio y vinculación académicos firmado por ambas universidades.

Es un número organizado en tres partes. En la primera se explora el discurso pedagógico de destacados representantes del pensamiento pedagógico contemporáneo occidental y oriental, de los cuales se podrá apreciar el sistema de creencias docentes con lo que todo profesor debe saber y saber hacer para dedicarse a la enseñanza en contrastación con el perfil, parámetros e indicadores (PPI) del Servicio Profesional Docente mexicano instituido en el proceso de la reforma educativa mexicana 2012-2013. Conviene advertir que el llamado PPI de los profesores de educación básica y media superior hace un compendio de los conocimientos, habilidades, destrezas y mejores prácticas que todo educador debe saber para establecer una relación funcional con el entorno y poder responder con acierto a los problemas profesionales que le impone su contexto de intervención educativa. En ese sentido, puede afirmarse que dicho PPI *es el todo que está en la parte que está en el todo*. Representa la formalización del holograma profesional inscrito en cada uno de los prácticos de la educación que hacen de la docencia su profesión.

Héctor Jacobo indaga sobre la naturaleza del conocimiento del profesor en el pensamiento pedagógico de Occidente, como el profesor mexicano Rafael Ramírez; John Dewey, filósofo norteamericano; Eduoard Claparède, psicólogo suizo; George Kerschensteiner, pedagogo alemán y supervisor de las escuelas de Múnich; y Alexander S. Neill, educador inglés. En cambio, Margarita Armenta explora un sistema de creencias escasamente estudiado. Se trata del filósofo indio Jiddu Krishnamurti, del cual se hacen explícitos los saberes que el educador típico ideal de los centros escolares Krishnamurti debe poseer. Por su parte, Enrique Ibarra describe los saberes que el escritor y poeta Rabrindanath Tagore considera como los más importantes de la profesión docente y que son consistentes con el ya referido PPI de los profesores mexicanos.

La segunda parte agrupa cinco investigaciones que generan evidencia empírica para dar consistencia a las teorías implícitas del profesorado como programa de investigación científica. Se han organizado por niveles educativos, según son los ámbitos de formación y desarrollo profesional que enfocan. Gloria Castro y Mireya Rubio, por ejemplo, presentan una investigación sobre las teorías implícitas de enseñanza y aprendizaje en futuros educadores que reciben la formación inicial en una Escuela Normal Urbana. Esteban García investiga los procesos de reflexión sobre la práctica docente en educadores de niñas y niños migrantes, mediante el uso de la videograbación. Enseguida el lector encontrará la investigación de Erick Vargas sobre profesores principiantes en el nivel medio superior; posteriormente se incluye la investigación de Cecilia Cristerna, quien exploró las teorías implícitas de profesores de educación básica sobre enseñanza de la historia, y, finalmente, Irving Martínez caracteriza el conocimiento profesional de profesorado universitario, obtenido mediante la reflexión docente en tres dimensiones: práctica, técnica y social.

En la tercera parte se incluyen tres reflexiones sobre las teorías implícitas del profesorado, conceptualizaciones y formación de profesoras y profesores en la práctica. Erandi Atondo es la autora de la primera reflexión y se enfoca en el conoci-



miento práctico docente, mientras que Dina Beltrán le agrega el ingrediente sociológico a sus reflexiones sobre la docencia como profesión y Denisse Núñez elabora una reflexión conceptual sobre las teorías implícitas antes mencionadas.

El problema de cómo construye el profesorado su conocimiento sobre la práctica docente sigue siendo relevante. Esta es la razón por la cual hemos continuado investigando este ámbito del conocimiento práctico docente. Cada lector o lectora juzgará el interés de los trabajos que aquí se presentan. Desde nuestro punto de vista, representan un paso más en la comprensión de la tarea docente, su formación y desarrollo. Un intento por recuperar la centralidad del papel del profesorado en la construcción del aprendizaje. La importancia decisiva del docente en los procesos de comprensión del conocimiento, ya sea escolar o académico, nos devuelve, de forma recurrente, a reconsiderar su importancia para la formación humana. Pero, además, hemos de profundizar en la naturaleza peculiar de este conocimiento profesional docente. Un conocimiento que hunde sus raíces en la capacidad para elaborar saberes interconectados, tanto en lo personal como en lo profesional. Unos saberes que se caracterizan por su emergencia, consecuencia de la interacción comunitaria, y con diversos grados de libertad, permeados por permanentes procesos de interpretación, reflexión y creación. Esperamos que las aportaciones que aquí se presentan despierten el interés de investigadoras e investigadores por continuar explorando la senda de este apasionante saber.



ARTÍCULOS / ARTICLES

EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DOCENTE Y EL DISCURSO PEDAGÓGICO DE LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX. UNA CONTRASTACIÓN CON EL PERFIL, PARÁMETROS E INDICADORES DEL DESEMPEÑO DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO

Héctor M. Jacobo García*

Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua

RESUMEN

En este artículo se explora el pensamiento pedagógico de la primera mitad del siglo xx a través del discurso de cinco voces educadoras de la época: G. Kerschensteiner, A.S. Neill, J. Dewey, E. Claparède y R. Ramírez. Establecidas las principales ideas pedagógicas de ese periodo, se compararon con la estructura holográfica y contenidos del perfil, parámetros e indicadores (PPI) del desempeño de los profesores y profesoras de educación básica (primaria) en México. Los resultados de la comparación son reveladores. La revisión hecha al discurso pedagógico identificó ideas clave que fueron reencontradas en el PPI. Algunas de ellas se refieren a lo que el educador debe saber acerca del desarrollo cognitivo y emocional de los alumnos, el aprendizaje, la enseñanza y cómo ha de ser su desarrollo profesional.

PALABRAS CLAVE: conocimiento profesional, holograma, formación de profesores, desarrollo profesional, pensamiento docente.

THE PROFESSIONAL TEACHING KNOWLEDGE AND THE PEDAGOGICAL DISCOURSE
OF THE FIRST HALF OF THE 20TH CENTURY. A COMPARISON WITH THE PROFILE,
PARAMETERS AND INDICATORS OF THE PERFORMANCE
OF BASIC EDUCATION TEACHERS IN MEXICO

ABSTRACT

This paper explores the pedagogical thinking from the first half of the 20th century through the distinguished discourse of five of the most remarkable educator voices in the time: G. Kerschensteiner, A.S. Neill, J. Dewey, E. Claparède, and R. Ramírez. Established the main ideas of the pedagogical thought of that period were compared with the hologramic structure and the contents of the profile, parameters and indicators of the performance of teachers of basic education (elementary) in Mexico. The results of the analysis are revealing. The revision made to the work of the aforementioned pedagogues, identified key ideas that were rediscovered in the PPI. Some of these ideas, for example, refer to what an educator needs to know about students' cognitive and emotional development, learning, teaching and how their professional development.

KEYWORDS: professional knowledge, hologramic, training teacher, professional development, thinking teacher.



INTRODUCCIÓN

El estudio de la naturaleza del conocimiento profesional docente presenta avances importantes; sin embargo, las definiciones siguen dispersas, sin acuerdo resonante en la comunidad de profesores e investigadores y sin un impacto significativo en el trabajo pedagógico cotidiano (Clandinin & Connelly, 1987; Estebanz, 2001; Tardif, 2004; Marrero, 1992, 1993, 2009).

¿Qué es lo que debe saber un educador? ¿Cuáles son los componentes de su saber y cómo se articulan? ¿Qué clase de conocimientos son los que identifican a la docencia como profesión? ¿En qué medida las diferentes piezas del discurso pedagógico de la primera mitad del siglo xx hacen concierto en el diseño del perfil de desempeño de los profesores de educación básica en México, así como la definición de los parámetros e indicadores (PPI) a los que se debe responder? Son preguntas que de un tiempo para acá me persiguen y de las que, sin tregua alguna e ininterrumpidamente, he sentido su acoso como una de las principales causas de mi malestar profesional.

A diferencia de Tardif (2004, pp. 135-137), al que le gusta menos el uso de las palabras *saberes docentes* y las cuestiona sin trascendencia aparente, conviene decir que en el presente estudio, dichos términos se refieren a todos los conocimientos, habilidades, actitudes y valores de los que el profesor dispone y con los que se moviliza para tener una conexión funcional con su entorno, reconocer los problemas profesionales originados en su lugar de trabajo y responder a ellos con un desempeño adecuado.

Por supuesto que las preguntas anteriores no son cosa de hoy, ni mucho menos inéditas. Tienen antecedentes muy remotos, pero con resonancias recientes y muy actuales. No obstante que la bibliografía sobre el tema sea vasta, se echa de menos en ella una definición y una caracterización consistentes. El diseño del PPI en el marco de la reforma educativa 2012-2013 en México parece que tiene algunas respuestas a las preguntas que cuestionan acerca de la naturaleza del conocimiento profesional docente.

Para referirse al tema, en este artículo se explora el pensamiento pedagógico a través del discurso de cinco voces autorizadas de la primera mitad del siglo xx: G. Kerschensteiner (Alemania). A.S. Neill (Inglaterra). J. Dewey (Estados Unidos de Norteamérica). E. Claparède (Suiza) y R. Ramírez (México).

Establecidas las principales ideas del pensamiento pedagógico de la época mencionada, se revisa la estructura y contenidos del perfil, parámetros e indicado-

* E-mail: hmjacobo@upnech.edu.mx. Es profesor normalista egresado de la Escuela Normal Superior de México y doctor en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid. Forma parte del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel I (CONACYT), en México y de la Red Temática (CONACYT) de Investigación de Educación Rural y la Red Iberoamericana de Educación en Territorios Rurales. Actualmente se desempeña como profesor de contrato en la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, México. Inscrito en el marco de la complejidad social y cognitiva, tiene como línea de investigación el estudio de la naturaleza del conocimiento profesional, así como la formación y el desarrollo profesional docentes con énfasis en educadores de migrantes y de contextos adversos.

res del desempeño de los profesores y profesoras de educación básica (primaria), se reflexiona con respecto al contexto en el que surge, se contrastan y se precisa lo que representa para la profesión docente.

LOS SABERES DOCENTES EN EL CONCIERTO DE CINCO VOCES PEDAGÓGICAS DE LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX

En una revisión hecha a la obra de los pedagogos líneas arriba mencionados, se han recogido algunas ideas clave sobre lo que tiene que saber un educador acerca del desarrollo cognitivo y emocional, el aprendizaje, la enseñanza y cómo ha de ser su desarrollo profesional con tal de que cuente con las competencias para responder con acierto a las demandas pedagógicas de sus contextos de intervención.

PRIMERA VOZ: SABER PRÁCTICO, TACTO PEDAGÓGICO Y TRABAJO EN COMUNIDAD

G. Kerschensteiner (1854-1932), el supervisor de las escuelas de Múnich hace alrededor de un siglo, fue capaz de configurar una teoría acerca de lo que un profesor debe saber, se pronunció por la formación de un educador con mucho sentido práctico, que contara con el saber suficiente para hacer de la nueva generación ciudadanos útiles, capaces de establecer una relación funcional con su entorno, atendiendo la demanda social imperante.

Su fórmula pedagógica fue la *Escuela del Trabajo*. Era un tipo de *escuela nueva* caracterizada por el autogobierno que había sido pensada para tomar en cuenta y atender la individualidad infantil y en la que la acción pedagógica se ejercía de acuerdo a las necesidades de los niños. Ahí se estudiaban y exploraban las disposiciones innatas que la escuela habría de desarrollar (Kerschensteiner, 1912, p. 14.); se aprendía por experiencia y se combinaban el trabajo intelectual y el trabajo manual. Fue una escuela vinculada a la educación profesional, a la formación del carácter y a la educación cívica en la que se preparaba para la vida y la profesión futura; se aprendían la autorregulación de las propias acciones (Kerschensteiner, 1912, p. 19) y el altruismo.

Afirmó que el educador acierta de forma segura cuando coloca al amor hacia los demás en el centro de su trabajo pedagógico, si se conduce con tacto pedagógico, que es, por cierto, asunto de la intuición. Además, tuvo mucha confianza en el trabajo en comunidad de profesores para pensar juntos en el logro de la misión que los congregaba, siempre que se realizara con autonomía¹, libre de jerarquías y vinculados

¹ Con respecto a la autonomía relativa de los centros escolares para que su personal docente en acuerdo con el director estructurara la enseñanza, Kerschensteiner argumentaba que «cuando se



por una fraternal horizontalidad donde nadie es valorado por los títulos académicos que haya alcanzado, sino por lo que individualmente es (Kerschensteiner, 1934).

Kerschensteiner (1928) creía en el educador innato², por eso llegó a afirmar que la capacidad de ejercer influencia pedagógica era consecuencia del amor, y que por ello tal influencia dependía menos de los saberes adquiridos que de la sensibilidad psicológica innata y de la capacidad educadora con base en el tacto pedagógico.

En resumen, el ejercicio de la profesión docente para Kerschensteiner es cuestión de comprensión intuitiva, de amor a los niños, de sensibilidad psicológica, de tacto pedagógico y de hacer de la escuela una verdadera comunidad de profesores caracterizados por la fraternidad, en la cual los títulos académicos de cada uno de sus componentes no agregan valor a la persona, sino que todos en cuanto miembros de la comunidad escolar son estimados como seres individuales que están ahí no sólo para la cooperación cognitiva que requiere el ejercicio de la profesión docente, sino también para el apoyo mutuo y el soporte afectivo que cada profesor –como persona– debe encontrar en la comunidad escolar que constituyen³.

SEGUNDA VOZ: PRAGMATISMO EN LA EDUCACIÓN DE LA MENTE PROFESIONAL DOCENTE Y OBJETOS DE REFLEXIÓN DIVERSIFICADOS

John Dewey (1859-1952) fue un pedagogo de gran influencia en el periodo de referencia. Creó una teoría educativa con una red de conceptos clave con gran trascendencia e impacto para la comprensión de la vida social, del comportamiento humano y particularmente para construirle sentido a la acción educativa, pensándola de forma reflexiva y empoderando a la mente profesional para que recupere el

ordena todo, en conjunto y en sus detalles, por las autoridades superiores escolares y no es posible que un solo director, de acuerdo con el profesorado de la escuela, pueda llevar su iniciativa sobre métodos nuevos hallando instituciones escolares dentro y fuera de su respectivo centro, apenas si pueda esperarse que el director y el profesorado acierten a lograr una idea de la autonomía que a ellos mismos no les alcanza y que tampoco han conocido y experimentado en su propia formación» (1934, p. 97).

² Kerschensteiner (1928, p. 67) textualmente afirma: «Ciertamente es una felicidad para el género humano que la capacidad de ejercer influencia pedagógica, en tanto que brota como consecuencia del amor hacia el futuro portador de valores, dependa menos de los conocimientos pedagógicos y psicológicos adquiridos, que de la sensibilidad psicológica innata y de una capacidad educadora que se apoya en el tacto pedagógico».

³ Kerschensteiner (1934, p. 98) cuando se refería al funcionamiento de las escuelas como verdaderas comunidades autónomas decía que no sólo era necesario que los alumnos aprendieran a vivir de forma más independiente a través de la práctica del autogobierno, sino también era necesario cumplir, como premisa fundamental, con «la existencia de un profesorado poseído de espíritu fraternal, en el que nadie se vea valorado por los títulos académicos que haya alcanzado, sino por su ser individual; donde son apreciados en una misma medida todos los que desempeñan una labor docente dentro de una escuela, donde todos se apoyen y auxilien mutuamente y colaboren unánimemente en los consejos que celebren; en una palabra, formando una verdadera comunidad, una colectividad fraternal animada por la idea de la misión que le está reservada».



equilibrio de forma mayorante⁴ y proceda con certeza ante momentos de conflicto de inmanejable incertidumbre.

El hábito como síntesis dinámica entre el instinto/impulso⁵ y la cultura; la experiencia –lógica y psicológica– y la posibilidad de su reconstrucción, el pensamiento como proceso y como producto, la creencia en su parte estática y dinámica, el pensamiento reflexivo y los sentidos estratégicos de la acción; la comprensión evolutiva del desarrollo en el niño vinculado al programa escolar, la diversidad de teorías del aprendizaje y el poder desequilibrante y perturbador del conflicto, entendido como el tábano o acicate del pensamiento para generar un marco de perplejidad e incertidumbre que impele a la reorganización cognitiva⁶, configuran precisamente esa ecología de conceptos que requiere saber el profesor para pensar de otro modo la enseñanza e imaginarla creativamente en sus respuestas a la demanda de conocimiento del contexto educativo en el que ejerce la docencia como profesión.

Por supuesto que la apropiación significativa de estos conceptos contribuye a la educación del pensamiento del profesorado desde el punto de vista técnico; pero no lo es todo, tiene una demanda cognitiva mayor, implica que el profesor atribuya sentido a su trabajo, se sitúe en un marco de conflicto, identifique y ponga nombre al problema pedagógico que dicho conflicto genera; proceda a la búsqueda de la información necesaria para hacerla converger en una teoría que lo explique, formule después una hipótesis de trabajo y proceda a diseñar su intervención, la ponga a prueba, la evalúe, aprenda de ella y haga retroacción en caso de que los resultados no hayan sido los esperados y se inicie en un nuevo ciclo de aprendizaje en la profesión.

Conviene decir que, al vivir la experiencia psicológica de las acciones implicadas, el docente también se empodera cognitivamente para descentrarse del proceso

⁴ Existen cuando menos dos referencias en las que J. Dewey se refiere al problema y al grado de dificultad para resolverlo, reestablecer el equilibrio y hacer posible el aprendizaje. En una de ellas afirma que «una gran parte del arte de la instrucción consiste en ampliar lo bastante la dificultad de los nuevos problemas para desafiar el pensamiento y que sea lo bastante pequeña para que en medio de la confusión que naturalmente produzcan los nuevos elementos, haya luminosos puntos familiares de los que puedan brotar las sugerencias» (Dewey, 1927, p. 27). En la otra, refiriéndose a la posibilidad de elaborar juicios como el recurso que permite el restablecimiento del orden en la interacción, afirma: «Si la cuestión es íntegramente dudosa, si todo en ellas es tinieblas y oscuridad, entonces es un misterio absoluto, y tampoco en este caso tiene lugar el juicio. Pero si sugiere, aun cuando sólo sea vagamente, diferentes significados y posibles interpretaciones rivales, entonces hay en ella algún punto en cuestión, algo en juego. La duda toma forma de discusión, de controversia mental. Diferentes aspectos compiten por una conclusión que les favorezca» (Dewey, 1989, p. 112).

⁵ J. Dewey utilizó las palabras *instinto* e *impulso* indistintamente. En la edición en español de 1966 de su libro *Naturaleza humana y conducta: introducción a la psicología social*, publicada por primera vez en inglés en 1922, les atribuyó un significado prácticamente equivalente. En la nota al pie de la página 104, Dewey (1966) hace una aclaración sobre este tema.

⁶ Un análisis de materias acerca de las alusiones que J. Dewey hace de los términos conflicto, desequilibrio, perturbación, crisis, duda, incertidumbre, desconcierto, perplejidad para explicar cómo es posible el desarrollo y el aprendizaje puede leerse en las siguientes referencias bibliográficas: 1922, pp. 23, 46-47, 84, 180-182, 186 194, 200-201, 229, 254, etcétera; 1910, pp. 125, 127, etcétera; 1989, pp. 112, 115, 117, 121, 127, 225, etcétera.



ejecutivo de la acción profesional, y proceder a revisarlo: hacer esto es un legado cognoscitivo de J. Dewey, y es, precisamente, el objeto de la reflexión práctica. Ayuda a reconocer la arquitectura del proceso, es decir, a identificar la estructura del guion o secuencia a la que responde el trabajo pedagógico realizado y permite, además, revisar la efectividad de sus componentes para cambiar lo necesario al reconocer los fallos en el proceso vivido.

Aprender haciendo y con base en problemas, experimentar la duda, la incertidumbre, la perplejidad y el conflicto, aprender junto con los demás, aprender de forma significativa y por descubrimiento son teorías a través de las cuales J. Dewey explicó el aprendizaje y planteó que proceder de acuerdo con ellas implica otro tanto de racionalidad técnica para sustentar la diversificación de la enseñanza.

Algo más que debe saber un educador es reflexionar sobre la función social de la educación. J. Dewey consideraba necesario educar la mente docente para que pensara su trabajo con responsabilidad social y se comprometiera con la formación de una persona capaz de establecer una relación armónica con su entorno.

TERCERA VOZ: LA REFLEXIÓN TÉCNICA ANTES QUE EL CONOCIMIENTO PRÁCTICO PROFESIONAL DOCENTE

E. Claparède (1873-1940) era un ferviente crítico del trabajo pedagógico hecho al tanteo. Se opuso a que se ejecutara sólo y a partir del buen sentido, al que descalificaba con la sentencia «el buen sentido, en efecto, afirma, pero no prueba» (1930, p. 39). No creía en la práctica docente sustentada sólo y a partir de la experiencia⁷, porque deviene en rutinas que sólo conducen a la reproducción mecánica de las prácticas profesionales.

Una enseñanza hecha sin sentido, ni reflexión alguna comprometida con la mejora, lo único que asegura es la costumbre mental orientada a la autopoiesis pedagógica. Cuando el educador se fia del automatismo, no ve las cosas como son, sino como ha tomado costumbre de verlas⁸ (1930, p. 47). La rutina ciega a la razón,

⁷ Contra la experiencia no sistemática, E. Claparède afirmaba que era «... necesario, evidentemente, esforzarse por reducir al mínimo los servicios que se piden a la práctica, sobre todo cuando son seres humanos los que deben hacer el gasto. El maestro que aborda la práctica sin tener el menor conocimiento de la psicología, se halla naturalmente reducido a hacer tanteos, de los cuales son víctimas los alumnos; se ve obligado a hacer sus experimentos *in anima vili*, y algunas veces estos experimentos son muy largos y muy penosos para las generaciones de los alumnos que los sufren. Sin duda, la práctica puede, en cierta medida, suplir la deficiencia de los conocimientos teóricos; ¡pero, a precio de cuántos rodeos, de cuántos errores! Sin duda que a fuerza de construir puentes que se vienen al suelo, o máquinas que estallan, un técnico sin instrucción teórica acabará por terminar con buen fin estas obras, por encontrar empíricamente las fórmulas de construcción que él es incapaz de calcular. Pero, ¿quién querría los servicios de tal ingeniero?» (1930, pp. 53-54).

⁸ Dice E. Claparède que «... el teórico, por oposición al práctico, es aquél que trata de establecer las causas exactas de los fenómenos, su coordinación, sus leyes, y que, gracias a esta elaboración de los datos que le suministra la observación de los hechos y el control experimental, se halla capaci-

esteriliza al espíritu y se transforma en un obstáculo para el progreso científico porque no reconoce los descubrimientos ajenos ni deja que el educador los incorpore en su ejercicio profesional (1930, p. 49).

Eso se reflejaba también en la falta de conciencia técnica en el diseño curricular, dejando de lado las diferencias entre el sistema conceptual infantil y el adulto y la inconmensurabilidad existente entre dichos sistemas. Por eso Claparède sostenía que era muy importante traducir la experiencia del adulto en palabras, hechos y cosas que estuvieran en el repertorio lexical y de conocimientos de los niños⁹.

Para escapar de la rutina e innovar la enseñanza y contar con una intervención pedagógica adecuada a los aprendices, Claparède hizo evidente la necesidad de sustentar la enseñanza en la ciencia. Era necesario, por lo tanto, que el educador fundamentara su trabajo pedagógico en la psicología, que conociera acerca del desarrollo de los estudiantes, sobre teorías del aprendizaje y otras ciencias de la educación para que efectivamente la marcha de la enseñanza se empatara a la marcha del desarrollo de los aprendices.

La diferencia técnica entre el *curriculum* escolar y la práctica docente, tanto como el déficit de saberes científicos en los profesores para fundamentar la enseñanza, la hizo notar en su libro *Psicología del niño y pedagogía experimental* (1930) y en su trascendente propuesta *La escuela a la medida* (1920) en la que ejemplificó magistralmente con la metáfora del sastre, el zapatero y el sombrerero. Argumentó que ninguno de los tres confeccionaba trajes, calzado o sombreros sin considerar la talla o las medidas físicas del destinatario. Fabricarlos a la medida del usuario era fundamental para evitar otros efectos. Hacer eso mismo, con la intervención pedagógica, diseñándola y ejecutándola, según fuera la inteligencia o grado de desarrollo alcanzado por los aprendices, lo convirtió en objeto de reflexión profesional y una de las tareas centrales del quehacer del educador.

tado para prever, inducir o concluir; porque ha aprendido a conocer el determinismo de los fenómenos. [Citando a Herbart, Claparède agrega que] “Herbart ha podido decir por eso [que] la práctica sólo produce la rutina, solamente la teoría nos enseña a consultar la naturaleza” [Claparède continúa afirmando que] ... una larga rutina no basta, pues, dará aquél que la sufre una autoridad incontestable en materia pedagógica» (1930, p. 48).

⁹ El espíritu del niño —explica E. Claparède— difiere además del maestro por la manera como organiza los conocimientos nuevos. Las experiencias de los adultos se hallan organizadas de una cierta manera muy adecuada, que tiene su ideal en las reglas de la lógica. Pero la lógica del niño no corresponde completamente a la del adulto; conviene, pues, traducir una a otra. Como esta traducción es difícil, no se hace habitualmente, y entonces, o bien se presentan al niño razonamientos de adulto que él no comprende o bien se despoja a la enseñanza de toda consideración lógica, se la reduce a un sencillo verbalismo, a un sencillo estudio de memoria, privándola así de lo que justamente podía constituir su valor (1930, p. 194).



¿QUÉ DEBE SABER Y SABER HACER EL EDUCADOR EN LA PROPUESTA DE CLAPARÈDE?

Un educador debe saber psicología del niño, ha de saber cómo aprende y se desarrolla para fundamentar las decisiones en su trabajo pedagógico y evitar la enseñanza al tanteo. Debe contar con las habilidades para reflexionar de forma estratégica, buscando información con efectividad y haciéndola converger para fundamentar la intervención pedagógica.

Para Claparède, los educadores deben ser formados en la racionalidad científica y con las habilidades de pensamiento para reflexionar técnicamente sobre los problemas derivados del ejercicio de su profesión. Por esa razón, ante el conocimiento cotidiano y el buen sentido, opuso la teoría científica; y ante la práctica pura, la reflexión sustentada en el conocimiento de la psicología funcional. Deben ser competentes para diversificar la enseñanza: en eso también consiste *La escuela a la medida*. No debe dirigirse sólo a los niños situados con capacidades intermedias, deben tener capacidades profesionales para generar distintas estrategias e intervenir con acierto a quienes tienen menos empoderamiento cognitivo y a los que sobresalen.

Algo más, en sus reflexiones éticas y filosóficas¹⁰ y el diseño de lo humano, Claparède profundizó menos. Como creía en la formación del hombre honrado y sano, independiente de espíritu, amigo del bien, de la verdad y la belleza, y con las virtudes físicas e intelectuales con respeto irrestricto de su personalidad (1930, p. 174), quería que los profesores aprendieran la reflexión en ese nivel con independencia de la enseñanza por considerar que ésta es independiente de la persona que se pretende formar, así como el modo de amasar la masa era independiente de la forma que habría de adquirir el pan.

¹⁰ «¿Cuál es el fin de la educación? –se preguntaba E. Claparède–. No se entiende la gente sobre este punto: hay tantas maneras de ver como personas. Cada cual, naturalmente, quisiera que la educación se hiciese en el sentido de sus preferencias sociales o políticas, filosóficas o religiosas; si se quisiese esperar a que todo el mundo se ponga de acuerdo sobre el fin que debe perseguirse, la ciencia de la educación no se fundaría nunca. Felizmente, el problema no es tan desesperado como parece. Así como la manera de amasar la masa es independiente de la forma que se dará al pastel, la manera de enseñar es, hasta cierto punto, independiente del fin último de la educación...». [En el párrafo siguiente, E. Claparède agrega] «... la instrucción –sobre todo la instrucción primaria y una buena parte de la secundaria– es un fin próximo casi completamente independientes del uso que se haga de ellas, y seguirán siendo las mismas, siendo cuales fueren los fines últimos del educador; la Aritmética, la Ortografía, la Física, la Geografía, etc. No hay una aritmética espiritualista y una aritmética materialista; como no hay una física burguesa y una física anarquista...». (1930, p. 174).

CUARTA VOZ: EDUCACIÓN CON JUSTICIA SOCIAL Y LA ESCUELA EN CONEXIÓN ORGÁNICA CON LA COMUNIDAD

Rafael Ramírez (1885-1959), como ya se ha dicho en otro lugar (Jacobo, 2006), creía que los profesores deberían ser sujetos simpáticos, guiados por el sentido común¹¹, que aplicaran el buen sentido en el ejercicio de su profesión. Está claro que no lo aceptó en los términos como lo hizo G. Kerschensteiner, quien se inclinaba por la imagen del educador práctico, pero tampoco lo rechazó con la fuerza y grado de convicción como lo hizo E. Claparède. Simplemente sabía que los profesores contaban con el sentido común en su desempeño profesional y que algunos de ellos decían que este tipo de conocimiento era bueno porque estimulaba su creatividad pedagógica¹².

Comprometido con la escuela proletaria y en hacer de la educación el principal instrumento para el reparto de la justicia social, pensaba en la formación de un profesor insatisfecho con lo que sabe y hace y que cada día intenta saber más y hacer su trabajo mejor. Un profesional que sistemáticamente revisa su programa escolar para mejorarlo. Alguien que constantemente reflexiona sobre sus métodos de trabajo para remediar sus fallas o bien sustituirlos por otros más adecuados (Ramírez, 1935, p. 132), y sobre todo que se sabe inserto en una comunidad de vecinos en la que se representa y actúa como agente de desarrollo.

R. Ramírez tuvo un marcado interés por formar a los educadores con capacidad para fundamentar científicamente su trabajo pedagógico, de ahí que se planteara la formación de un profesor con la habilidad intelectual consolidada para reflexionar y fundamentar el trabajo pedagógico de acuerdo con la ciencia. Creía que al proceder así restaría inciertos al ejercicio de la profesión. Por esa razón en reiteradas ocasiones afirmó que el profesor ha de conocer cómo funciona la mente infantil, dado que el conocimiento psicológico es imprescindible para diseñar las estrategias de acción pedagógica más adecuadas para los sujetos que integran el grupo esco-

¹¹ «... pretendemos igualmente con estas lecciones –decía R. Ramírez, refiriéndose a su curso de técnica de la enseñanza– ayudar a los maestros rurales en servicio que no han tenido oportunidad de recibir un curso completo y ordenado sobre técnica de la enseñanza *para que consigan que su actividad docente sea una cosa cada día más racional y más científica*. El curso se apoyará, por un lado, en las nociones de psicología expuestas y explicadas... [más adelante afirma] ... *se apoya, asimismo, sobre la experiencia y práctica de los estudiantes y maestros, pero, sobre todo, se inspira en el sentido común, ese sentido común que tan certera y sabiamente orienta la mayor parte de nuestros actos*». (Ramírez, 1944, p. 144)

¹² R. Ramírez cita los comentarios hechos por una profesora para validar el sentido común en el ejercicio de la profesión docente: «Maestro que quiere tener éxito enseñando a leer a los pequeños –comentaba la profesora–, despójese del farrago de pedagogías que enturbian su pensar, y enseñe sencilla y naturalmente, siguiendo los dictados del buen sentido. Sobre todo use métodos que hagan agradable la enseñanza». «Yo trabajo según mi propio temperamento. Si todos los maestros trabajaran como yo, imitándome, entraríamos a una nueva rutina, que sería tan monótona y tan fastidiosa como la del silabeo. Dígales usted a los maestros, en sus lecciones de técnica de la enseñanza: ¡Por Dios, no sean ustedes ni maestros imitadores ni maestros rutinarios: sean maestros creadores sobre todo!» (Ramírez, 1944, pp. 309-312).



lar. Tenía, además, una notable vocación por la individualización de la enseñanza. Identificado con E. Claparède y asumiendo la frase *escuela a la medida*, habló de la *enseñanza a la medida* como equivalente de aquella expresión, y utilizó la metáfora del *overol*¹³ con el mismo significado que E. Claparède atribuyó a la metáfora del *sastre*, el *zapatero* y el *sombrero*.

Sin embargo, a diferencia de E. Claparède, y dado su compromiso de poner la educación al servicio de los pueblos socialmente retrasados –para decirlo como él–, pensaba que la escuela debería ser a la medida no sólo de las capacidades de cada niño, sino también a la medida de las necesidades del desarrollo y potencialidades de la comunidad en que estaba inserta porque para R. Ramírez la escuela no era un apéndice de la comunidad, sino su corazón y la inteligencia misma. Estaba convencido de que era ahí, en la escuela, donde el profesor, los alumnos y los vecinos tenían que analizar colectivamente los problemas de su localidad; tomar conciencia de ellos; imaginar soluciones, planificar acciones y comprometerse con su ejecución.

Era una especie de trabajo social que sólo tenía efectos reales como educación comunitaria cuando todas las personas que integraban el pueblo se comprometían consciente y activamente en este proceso. Estaba convencido de que en la medida en que se analizaban los problemas de manera colectiva se estimulaba la toma de conciencia de los mismos y surgía la necesidad de resolverlos¹⁴. Una vez que aparecía la necesidad, lo demás llegaba por sí mismo, como, por ejemplo, la búsqueda y diseño de las estrategias, tanto como los procedimientos y recursos que se requerían para solucionarlos. En este caso el profesor se convierte en el consejero o guía del grupo que ha logrado problematizar su realidad y que sólo por ese hecho se empeña, desde ese momento, a jugar un papel más activo en el diseño del destino propio y el de su comunidad.

¹³ «Entendemos que este asunto de la individualización de la enseñanza –argumentaba R. Ramírez– [...], complica grandemente la tarea del profesor, pero entendemos también que si no se hacen esfuerzos para dar una enseñanza a la medida, los resultados de la educación serán mezquinos. La enseñanza dada al montón no resulta buena; se parece a esos *overoles* de pacota que a unas gentes les quedan zancos y apretados, mientras que a otras les quedan muy largos y demasiado amplios; el mejor *overol* es aquel que está hecho a la medida, a la medida en cuanto a tamaño y magnitud, así como en cuanto al estilo y método» (Ramírez, 1944, p. 333).

¹⁴ R. Ramírez decía al respecto que había «dos modos o mejor dos métodos de desarrollar la acción social: el primer método es aquél en que el maestro se constituye él mismo en el iniciador y ejecutor de las obras de provecho comunal, quedando a los vecinos la simple tarea de ayudarlo en la realización de sus propósitos. Este método de trabajo no es educador, porque no capacita a los vecinos para que ellos mismos sean los que descubran las necesidades y problemas de su vida comunal y los resuelvan. El segundo método es aquél en que el vecindario mismo, no el maestro, se constituye en el iniciador y ejecutor de las obras de provecho comunal, reservándose el maestro el simple papel de guiar y aconsejar. Este método de trabajo social es realmente educador, porque enseña y capacita a las comunidades para ser ellas mismas autoras de su propia transformación social» (Ramírez, 1944, p. 345).

QUINTA VOZ: REFLEXIÓN SOCIOCÓGNITIVA Y EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL

Alexander Sutherland Neill (1883-1973), en cambio, se interesó menos por el aprendizaje profesional en comunidad, pero hizo de Summerhill una comunidad democrática, con autogobierno. Promovió las asambleas como el espacio de interacción humana para el aprendizaje de la autorregulación en la que participaron todos los que formaban parte y hacían posible a Summerhill.

Como creador y director de la escuela de Summerhill, Neill dejó que los profesores trabajaran de manera individual y de acuerdo a sus costumbres metodológico-didácticas, y le importó poco que hicieran concierto pedagógico para aprender a reflexionar sobre la práctica de la enseñanza y generar conocimiento profesional. Lo muy importante para él era que los profesores no fueran moralistas ni inspiraran miedo en el niño (Neill, 1994, p. 153), y tuvieran, en cambio, un sentido del humor a toda prueba y el menor sentido de dignidad posible porque para el niño tener sentido del humor significa amistad, falta de respeto-confianza y ausencia de miedo.

Nunca estuvo de acuerdo con la fundamentación teórica de la enseñanza, cuando se refirió a ello afirmó que la mayor parte de sus escritos estaban sustentados en la observación de los niños, en la vida con ellos, y aunque reconoce que muchas de sus acciones fueron inspiradas por Freud, Homer Lane, Reich y otros, poco a poco fue abandonando la teoría, sobre todo en aquellos momentos en que la realidad le mostraba que no era válida (Neill, 1986, p. 85). Aunque no hizo de la intervención pedagógica su principal objeto de reflexión, prefirió mostrar cómo a través de la observación directa y tratando casos individuales se pueden generar saberes profesionales para tener mejores resultados. Creía en el efecto terapéutico del trabajo creador, por eso prefería que los niños hicieran más trabajo manual, más teatro y más danza (Neill, 1986, p. 49).

Propuso hacer de la libertad y el amor los principales pilares del aprendizaje de la autorregulación. Neill quería que los niños vivieran con alegría y felicidad, lo que se consigue cuando se actúa con bondad y se da sentido a la vida. Por eso él creía que no se debía intervenir en el desarrollo del niño porque se le perturbaba, lo mejor era dejarlo en plena libertad para que actuara conforme a sus deseos e intereses y lograr en cambio el desarrollo emocional que requería para que después el intelectual llegara por sí solo.

Lo recuperable en Neill para una caracterización de los saberes docentes es su capacidad para la observación sistemática del comportamiento espontáneo de los niños, y que es deseable para los educadores actuales. Otra habilidad intelectual importante a desarrollar en el educador es su capacidad para reflexionar con sentido crítico la función social de la educación, su conexión con la reproducción y el cambio social y educativo.

En resumen puede decirse que asomarse al pensamiento pedagógico a través de las voces e idearios de sus autores en el periodo aquí tratado permite esbozar la configuración y distinción más temprana de los principales rasgos del saber de los profesores. En el discurso pedagógico de los mismos aparece el componente racional científico (J. Dewey, E. Claparède y R. Ramírez), al creer que el trabajo



pedagógico tendría que determinarse una vez que el educador sabe cómo aprenden y se desarrollan intelectualmente los alumnos; era muy importante que la enseñanza atendiera el desarrollo intelectual y que hecho esto, el desarrollo emocional vendría solo: por sí mismo; para otros, en cambio, el objeto central de la educación era el desarrollo emocional y que, al atender éste, el intelectual tendría cuidado de su propio curso. Así lo declaró A.S. Neill y en cierto modo también G. Kerschens-teiner. Es por eso por lo que los primeros creían que el saber de los profesores era cosa de la ciencia; mientras que los otros afirmaban que era asunto del amor, de la intuición, de empatía y del tacto pedagógico. Para éstos, el profesor también es una persona, un ser cálido, sujeto de emociones, una máquina no trivial, impredecible; para aquéllos, un ser calculador, frío, sujeto de razón, una máquina trivial a la que, entrada una información, era predecible el resultado: la información de salida. Son concepciones heterogéneas que remiten a comportamientos docentes y de trabajo pedagógico diferentes. ¿Cuánto de ese saber acusa el desempeño actual de los educadores? ¿Qué contenidos del ideario pedagógico de las cinco voces anteriores configuran la intersubjetividad profesional consignada en el diseño del perfil, parámetros e indicadores de los profesores de educación primaria?

EL CONCIERTO DE LAS CINCO VOCES PEDAGÓGICAS EN EL PERFIL, PARÁMETROS E INDICADORES PARA EL DESEMPEÑO DOCENTE DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

ELEMENTOS DE CONTEXTO

México es un país con la reforma educativa 2012-2013 en proceso y además cuestionada. Al implementarse trajo consigo controversias significativas, que dejaron contentos a unos, pero alentaron la inconformidad de muchos. Por supuesto que eso no fue casual, además de los inconfesables intereses de los grupos con poder *de facto*, hubo una diversidad de hechos que sofocaron e hicieron breve su vida productiva.

Desde el principio se cometió el error de homologar a la reforma educativa con la evaluación del desempeño docente, convirtiendo a ésta en el factor clave en el cual cifrar la calidad de la educación y la esperanza de generar las grandes y radicales reestructuraciones que requiere el viejo edificio del sistema educativo mexicano.

La evaluación fue simplificada y reducida a una herramienta puesta al servicio del ímprobo, por vertical y descontextualizado, esquema de vigilar y castigar para hacer evidentes los saberes docentes. Atribuirle carácter punitivo fue lo peor que pudo pasar: no sólo trajo consigo que el magisterio nacional se sintiera amenazado, también provocó su temprano desgaste como estrategia comprometida con la mejora de la enseñanza y los servicios educativos y evitó, incluso, la participación de los educadores para que se introdujeran como sujetos de conocimiento capaces de repensar y regular su quehacer, y generar en contexto y por sí mismos los saberes con los cuales dirigir su trabajo profesional con sentido y ser sujetos de autoevaluación.



Los pensadores de la reforma educativa olvidaron que la máquina social es no trivial, sostenida por un sistema abierto, vivo y autoorganizado y que no admite la sustitución mecánica de los componentes que le dan identidad como se procedió con quienes no tuvieron resultados «idóneos» en la evaluación al desempeño docente. Faltó humanizar la estrategia, proceder con empatía, escuchar todas las voces docentes, conocer las teorías de la mente y de los sentimientos de los educadores para proceder de forma inductiva y lograr que todos los procesos se implementaran con oportunidad y éxito.

Por otra parte, debe reconocerse que no obstante esos fallos y otros, la reforma educativa ha dejado aprendizajes importantes a todos sus actores. Ha puesto en evidencia, por ejemplo, que la implementación de arriba abajo, impuesta por la fuerza de los grupos de poder anidados en los partidos políticos y estructuralmente vinculados cual vasos comunicantes, sólo puede pararla una movilización política fuerte, como la de los profesores, que no sólo fue capaz de hermanar a un magisterio amenazado en su fuente de trabajo y organizado a la vez para la sobrevivencia profesional y el aseguramiento del sustento vital, sino que ha modelado en tiempos de elecciones públicas cómo utilizar el voto para decir que no a una política educativa insensata, neoliberal, configurada sólo y a partir de la convergencia de los intereses de los grandes oligarcas del país y más allá.

En ese caso debe reconocerse con objetividad que las respuestas del magisterio nacional han sido políticamente efectivas, pero técnica y académicamente débiles. No emergen de movimientos consolidados de renovación pedagógica, protagonizados por educadores con propuestas consistentes de educación alternativa, por lo que a falta de éstas, la reforma resultó ser técnicamente incontestable; no existe respuesta profesional posible que reoriente o revierta el verticalismo del que deriva. Sin duda, la lucha de los maestros ha sido una reacción colectiva emocionada, fuerte, pero lamentablemente con un proyecto de educación inconsistente y poco legible para una gran parte de las mentes que participan en el movimiento de protesta.

Como contrasentido al verticalismo con el que se han implementado los procesos de reforma, se ha promovido en los centros escolares, en cambio, la autonomía de gestión y el trabajo colegiado a través de la integración de las comunidades para el aprendizaje de la profesión docente y el desarrollo profesional. Los propósitos son múltiples, entre ellos conviene destacar haber logrado que las comunidades contribuyan a la construcción de un conocimiento profesional que ayude, entre otros temas, a situar la enseñanza y la formación, que permita comprender el papel que juegan los contextos en la constitución social y psicológica de los sujetos escolares, tanto como en sus aprendizajes. Las sesiones mensuales de consejo técnico escolar (CTE) que tienen lugar en los centros escolares son reveladoras al respecto.

Un aspecto relevante de la cuestionada reforma educativa, quizá el más importante para la reflexión que se tiene en curso, fue el diseño del PPI del desempeño docente, con base en el cual la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente de la SEP, con la aprobación técnica del Instituto Nacional Para la Evaluación de la Educación (INEE), evalúa el desempeño de los profesores de educación básica y media superior, concesionándola al Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL).



El PPI es un instrumento necesario, que permite establecer la configuración de la autorreferencia y cultura e identidad profesionales porque tipifica y formaliza los saberes y prácticas que identifican al ejercicio de la profesión docente en los diferentes niveles de la educación básica, y media superior.

La precisión del mismo permitió establecer la versión oficial de los límites entre lo que es y no es la docencia como profesión de Estado e hizo visible su carácter holográfico al suponer que el conjunto total de la cultura de la profesión docente está en cada educador, al mismo tiempo que éste se socializa en la profesión, adquiere identidad docente y forma parte de la totalidad. En ese sentido, es válido decir que el PPI compendia todos los saberes de la profesión que han de orientar y regular el ejercicio de las intervenciones educativas de los docentes.

Si bien los PPI se diseñaron mediante una consulta nacional a profesores del nivel de educación correspondiente, y en cierto modo lo dicho allí ha sido tomado como teorías implícitas (Marrero, 2009) o teorías en uso a través de las cuales el educador actúa como tal, también es cierto que ha sido revelador el carácter intersubjetivo de las mismas y en el que hacen concierto las cinco voces pedagógicas descritas en la primera parte de este capítulo.

En ese sentido, en las cinco dimensiones¹⁵ que integran el PPI se compendia no sólo el saber docente como conocimiento práctico profesional y teorías en uso, sino que incluye, además, una serie de conceptos clave identificados con el curso de los cinco pedagogos antes mencionados.

LAS DIMENSIONES DEL PPI Y LAS VOCES PEDAGÓGICAS EN CONCIERTO

Sabiendo que no hay nada nuevo bajo el sol, lo que este ensayo pretende es reivindicar al diseño del PPI como una contribución trascendente para la docencia como profesión, no obstante las objeciones magisteriales a la mencionada reforma educativa y que a la fecha (septiembre de 2018), la crónica del anuncio de su muerte haya empezado a escribirse.

Conviene advertir que la tipificación del saber y quehacer de la docencia como profesión no es inédita, su existencia data de mucho antes de la promulgación de las bases jurídicas de la reforma educativa 2012-2013, pero que tuvo el atino

¹⁵ Las dimensiones integradoras del perfil de desempeño docente son:

Dimensión 1. Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.

Dimensión 2. Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente.

Dimensión 3. Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.

Dimensión 4. Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos.

Dimensión 5. Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.

de formalizarlos en el PPI a través de la consulta hecha a los maestros de México, recuperando su conocimiento disciplinar, normativo, contextual, las teorías en uso y buenas prácticas.

Entre los discursos de las cinco voces pedagógicas aquí citadas, es posible identificar algunos conceptos asociados a las distintas dimensiones que integran el PPI. Movilizados en la primera mitad del siglo pasado, actualmente esos conceptos mantienen suficiente consistencia y configuran diversos campos semánticos de identidad profesional. Se trata de una red de saberes teóricos y prácticos extendida por toda la cartografía multidimensional del mencionado instrumento. Eso prueba que el PPI cuenta con una parte invariante de saberes y prácticas delegada por la cultura pedagógica cuya relación funcional con los contextos educativos le ha permitido resistir a su extinción.

Existen varios argumentos para creerlo; entre otros los siguientes, al menos uno de ellos por cada dimensión del perfil:

ARGUMENTO 1

En la dimensión 1 se tipifica el conocimiento que han de tener los profesores con respecto a sus alumnos. Deben conocer acerca de cómo aprenden los alumnos y lo que deben aprender. Esta necesidad del saber profesional no es nueva, es insoslayable y fundante, además, del quehacer del educador. Se trata de un saber inscrito en el perfil de desempeño que coincide con el interés de los pedagogos para que los profesores explicaran el aprendizaje con base en teorías psicológicas científicas y superaran el modo convencional inscrito en el conocimiento de la experiencia básica cotidiana. Dewey, Claparède y Ramírez mantuvieron explicaciones cognitivas del aprendizaje, muy cercanas a lo que se conoce con el nombre de teorías del aprendizaje significativo (Ausubel, Novak & Hanesian, 1983), por conflicto (Piaget, 1978) o por interacción social espontánea asociada al aprendizaje cooperativo (Johnson, Johnson & Holubec, 1999).

Los tres pedagogos también asumieron una teoría interaccionista del desarrollo en la que se concibe que el empoderamiento cognitivo del individuo está en proceso y en constante evolución que remite a una sucesión de síntesis dinámicas transitorias resultantes de la interacción de la naturaleza del individuo con el entorno natural y sociocultural en el que vive. Ellos mismos consideraron que esta forma de entender el desarrollo era una condición cognoscitiva de los educadores para que lograran un trabajo pedagógico con acierto, porque sólo cuando se conoce el curso y ritmo del desarrollo intelectual de los niños es posible empatar la marcha de la enseñanza, adecuándola a él.

Kerschensteiner y Neill partieron de una teoría innatista. Ambos creían que las personas ya habían nacido con una estructura interna –espiritual o mental– y que el desarrollo consistía sólo en encontrar el entorno sociocultural adecuado para que sus potencialidades innatas tuvieran mundo posible para desenvolverse. Por eso ambos pedagogos reivindicaron la libertad; el primero con su Escuela del Trabajo y el segundo con la Escuela de Summerhill. Son proyectos educativos en los que



se reivindica el conocimiento práctico del profesor, en los que se atiende la estructura profunda de los niños, reivindicando el amor, la comprensión, la empatía, el tacto pedagógico y la autonomía como base sobre la cual generar un ambiente de aprendizaje en plena libertad. En ambos se cree que el aprendizaje es posible siempre que haya una identificación entre la estructura interna del sujeto y las que aporta el entorno sociocultural, por eso la importancia de la diversificación de los escenarios y las oportunidades de interacción. No obstante, el sistema de creencias de los pedagogos que sustenta a ambas propuestas, no existe un solo indicador del desempeño docente inscrito en algún parámetro del perfil que efectivamente conceda tantos grados de libertad a la intervención educativa.

ARGUMENTO 2

La dimensión 2 supone a un docente que sabe organizar y evaluar su trabajo educativo y que realiza una intervención didáctica pertinente, por lo que organiza su intervención docente para lograr el aprendizaje de sus alumnos, identificando sus características y diseñando estrategias de intervención docente para atender las necesidades educativas. Éste es un saber docente técnicamente considerado en los discursos pedagógicos de la primera mitad del siglo pasado. E. Claparède lo advirtió en su propuesta *La escuela a la medida* y R. Ramírez con la metáfora del *overol* o del *sombrero*. El primero decía que la enseñanza debe ser como los trajes que confeccionan los sastres, todos diferentes, adaptados a la individualidad con tal de hacerlos a la medida. Esa misma idea retomó Rafael Ramírez para decir que los overoles y los sombreros también deben considerar la talla del que los porta.

Algo más, cabe reconocer que las voces pedagógicas con ideas interaccionistas acerca del desarrollo movilizan sugerencias prácticas sobre la planificación de la enseñanza, creen conveniente que los educadores tengan control cognoscitivo de la condición psicológica para aprender y que se conozca la demanda cognitiva de un contenido de aprendizaje para poder apropiárselo y que de acuerdo con ello diseñen la intervención pedagógica y organicen los grupos escolares para vivir la experiencia. Por esta razón Ramírez (1944, pp. 31-32) sugirió a los maestros elaborar tres programas diferentes y tres métodos según fueran las capacidades de los niños: baja, media o alta. También dijo que se podía intervenir al grupo de alumnos con un solo método, siempre que al final del trabajo pedagógico se dedicara tiempo extra para la atención individualizada de quienes más lo requerían.

ARGUMENTO 3

La dimensión 3 establece que un docente debe reconocerse como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en sus aprendizajes, inscrito en el parámetro 3.1, y coincidente con el indicador 3.1.2, en el que se espera que un profesor idóneo sea capaz de utilizar diferentes referentes teóricos para analizar su práctica y mejorarla en su rediseño. Los tres pedagogos interaccionistas



(Dewey, Claparède y Ramírez) ya lo tenían previsto, querían precisamente que los profesores fueran capaces de pensar su trabajo pedagógico y conceptuar su práctica docente con base en el saber académico; aunque Ramírez mostró simpatía con el conocimiento práctico docente, hizo causa común con los otros dos en su oposición a la repetición mecánica del trabajo pedagógico sin reflexión y sin fundamento científico. Así lo refleja, por ejemplo, J. Dewey en su concepción de pensamiento reflexivo magistralmente expuesto en su multicitado libro *Cómo pensamos* y E. Claparède en la crudeza crítica con la que se refería a la enseñanza de los educadores hecha al tanteo, como lo consigna en su trascendente libro *Psicología del niño y pedagogía experimental*.

Las otras dos voces pedagógicas –Kerschensteiner y Neill– creyeron menos en la racionalidad técnica de la enseñanza. El primero se opuso a la enseñanza intervencionista porque estaba convencido de que el profesor no educa y que la mejor educación es aquella que lo hace superfluo y ocurre con la libertad suficiente para que viviera la experiencia psicológica de acuerdo al llamado de sus propias inclinaciones o de sus *gestalten* sin génesis. Cada quien actúa de manera espontánea y cuenta con opciones para autoelegir las actividades que mejor se acomodan a sus intereses.

Muy próximo a esas concepciones, Neill refleja cierto desdén por la enseñanza. No promovió la innovación didáctica y dejó a los profesores que trabajaran de acuerdo a la tradición pedagógica en la que estaban instalados. Igual que con los niños, también fue permisivo con el personal docente de Summerhill. Los dejó en libertad y, quizá por ello, no logró romper con las prácticas pedagógicas tradicionales en el contexto de las aulas, mientras que en el contexto de la escuela, hacía de la libertad y el amor los principales métodos de enseñanza. Neill como educador, en cambio, sí promovía que sus lecciones fueran interesantes, creativas y que echaran a volar la imaginación de los niños, pero esto no era un comportamiento docente común en Summerhill. Los demás profesores, en el inmovilismo pedagógico, hacían autopoiesis pedagógica en el ámbito de los métodos de enseñanza.

ARGUMENTO 4

La cuarta dimensión se refiere a las capacidades del docente para asumir las responsabilidades legales y éticas propias de la profesión para el bienestar de sus alumnos. Con respecto al conocimiento de la normativa institucional las cinco voces pedagógicas exponen el reconocimiento a la misma como regulador de las prácticas institucionales; sin embargo, Neill, aunque la observó por obligación, también la despreció. Sabía que era necesario responder a las regulaciones estatales, pero la dinámica interior escolar no la organizó con ese propósito. Es cierto que no desconoció su responsabilidad, pero tampoco perturbó el desarrollo de los niños, obligando su asistencia a clases con tal de que contaran con la preparación previa para dar la mejor respuesta a los exámenes de la supervisión educativa del reino. Cada niño tomaba la decisión por sí mismo de acudir a clases y prepararse para los exámenes. Afirmo Neill que cuando esto ocurría, los niños



obtenían muy buenos resultados y todo era posible porque ya estaban curados del daño que les había hecho la sociedad hipócrita en la que habían vivido durante los años previos a Summerhill.

Algo más que conviene destacar es que tanto en la Escuela del Trabajo como en la de Summerhill se promovía el respeto, la colaboración y la más sana convivencia, similar a la que se expresa en los indicadores del parámetro 4.2 del PPI, en el que se demanda del profesor establecer un ambiente favorable para la sana convivencia y la inclusión educativa en su práctica docente.

ARGUMENTO 5

La quinta dimensión del PPI espera que un docente participe activamente en el funcionamiento eficaz de la escuela en la que está adscrito y que fomente el vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos terminen con éxito su escolaridad. En esta dimensión el vínculo con la comunidad es relevante y el discurso pedagógico del periodo mencionado le concede un lugar importante. En la revisión hecha, se encontró que todos ellos hacen referencia al vínculo que los educadores de un centro escolar han de establecer con la comunidad. Kerschensteiner (1912, p. 119), por ejemplo, afirmaba que muchos de los problemas didácticos experimentados por el profesor tenían relación estrecha con el contexto comunitario en el que estaba inserta la escuela porque dependían de las circunstancias de tipo económico, espacial y temporal. Además de tener activo el vínculo con la comunidad de vecinos, quería que el personal hiciera de su escuela una comunidad. La pensó integrada por personas tramando relaciones horizontales, libre de jerarquías y promoviendo el diálogo profesional más prolífico con tal de que los niños recibieran la mejor atención educativa. En esta perspectiva, todo vínculo comunitario hacia afuera o hacia adentro de la escuela, se establecía en relación con los niños con el interés de favorecer el nivel de logro cognoscitivo de cada uno de ellos.

R. Ramírez, en cambio, se vinculó con la comunidad no tanto para conocer el entorno de los alumnos y proceder a hacer las adecuaciones curriculares y de enseñanza con tal de imprimir mayor calidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje; lo hizo para llevar la escuela a la comunidad y que funcionara como la inteligencia misma en la cual se discutirían los problemas que constriñen el bienestar de la gente, en este caso el vínculo con la comunidad pretende fines de justicia social y no psicopedagógicos.

CONCLUSIONES

1. En esta contrastación entre los componentes del PPI y las ideas que expresan cada una de las cinco voces pedagógicas se ha hecho visible que gran parte de los saberes que agrupa de forma organizada el PPI han sido dichos en el discurso pedagógico generado durante la primera mitad del siglo xx.



2. Independientemente del contexto en el que se ha diseñado, el PPI supone un importante avance en la definición y organización de los saberes que cada uno de los prácticos de la profesión docente debe portar consigo.
3. Que efectivamente la formalización de los saberes y quehaceres en el PPI representa el holograma de la profesión docente, dando consistencia y facilitando la identidad profesional y la cultura que le es propia y que para ser internalizada se requiere vivir la experiencia psicológica de los procesos de socialización que suelen ocurrir en los lugares de trabajo docente.

Recibido: 19-04-2019. Aceptado: 24-05-2019



REFERENCIAS

- AUSUBEL, D., NOVAK, J. y HANESIAN, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Ed. Trillas.
- CLANDININ, J. y CONNELLY, M. (1987). «Teachers personal knowledge: what counts as “personal” in studies of the personal». *Journal Curriculum Studies*, 19 (6), 487-500.
- CLAPARÈDE, E. (1930). *Psicología del niño y pedagogía experimental*. Madrid: Francisco Beltrán, editor.
- CLAPARÈDE, E. (1920). *La escuela a la medida*. Madrid: Ediciones de la Lectura, S.A.
- JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T. y HOLUBEC, E.J. (1999). *Aprendizaje cooperativo en el Aula*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- DEWEY, J. (1967). *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico*. Argentina: Losada.
- DEWEY, J. (1966). *Naturaleza humana y conducta, introducción a la psicología social*. México: Fondo de Cultura Económica, 4.ª ed.
- DEWEY, J. (1933). *How we think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Lexington, MA: D.C. Heath and Company.
- DEWEY, J. (1927). *Obras de Dewey IV. Los fines, las materias y los métodos de la educación*. Madrid: Ediciones de la Lectura-Impresiones Ciudad Lineal.
- DEWEY, J. (1922). *Human nature and conduct*. New York: Henry Holt and Company.
- DEWEY, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- ESTEBARANZ, A. (2001). «La naturaleza del conocimiento del profesor», en Memoria del *Simposium Internacional en Formación de Profesores*. Culiacán, Sinaloa, México: Secretaría de Educación Pública y Cultura del Gobierno del Estado de Sinaloa.
- ESTEBARANZ, A. y SÁNCHEZ, V. (eds.) (1992). *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional I. Conocimiento y teorías implícitas*. Sevilla, España: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- JACOBO-GARCÍA, H.M. (2006). *Teoría Educativa. Lo que todo profesional de la educación tiene que saber*. México: UPN.
- KERSCHENSTEINER, G. (1912). *Concepto de la escuela del trabajo*. Madrid: Ediciones de la Lectura-Impresiones Ciudad Lineal.
- KERSCHENSTEINER, G. (1928). *El alma del educador y el problema de la formación del maestro*. Barcelona: Editorial Labor.
- KERSCHENSTEINER, G. (1934). *La educación cívica*. Barcelona: Editorial Labor.
- MARRERO, J.E. (2009). *EL pensamiento re-encontrado*. Barcelona: Octaedro.
- MARRERO, J.E. (1993). «Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza», en M.J. RODRIGO, A. RODRÍGUEZ y J. MARRERO (eds.). *Las teorías implícitas una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- MARRERO, J.E. (1992). «Las teorías implícitas del profesorado: un puente entre la cultura y la práctica de la enseñanza», en A. ESTEBARANZ y V. SÁNCHEZ (eds.). *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional. Volumen I. Conocimiento y teorías implícitas*, (pp. 9-22). Sevilla, España: Universidad de Sevilla, Secretariado de Publicaciones.



- NEILL, A.S. (1986). *Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- NEILL, A.S. (1994). *El nuevo Summerhill*. México: Fondo de Cultura Económica.
- PIAGET, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas*. México: Siglo XXI, Editores.
- RAMÍREZ, R. (1935). «El interés mundial por la educación de los grupos socialmente retrasados», en *Obras completas de Rafael Ramírez*, tomo V, Veracruz, México: Dirección General de Educación Popular.
- RAMÍREZ, R. (1944). «Técnica de la enseñanza», en *Obras completas de Rafael Ramírez*, tomo III, Veracruz, México: Dirección General de Educación Popular.
- SEP (2018). *Perfil, Parámetros e indicadores para los docentes de educación primaria*. México: SEP. Disponible en: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/2017/ba/PPI/PPI_DOC_TECNICO_DOCENTES_080118.pdf.
- TARDIF, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.



LOS SABERES DEL EDUCADOR EN EL DISCURSO PEDAGÓGICO DE JIDDU KRISHNAMURTI

Margarita Armenta Beltrán*

Universidad Autónoma de Sinaloa
Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa

RESUMEN

En el marco del Seminario sobre Teorías implícitas y conocimiento práctico profesional docente, se presentó este trabajo, cuyo propósito fue evidenciar los saberes del educador implícitos en el discurso pedagógico de Jiddu Krishnamurti, como un ejemplar de la pedagogía oriental; en primer lugar, se presentan las principales ideas que les subyacen a los saberes que, de acuerdo con Krishnamurti, todo educador debe conocer. Una vez hecho esto, se contrastan dichas ideas con el PPI (perfil, parámetros e indicadores) del Servicio Profesional Docente Mexicano para visibilizar su presencia en el pensamiento de los profesores mexicanos; efectivamente, los hallazgos indican que se pueden percibir de manera difusa tales ideas en el pensamiento reflejado en el mencionado PPI.

PALABRAS CLAVE: pedagogía oriental, teoría educativa, educación en Krishnamurti, teoría de la profesión docente, conocimiento profesional.

THE EDUCATOR'S KNOWLEDGE IN JIDDU KRISHNAMURTI'S PEDAGOGICAL DISCOURSE

ABSTRACT

In the framework of the Seminar on Implicit Theories and Teacher's Practical Professional Knowledge, this work was presented whose purpose was to make evident the educator's knowledge implicit in the pedagogical discourse of Jiddu Krishnamurti, as an example of oriental pedagogy; the main ideas that underlie knowledge according to Krishnamurti, that every educator should know, are described. Once this is done, these ideas are contrasted with the PPI (Profile, Parameters and Indicators) of the Mexican Teaching Professional Service to make visible its presence in the thinking of Mexican professors; indeed, the findings indicate that such ideas can be diffused in the thinking reflected in the aforementioned PPI.

KEYWORDS: oriental pedagogy, educational theory, education in Krishnamurti, theory of the teaching profession, professional knowledge.



INTRODUCCIÓN

Dado que los estudios sobre las ideas pedagógicas de Krishnamurti son escasos o inexistentes, nos ha parecido necesario y oportuno presentar algunas notas biográficas y los pensamientos más destacados en los que insiste de manera recurrente en sus charlas, en la idea de contextualizar los saberes que el educador debe internalizar para ser un docente de los centros escolares Krishnamurti. Clarificando lo anterior, estaremos en condiciones de contrastar con el PPI (perfil, parámetros e indicadores) del Servicio Profesional Docente de los profesores mexicanos.

JIDDU KRISHNAMURTI. ALGUNAS NOTAS BIOGRÁFICAS

El pensamiento de Krishnamurti es sutil y complejo; se dice esto porque se entretajan en la expresión de sus ideas formas intelectuales no convencionales con las que creó un puente entre lo secular y lo sagrado, como una consciencia que ve las cosas como son, libres de las distorsiones del condicionamiento y las limitaciones del pensamiento, que trasciende los imperativos del «yo» a favor de la compasión, el amor desinteresado, el silencio, la belleza y la alegría.

Aunque era enemigo de las etiquetas, fue considerado un filósofo, un psicólogo, un sociólogo no convencional, un investigador de la conciencia humana en íntima relación con lo social. Se caracterizó por no ser un erudito, ni acumulador de conocimientos, ni recolector de citas, ni constructor de sistemas o estructuras conceptuales. En cambio, se dice de él que fue un pensador atípico (Alarcón, 2007), un descifrador de los mecanismos de la mente tanto conscientes como inconscientes, un «sintetista»¹ frente a toda tradición analítica, un examinador de la compleja estructura de lo real universal, un investigador puro de altos vuelos de un bucle que pasa del individuo a la sociedad y de la sociedad al individuo, y que configura lo real como un proceso dinámico entre el pensador y el pensamiento.

* *E-mail:* maggy@uas.edu.mx. Es maestra en Educación en el campo de la formación docente por la Escuela Normal de Sinaloa y doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Sinaloa. Forma parte del Sistema Nacional de Investigadores Nivel Candidata/CONACyT, México. Es integrante de la Red Temática CONACyT de Investigación de Educación Rural. Sus intereses de investigación se enfocan en el pensamiento y conocimiento profesional, así como en las estrategias de afrontamiento que utilizan los profesores que trabajan en contextos adversos, tales como educadores de niños y niñas migrantes y de escuelas rurales.

¹ Un sintetista es un pensador creativo que percibe el mundo en términos opuestos; tiende a poner en duda todo y a ser escéptico, puede crear nuevas ideas a partir del conflicto mediante la confrontación y la discusión abierta. Mediante la síntesis se procede con un pensamiento ordenado hacia la reunión de todas las partes, estableciendo un nuevo sentido y una lógica de interrelaciones entre las unidades de conocimiento desde los más simples hasta los más complejos: «Síntesis refiera a unión, composición, sea de las partes para construir el todo, del concepto y la realidad, o de la afirmación y la negación para alcanzar un nivel superior de conocimiento» (Rueda, 2007).



En síntesis, su pensamiento está dirigido a profundizar y penetrar en la naturaleza real de los problemas del mundo, a hacer explícitos los procesos y motivaciones más o menos ocultos por los que pensamos, sentimos y actuamos los seres humanos, que nos conduzcan a comprender lo que realmente somos. Posicionado en la realidad del momento –una sociedad convulsionada en la que todas las ideologías y religiones han agotado sus propias pretensiones–, deseaba que el comprender el mundo fuera un descubrimiento personal de cada individuo mediante un nuevo modo de entender la vida, un nuevo humanismo y una nueva educación del saber, del ser, del hacer y del convivir.

Krishnamurti no era un educador formal; carecía de títulos que lo autorizaran a dedicarse a la educación o formar centros educativos. Sin embargo, se le ha descrito como un maestro revolucionario que trabajó incesantemente para despertar la inteligencia de la gente, su sentido de responsabilidad, una chispa de descontento; su compromiso con este despertar de la consciencia se fundaba en una fuerte pasión moral que lo impulsaba a la búsqueda de la buena sociedad, basada en los valores correctos y en las relaciones correctas, entendidos de maneras no convencionales. Tenía una gran esperanza en la educación como agente de transformación interna (psicológica) y de cambio social. En ese sentido, su interés se centró en hacer al hombre libre, en la libertad como forma de ser, sobre la base de un amor constante a la naturaleza, un compromiso firme y la responsabilidad individual en la tarea de lograr una sociedad mejor (Thapan, 2001).

Las escuelas de la FKI (Fundación Krishnamurti de la India) se encuentran en lugares de gran belleza rodeadas de naturaleza, pues, de acuerdo con Krishnamurti, el espacio físico y el aprendizaje en un entorno natural favorecen la armonía en las relaciones entre los estudiantes, los profesores y el personal de la escuela, así como el desarrollo de una mente inquieta y creativa. También intentaba que las escuelas actuaran como una unidad, aunque fueran legal y nacionalmente independientes; originar un sentimiento de que todas las escuelas estaban trabajando para el mismo fin y descubrir cómo transmitir e interpretar todas esas ideas mediante la enseñanza de las asignaturas (1996).

La idea de fundar escuelas le surgió al conocer el modelo de la Universidad de Berkeley, California (Blau, 2007, p. 146). En Estados Unidos fundó la Oak Grove School en Ojai, California; en Inglaterra, la Brookwood Park School; en India: Uttarskashi Education Center en Uttar Pradesh; Rishi Valley Education Center en Chittor District, Andhra Pradesh; Rajghat Education Center Rajghat Fort en Uttar, Pradesh; The School (KFI) Damodar Gardens en Chennai; Bal Anand Mumbai (KFI) en Dongerseg; The Valley School (KFI) Bangalores Education Center en Bangalore; y Sahyadri School Administrative Officer en Rajgurunagar.

En 1978 formó un comité de publicaciones cuya responsabilidad era divulgar sus charlas. En 1969 se estableció la American Krishnamurti Foundation y en 1970 la Indian Foundation. Desde 1997, se publica la revista anual *Journal of the Krishnamurti Schools*, con el propósito de documentar y crear pedagogías innovadoras y críticas dentro de un proceso de transformación de la educación.

El influjo de su pensamiento se vio reflejado en la obra de David Bohm, quien lo consideraba su mentor; también en David Peat, colaborador de Bohm; y



en la teoría de la autopoiesis de Maturana y Varela. Viajó por todo el mundo dando charlas para divulgar sus ideas. En México estuvo entre octubre y noviembre de 1935.

Krishnamurti nació el 11 de mayo de 1895 en Manandapalle, un pequeño poblado rodeado de cerros que se encuentra entre Madrás y Bangalore, India. Murió en Ojai, California, en febrero de 1986 a la edad de 91 años.

LA PEDAGOGÍA DE KRISHNAMURTI: EL VIAJE SIN SENDERO

El mundo está en crisis. Es una realidad que nos persigue desde antes y de ahora. Krishnamurti lo decía en cada una de sus conversaciones públicas, ante lo cual inquiría a su auditorio: ¿qué podemos hacer para cambiar el mundo al mismo tiempo que a nosotros mismos? Su respuesta invitaba a que cada quien hiciera el cambio sin depender de nadie, sin guía, sin maestro o sin autoridad. Sostenía la necesidad de confrontarse con uno mismo y en la relación con el otro y con el mundo, por cuenta propia (1975, p. 35). Para cambiar el mundo no hay camino construido, hay que irlo haciendo sobre la propia marcha.

¿Cómo podía ocurrir esto? Sugería una indagación en nuestro mundo interior para descubrir y explorar hasta la raíz por qué aceptamos las creencias y la tradición, y comprender los motivos y las causas de esa aceptación; tales creencias –religiosas, políticas y de todo tipo–, afirmaba, separan a los hombres y crean conflicto, confusión y antagonismo, generando intolerancia. Por lo que la necesidad de cambio que él percibía tenía su origen en el entorno, causante de los grandes conflictos en las interacciones de las personas en la sociedad actual.

Aunque también afirmaba que todas las personas tenemos la común capacidad de pensar. Cada uno piensa de acuerdo a su capacidad, energía y conocimientos, de acuerdo a su experiencia y condicionamiento. La conciencia, decía, es común a toda la humanidad. En todas partes el hombre sufre ansiedad, incertidumbre, desesperación, soledad, inseguridad, celos, codicia y envidia. Estas cuestiones tensan los hilos que nos atan en nuestro convivir diario (1984).

Nuestra conciencia, afirmaba,

... incluye en sus capas más profundas, nuestros miedos. El hombre ha vivido con miedo generación tras generación; ha vivido con el placer, con la envidia, con todos los tormentos de la soledad, la depresión y el desorden; ha vivido con gran dolor con lo que él llama amor y con el perpetuo miedo a la muerte. Todo esto es nuestra conciencia, que es común a toda la humanidad (Krishnamurti, 1984).

Consideraba que era difícil comprendernos de manera total, puesto que la carga del programa –genético y social heredado generación tras generación– nos ha conducido a pensar que somos individuos separados, cuando en realidad somos seres totales. Para él, era necesario descubrir lo que significa comprenderse a uno mismo y al mundo que nos rodea. Es por eso por lo que invitaba a realizar una revisión cuidadosa de lo que significan el conocimiento, el pensamiento, la imagen, la expe-



riencia, la actividad, la acción, la creencia, la memoria y la tradición y su influjo en nuestras mentes, que, todos juntos, impiden la comprensión de uno mismo y del entorno. Para indagar e investigar sobre ello, afirmaba, se debe afrontar el mundo con una actitud de descontento; reconocer que cada uno de nosotros está condicionado psicológica, mental e intelectualmente desde las células del cerebro para vivir con especulaciones, con conceptos, con fórmulas. Se está condicionado a no ver el peligro que ello reviste (Krishnamurti, 1975), pues las imágenes, los símbolos, los conceptos, las conclusiones, los ideales no son más que la proyección del pensamiento; y para comprender su naturaleza y realización se necesita comprender todo su proceso de construcción.

Krishnamurti reflexionó profundamente sobre estas cuestiones y sus principales causas. Mencionaremos algunas de ellas en los siguientes párrafos.

Iniciaremos con el conocimiento, del cual afirmaba que su existencia en la vida cotidiana da lugar a una actividad mecánica. El conocimiento convertido en rutina mecánica limita al cerebro y lo vuelve rígido e insensible, se expresa en las teorías que construye la mente y las convierte en dogmas que impiden ver la realidad como algo complejo. El conocimiento y la rutina mecánica tienen una relación causal recíproca, pues la parte mecánica de la vida concierne a la adquisición de conocimientos, lo cual implica aceptar el patrón de valores creado por las generaciones pasadas, repitiéndose una y otra vez en el transcurso del trayecto vital; aceptar ese patrón de valores «produce un inevitable deterioro que destruye nuestras capacidades, nuestra sensibilidad, nuestra fibra moral e intelectual» (Krishnamurti, 1978).

El pensamiento, por su parte, decía, es el resultado del pasado, del ayer y de muchos muchos ayeres. Es el resultado de las relaciones condicionadas establecidas en la mente como pasado. Por lo tanto, la mente es el resultado del pasado. Es decir, el pensar es la respuesta de la memoria. La memoria es un proceso, un residuo de experiencias, sean estas inmediatas o del pasado. El contacto, la sensación, el deseo son origen y creación de la experiencia. La experiencia deja un residuo que llamamos memoria, ya sea agradable o desagradable, provechosa o no provechosa. De ese residuo surge una respuesta que hemos llamado «pensar» condicionado por diferentes residuos ambientales y así sucesivamente. Todo nuestro proceso consciente de mirar, de pensar y de sentir tiene sus cimientos en el pasado. Además, vivimos en las capas superiores de la conciencia, en la mente superficial; es ahí donde estamos activos donde se nos plantean los problemas, los innumerables conflictos y la actividad del diario vivir y con todo ello nos sentimos satisfechos. Mas lo que está en la superficie, lo que ahí se manifiesta no es, por cierto, el contenido total de la conciencia (Krishnamurti, 2003).

Pero el pensamiento también es el resultado del conocimiento y la ignorancia; tal resultado conduce a la conformidad, la imitación y el seguimiento de un patrón que a su vez moldea la mente conforme a una estructura religiosa o social que impele al control y a la obediencia con base en la recompensa y el castigo que a su vez conducen a seguir la tradición y la continuidad. La acción (Krishnamurti, 1978), en consonancia con lo anterior, es un movimiento continuo desde el pasado interrumpido ocasionalmente con una serie de nuevas conclusiones que al mismo



tiempo se convierten en pasado, generando conocimiento condicionado y acciones mecánicas.

De igual modo, la experiencia lo que hace es fortalecer la mente condicionada de quien la experimenta perpetuando el hábito y la rutina que conducen a un modo mecánico de vivir. El hábito es una acción reiterativa del no estar atento, que coloca a la mente dentro de un surco, de un estrecho modo de vida. Caemos en el hábito porque es el modo más cómodo de vivir y cuando se observa detenidamente, se descubre que el hábito en la relación encubre cierta cualidad de indolencia, negligencia y descuido, lo que vuelve a la mente insensible conduciéndola a un proceso degenerativo que tiene por objeto alguna forma de seguridad ilusoria a la cual aferrarse.

El origen de las creencias es el temor; el temor impide la propia comprensión y opera a modo de pantalla a través de la cual nos miramos a nosotros mismos. Detrás de esa pantalla está una mente repleta de dogmas, afirmaciones y citas que se repiten una y otra vez. Es por eso por lo que Krishnamurti (1975) afirmaba que era preciso tomar consciencia del temor y el miedo que encubren las creencias que habitualmente se han constituido en una forma de escape de la realidad.

Pero para entender la creencia hay que descubrir la razón por la cual la mente se apega a ella, desvelar por qué las creencias han adquirido tanta importancia en la vida, pues pueden estar enmascarando un proceso de evasión. Estudiar las creencias permite conocernos tal cual somos, tomar conciencia de lo que consideramos importante en nuestras vidas, de las cosas que hemos aceptado; nos lleva a conocer cómo funciona nuestro pensamiento al ponerlas en tela de juicio; al observar atentamente el proceso de su desarrollo y someterlas a examen, mostrará las modalidades de nuestro pensamiento y de nuestras reacciones, y revelará los valores y normas que hemos aceptado durante generaciones (Krishnamurti, 1975).

Para emprender la búsqueda, para tener la capacidad de buscar, es indudable que –en primer lugar– debemos comprendernos a nosotros mismos; también es necesario distinguir y darnos cuenta de lo que en realidad buscamos en la vida. Se trata de descubrir lo que uno desea realmente ser, de conseguir por uno mismo qué es lo que busca tan incesantemente para la existencia; en síntesis, antes de empezar a buscar, resulta sin duda importante averiguar quién es el que busca y qué es lo que busca.

Como ya se mencionó líneas arriba, el descontento es la vía de la investigación; pero no puede haber investigación si la mente está atada a la tradición. La investigación es la llama de la atención, mientras que el descontento es un estado puro que existe dentro de nosotros, si no se le apaga a causa de la mala educación. Cuando comprendemos la naturaleza del verdadero descontento, veremos que la atención forma parte de esa llama ardiente que consume la pequeñez y deja a la mente libre de las limitaciones que impulsan la búsqueda de las gratificaciones que la encierran dentro de sí mismo (Krishnamurti, 2007).

Sin embargo –sostiene–, encarar la realidad –tanto interna como externa– genera típicamente dos respuestas: desesperación, cinismo y ansiedad o hacerle frente con responsabilidad. Los problemas, desde su percepción, deben afrontarse ahora –en el momento que se toma conciencia de ellos–, a partir de lo cual se produce



el cambio fundamental de la mente sin la intervención de la voluntad, las influencias y presiones externas, las creencias, las opiniones y la tradición. La necesidad del cambio radical a partir del cual se debe investigar el proceso de conocimiento, cuyo centro es el resultado de todas las experiencias a partir de las cuales actuamos (Krishnamurti, 1999, p. 20).

Conseguir la resolución de un problema de manera inmediata demanda comprender el propio problema; reconocer que el problema crea un conflicto, una contradicción. Es necesario vivir con ese hecho. Lo que a uno le da la capacidad, la fuerza, la vitalidad, el impulso de encarar algo de modo instantáneo con la plenitud de la energía no dividida se pierde porque intervienen diversas razones para no conseguir dicha energía. Una de ellas es que dicho problema –como lo es la vanidad, por decir el ejemplo que plantea Krishnamurti (1975)– está basado en lo que cada quien es, es la base del patrón social que da cierta sensación de vitalidad, cierta condición de dignidad, de distancia con respecto a los demás, el sentimiento de que soy un poco mejor que los otros. Todo eso supone una energía que impide disolver el problema. Si se analizan las razones que han estorbado la acción impidiendo disponer de la energía para encarar el problema –entendiendo el análisis como el proceso que tiene su origen en la repetición, en las reacciones alojadas en la memoria y en la experiencia–, mientras se analiza, el problema prosigue. En cambio, ver el hecho instantáneamente requiere de una mente alerta, incluso cuando no se presentan problemas, para hacerles frente sin pasar por el proceso de análisis.

Es por esa razón por lo que es necesario tener la capacidad de enfrentar las cosas de un modo nuevo, de instante en instante sin la reacción condicionante del pasado para que no haya efecto acumulativo, que obre como barrera entre uno mismo y aquello que se es; es necesario disciplinarse mediante la observación, ser considerados y reflexivos, prestar atención y escuchar para conseguir el orden en el pensar. Para ello es necesaria la libertad, esa que genera autonomía para ser libre de la brutalidad, la ira y la crueldad y que al mismo tiempo depende de la inteligencia, la sensibilidad y la compasión (Krishnamurti, 1975), para generar una conciencia ordenada.

Krishnamurti insistía con frecuencia que la educación debe

ayudar a pensar libremente y sin temor, ayudar a investigar y comprender... [debe ser una educación]... que ayude a ser tan agudamente inteligente que la persona pueda hacer lo que ama... [que despierte]... en su interior la llama del descontento, un estado de revolución [interior]... para inquirir, descubrir y crecer... en madurez y verdadera libertad... (2002, p. 16).

La responsabilidad del educador «... es dar origen a un ser humano bueno que tenga un sentimiento de la relación global, que no sea nacionalista, regionalista, aislado, que no se aferre religiosamente a las viejas tradiciones muertas». Es por eso por lo que pensaba que la educación sólo puede ser transformada educando al educador y no simplemente creando una nueva norma, un nuevo sistema de acción (Krishnamurti, 1974).



EL DISCURSO PEDAGÓGICO. LA NATURALEZA DEL SABER DE LOS PROFESORES

En este apartado, se enuncian los aspectos fundamentales que Krishnamurti consideraba que los educadores tenían que saber para ejercer como profesores, tales como: a) cultivar una perspectiva global; b) cultivar la mente científica; c) cultivar la espiritualidad; y desarrollar el cuidado y preocupación por la humanidad y el medio ambiente. Asimismo, se intenta visibilizar la naturaleza del saber de los profesores acerca del desarrollo humano, la reflexión profesional, la enseñanza y el aprendizaje (Jacobo, 2009) que los educadores desarrollan en su cotidianidad escolar, aunque de forma tácita.

CULTIVAR UNA VISIÓN GLOBAL. EL EDUCADOR EN LA BÚSQUEDA DE LA EXPLICACIÓN Y LA COMPRENSIÓN DEL MUNDO

Para clarificar este saber es necesario que el educador se pregunte ¿cómo me observo interiormente? ¿Dónde está el espejo en el que me veo a mí mismo siendo el mundo? ¿Quiero cambiar el mundo? ¿Es necesario cambiarlo? ¿Lo debo hacer individualmente o junto con otros? (Krishnamurti, 1996).

De acuerdo con Krishnamurti (1998), siendo uno mismo el centro de diversas actividades a veces contradictorias, de múltiples pensamientos, sentimientos y deseos que se oponen unos a otros, se debe enfrentar con honestidad esa contradicción psicológica que la humanidad ha cultivado. Todos los seres humanos tenemos un bagaje de conocimientos, prejuicios, experiencias, sufrimientos e innumerables cuestiones complejas que implican la relación –con la naturaleza y los otros–. Cada uno de nosotros es el resultado de una vida culturalmente compleja producto de siglos. Somos responsables no sólo ante el mundo, sino ante nosotros mismos, de lo que hacemos, pensamos y de cómo actuamos, de esa extraña mezcla contradictoria de violencia y amabilidad, afecto y brutalidad, codicia, celos y ansiedad generadores del caos, la desdicha y la aflicción en el mundo. Cada uno, en sí, es a la vez la sociedad y el individuo, la violencia y la paz, la brutalidad y la ternura. El predominio de unos sobre los otros provoca muchos desequilibrios psicológicos (1998, p. 30); el ser humano es en esencia «la psiquis de la humanidad», es decir, psicológicamente cada persona es el mundo, representa a toda la raza humana y responde al mundo de manera total. Pero también la cultura, las costumbres, los hábitos de una comunidad nos dicen lo que hay que hacer y lo que no hay que hacer.

En contraparte, no se acepta que los individuos sean libres o hagan lo que mejor les parezca; quienes lo intentan son un peligro para la sociedad. La mayoría de la gente no desea que los otros sean libres, pues un hombre libre de verdad –libre de codicia, ambición, envidia, crueldad– es considerado un peligro porque es completamente diferente. Y lo diferente genera desconfianza y temor.

Ello ocurre porque los seres humanos hemos sido programados biológica, intelectual, emocional y psicológicamente a través de millones de años para repetir una y otra vez el patrón del programa. De acuerdo con Krishnamurti (2013), hemos



cesado de aprender y estamos en riesgo de que la computadora, «que es mucho más capaz, rápida y exacta asuma la dirección de las actividades del cerebro».

En cambio, proponía que nuestros múltiples problemas fueran comprendidos y resueltos tomando conciencia de nosotros mismos como un proceso total, es decir, comprender toda nuestra composición psicológica. Es por ello por lo que pensaba que el profesor debe ser capaz de observar los sucesos mundiales, vigilar sus propias inclinaciones, sus íntimas exigencias y credos (1998, p. 89); debe tener una mente dotada de diligencia que encare los problemas apenas surgen, que observa su naturaleza y los resuelve inmediatamente (Krishnamurti, 2013).

En relación con las acciones a implementar en las escuelas Krishnamurti, es muy importante que el educador, en primer lugar, descubra y se interrogue junto con la comunidad de profesores el por qué él es el mundo y el mundo es él mismo, a partir de la observación y la investigación profunda. Asimismo, en las sesiones con sus estudiantes propiciar ese descubrimiento, a través de la observación y la investigación.

En síntesis, el conocimiento de sí mismo implica a la vez conocer el mundo, es un compromiso con el mundo en interdependencia con el entorno. Uno es el mundo, pero el mundo va en la dirección equivocada, por lo que es necesario cambiar la propia dirección para así contribuir al cambio en el mundo (Vicens, 2001).

CULTIVAR LA MENTE CIENTÍFICA. EL CONOCIMIENTO SIN ELECCIÓN

Krishnamurti (1996) pregunta a los profesores ¿de qué modo yo, como profesor, emprenderé la transformación psicológica de los estudiantes y además conseguiré que sean capaces y diligentes con sus estudios?

En principio el educador requiere de una mente extraordinariamente flexible y sutil, no ajustable al molde de la sociedad, capaz de investigar y crear una realidad explosiva sin miedo, temor o prejuicio; el educador es un individuo que debe saber todo de sí mismo, de su cuerpo, su mente y sus emociones y de cómo funciona la mente y cómo opera el pensamiento. Para llegar a ello, el educador lo debe hacer con una mente científica que sea aguda, precisa, clara y sin prejuicios (1978).

Krishnamurti (1978) clasifica el conocimiento en tres tipos: científico, colectivo y personal. El conocimiento científico es el que se enseña en las escuelas; el conocimiento colectivo es producto de la experiencia importante de las generaciones pasadas y que se expresa en las tradiciones de la comunidad y la raza; el conocimiento personal procede de las propias experiencias, reacciones, impresiones, inclinaciones y tendencias. Todos esos conocimientos entran en juego en el contexto de los centros escolares.

En cuanto al conocimiento científico que debe cultivarse en la escuela, Krishnamurti (1992) afirmaba que

... necesitamos el conocimiento para poder comunicarnos, para decirnos algo el uno al otro; y para cultivar el conocimiento tiene que haber memoria. Sin el conocimiento no podríamos hacer volar un avión, ni construir un puente o una casa hermosa, no podríamos construir grandes carreteras, cuidar de los árboles, de



los animales, y hacer tantas cosas que un hombre civilizado tiene que hacer. Para generar electricidad, para trabajar en las distintas especialidades científicas, para ayudar al hombre mediante la medicina, etc., para todo esto nos hace falta tener conocimientos, información, memoria, y en estas cuestiones es necesario recibir la mejor instrucción posible. «Por eso es muy importante que, técnicamente, tengan ustedes maestros de primera clase que les transmitan la información apropiada y los ayuden a cultivar un conocimiento cabal de las diversas materias...».

Para él era particularmente necesario utilizar el conocimiento en beneficio del hombre. Pero en la escuela el conocimiento se trata desde el punto de vista de la tradición, convirtiéndose en un obstáculo. Es aquel conocimiento relacionado con las creencias, que moldean y condicionan la mente a un patrón particular. Por lo que es necesario replantearse el propósito de la educación: «Dar al que estudia un conocimiento abundante sobre los diversos campos del esfuerzo humano» y al mismo tiempo liberar a la mente de toda tradición para que sea capaz de investigar y descubrir.

En el proceso de impartir conocimiento, el educador debe invitar a la discusión y alentar a los estudiantes para que investiguen y piensen de manera independiente. El educador y el estudiante están ambos aprendiendo a través de la especial relación mutua que han establecido (2013). Es responsabilidad del estudiante exigir, preguntar y no simplemente esperar a ser enseñado. Es importante que en la clase se discuta «cómo leer, cómo aprender, qué significa prestar atención» (1978).

Por lo tanto, la intervención del educador debe favorecer el orden en el pensar y el cultivo de la inteligencia. Cultivar la inteligencia significa desarrollar la capacidad para la comprensión directa y aprender a utilizar el conocimiento con responsabilidad moral.

Krishnamurti (2013) afirmaba que cada profesión exige aprender sobre ella lo más posible. Consiste en acumular conocimientos al respecto y actuar con toda la destreza posible. La profesión del educador no podía ser la excepción. Pensaba que había dos maneras de aprender esos conocimientos, una deductiva y la otra inductiva. La primera de ellas consistía en adquirir una gran cantidad de conocimientos mediante estudios y después actuar a partir de ese conocimiento; la segunda consiste en actuar, hacer algo y aprender mediante la acción; uno y otro se basan en el conocimiento y en la experiencia, pero ambos son siempre limitados. Pensaba en cambio que tanto el educador como el educando deben descubrir qué es realmente aprender. La observación de sí mismo –de los prejuicios, las creencias, las sutilezas del pensamiento, su vulgaridad, su insensibilidad– en la que se desarrolla la comprensión de sí y del otro convierte al educador al mismo tiempo en maestro y discípulo. Cuando educador y educando están aprendiendo no existe el educador ni uno que deba ser educado, sólo existe el aprender y el aprender da origen a la igualdad entre los seres humanos.

Krishnamurti (2007) insistía en que el conocimiento es necesario como un medio para cultivar la mente y no como un fin en sí mismo. Es por eso por lo que el ser humano, afirmaba, debe cultivar la mente científica y la espiritualidad; la mente científica se basa en el descubrimiento, deduce conclusiones, edifica teorías,



se mueve de hecho en hecho; la espiritualidad, en cambio, no se aferra a ningún tipo de creencias o dogmas, por lo que una de las tareas fundamentales de la educación es descubrir las áreas donde el conocimiento y la destreza técnica son necesarios y dónde son improcedentes y hasta dañinos. La escuela no sólo debe impartir conocimiento sino despertar la inteligencia para saber cómo utilizar el conocimiento, cultivar la capacidad para discernir; es decir, la percepción instantánea desde la cual surge la acción, la inteligencia que utiliza el pensamiento como una herramienta y que no deja la cicatriz del recuerdo, que no es una actividad mecánica.

Krishnamurti plantea la noción esencial de dudar de todo, incluido el conocimiento y el propio pensamiento, insistía en el escepticismo hacia el conocimiento de uno mismo porque afecta a todos los demás conocimientos, porque cuando el pensamiento se imagina que lo sabe, imaginándose al mismo tiempo como un individuo que sabe, todo lo que ve es la proyección de sí mismo. No está escuchando o aprendiendo sino reduciendo la espontaneidad de la vida a la identificación. Cuando creo que sé, todo lo que puedo percibir es en realidad una extensión hermética de mi viejo pensamiento que se repite (Clarín, 2013) recursivamente.

CULTIVAR LA ESPIRITUALIDAD. APRENDER A SER UNO MISMO EN UN MUNDO EN CAOS

¿Puede el educador comunicar el sutil y complejo problema del conflicto en los seres humanos? ¿Tiene la energía de la inteligencia para desarmar las cosas que los seres humanos han armado psicológicamente en torno a sí mismos? ¿Cómo ha de ayudar el educador para que el estudiante enfrente todo eso? Son las cuestiones que Krishnamurti (2013) conversa con los profesores en sus charlas y en sus cartas a las escuelas.

Para él, la búsqueda espiritual es la búsqueda de orden en la conciencia del hombre. En este sentido, el educador debe ayudar a los alumnos a descubrir cómo es que han llegado a ser lo que son; investigar conscientemente los diversos fragmentos que componen el «yo», el contenido de la conciencia que forma parte de la cultura en la que cada quien ha sido educado, puesto que son acciones que la mente inconsciente absorbe de manera constante y tienen un efecto mayor en los individuos. Es por ello por lo que la mente debe indagar en su contenido, descubrir las divisiones, la agresividad, para cambiar la estructura de la conciencia y conectarlos entre sí, ver si puede cesar esa fragmentación y esa fragmentación cesa cuando se comprende que nuestra conciencia está compuesta de todos esos fragmentos. Asimismo, descubrir, explorar hasta la raíz por qué aceptamos las creencias, la tradición; comprender los motivos, las causas de esa aceptación. Tales creencias –religiosas, políticas y de todo tipo– separan a los hombres y crean conflicto, confusión y antagonismo generando la intolerancia.

Una mente que funda sus raíces en el temor –afirmaba– no puede pensar con rectitud, con lógica, con cordura, con salud. El temor impide el florecimiento de la mente y de la bondad. Cuando se aprende por medio del temor –cuya base es la autoridad– se imprime en el cerebro la necesidad de obedecer y entonces se deja de pensar, se dobla y se convierte a la mente en esclava de una idea, de una impre-



sión mental, de una influencia, y se deja de aprender. La actitud autoritaria destruye toda inteligencia y el sentido de obediencia engendra temor que en sí mismo aleja inevitablemente la comprensión de la verdadera naturaleza de la inteligencia. La obediencia, el seguimiento, la aceptación ciega o consciente de la autoridad debe inevitablemente producir desorden; cuando uno vive en el desorden (psicológico) la sociedad se vuelve caótica y eso es lo que crea autoridad; entonces todo ser humano contribuye a crear autoridad, a través de la «necesidad» de obtener orientación.

Krishnamurti pensaba que el maestro tiene una responsabilidad mucho mayor que comunicar y transmitir informaciones, ideas, teorías; debe interesarse en la conducta, en la complejidad de la acción humana, en un estilo de vida que implique el florecimiento de la bondad. Afirmaba en sus *Cartas a las escuelas* (2013) que el estudiante llega a la escuela desde un ambiente de miedo, de autoridad; con toda clase de impresiones y apremios reales o imaginarios. Del mismo modo, el educador también tiene sus propios temores y tensiones; no será capaz de producir la comprensión de la naturaleza del temor si él mismo no ha descubierto la raíz de sus propios temores. Además, hay que enfrentar un mundo que se está desintegrando y degenera rápidamente; en el que no hay sentido alguno de moralidad, donde nada es sagrado, donde nadie respeta a nadie, pues a pesar de todos estos millones de años de evolución del hombre, el mundo se ha vuelto violento, insensible y destructivo.

En este sentido, afirmaba que la función de la educación consiste en ayudar a los niños a no imitar a nadie, a ser ellos mismos todo el tiempo, a encontrar la comprensión de la libertad de «instante en instante», porque para él, el principio y el fin de la educación es la comprensión de sí mismo para comprender la vida (1992).

Sostenía que la experiencia lo que hace es fortalecer la mente condicionada de quien la experimenta, perpetuando el hábito y la rutina que conducen a un modo mecánico de vivir. El hábito es una acción reiterativa del no estar atento, que coloca a la mente dentro de un surco, de un estrecho modo de vida. Caemos en el hábito porque es el modo más cómodo de vivir y cuando se observa detenidamente, se descubre que el hábito en la relación encubre cierta indolencia, negligencia y descuido lo que vuelve a la mente insensible, conduciéndola a un proceso degenerativo que tiene por objeto alguna forma ilusoria de seguridad a la cual aferrarnos (2013).

Es por eso por lo que el educador debe enseñar en contra de los antiguos métodos, pensar de un modo totalmente diferente respecto a la enseñanza, la libertad y el orden; se hace necesario que el profesor observe detenidamente las acciones, los comportamientos, los gestos y las actitudes cotidianas que se dan en la relación con los estudiantes y comprender esta estructura de conocer para saber despertar la inteligencia. Por esa razón, el profesor debe investigar la naturaleza destructiva de la tradición y de los reiterativos procesos del pensamiento que se transmiten a través de los rituales, las palabras y las creencias que carecen de sentido pero que la emoción, el sentimiento, el romanticismo y la imaginación le proporcionan color e ilusión que generan un desperdicio de energía que degenera la mente (2013).

En cambio, la relación entre profesor y estudiante debe darse en



... una conversación entre dos personas, entre usted y el que habla, no sobre un tema en particular, instruyendo y dando forma a su pensamiento u opiniones. Somos dos amigos sentados en un banco, discutiendo nuestros problemas, amigos que están profundamente preocupados por lo que está pasando en el mundo, con la confusión, el caos que existe en todo el mundo. Me pregunto si tiene un amigo con el que hable, a quien expone sus propios sentimientos, conceptos, ideas, desilusión, etc. Vamos a hablar juntos de esa manera: explorando, indagando, sin prejuicios, en gran amistad, lo que significa con gran afecto, respetándonos unos a otros, sin tener algún tipo de pensamiento oculto, motivos ocultos (Krishnamurti, 2003).

EL CUIDADO Y PREOCUPACIÓN POR LA HUMANIDAD Y EL MEDIO AMBIENTE. APRENDER A CONVIVIR MÁS ALLÁ DE LAS JERARQUÍAS

Tradicionalmente, dice Krishnamurti, la relación entre educando y educador ha sido jerárquica, haciendo sentir al estudiante inferior; esta relación le hace vivir con un sentimiento de tensión y de fatiga haciéndole aprender una condición que le hace sentirse empujado, volverse agresor y continuamente acomodaticio y servil. Hasta ahora la educación ha cultivado la competencia y alimentado el conflicto. La educación se ha vuelto un verter de múltiples materiales en nuestro cerebro que nos condiciona a ajustarnos. La educación, tal como la conocemos ahora, consiste en afrontar una monótona y estrecha existencia sin sentido (2013).

Es por eso por lo que en las escuelas Krishnamurti (2013) los participantes en los centros educativos son simplemente el personal y los estudiantes. El personal, sin importar su función, se encuentra en la posición de educador. No existe una jerarquía verdadera entre ellos, más que las diferencias en responsabilidades y experiencias. En cuanto a las preocupaciones centrales de la educación que tienen que ver con la libertad interior, tanto estudiantes como profesores son alumnos. La escuela se entiende como una comunidad que actúa con libertad, lo que significa que hay una relación no autoritaria entre sus integrantes, quienes son diferentes tipos de personas, con diferentes temperamentos y características intelectuales.

La educación debe ser un medio para descubrir nuestra verdadera relación con las cosas, con otros seres humanos y con la naturaleza. Por esa razón, el educador debe aprender a estar en comunión con la naturaleza para que su relación con los otros seres humanos sea sencilla, clara y libre de conflictos (2007).

Del mismo modo, las escuelas deben generar empatía hacia otros seres humanos que sufren, luchan, experimentan la gran angustia y el dolor de la pobreza, pero también de quienes, teniendo lujos y riquezas, sufren la competencia, la envidia y la necesidad de cubrir las expectativas de los demás.

Sugería que cuando el educador se interesa en esto, está ayudando al estudiante a que se vuelva sensible a los sufrimientos de otras personas, a sus luchas, ansiedades y preocupaciones y a las disputas que ocurren en la propia familia. En ese sentido el educador debe educar a los niños y a los estudiantes para que estén en comunión con el mundo porque el mundo está donde está el estudiante, ese es



su mundo. Esto debería traer consigo una natural consideración, un natural afecto y cortesía hacia los demás y una conducta que jamás es ruda, cruel y vulgar. En sus *Cartas a las escuelas* (2013) insiste:

... el educador debe hablar de todas estas cosas, no solo verbalmente, sino que él mismo debe sentir las –sentir el mundo, el mundo de la naturaleza y el mundo del hombre– ambos están relacionados entre sí... el hombre no puede escapar de ello. Cuando destruye la naturaleza se está destruyendo a sí mismo. Cuando mata a otro ser humano se está matando a sí mismo. El enemigo no es el otro sino uno mismo. Vivir en armonía con la naturaleza, con el mundo, da origen a un mundo distinto...

Para establecer una relación con la humanidad y con todo lo que vive y muere sobre la tierra, las escuelas deben estar rodeadas de la naturaleza, deben tener sitios especiales para el silencio para cultivar una mente tranquila en los que los participantes tengan oportunidad de observar sus propios pensamientos (*Cartas a las escuelas*, 2013). Al mismo tiempo la vida en las escuelas Krishnamurti debe entenderse dentro de la convivencia, porque nada ni nadie puede existir en el aislamiento. Porque la convivencia sólo tiene verdadera significación cuando ocurre un proceso de autodescubrimiento (Krishnamurti, 2013). Habitualmente la vida de relación transcurre sin gran significación en la convivencia; pero en la vida diaria nos servimos de ella como medio para ocultar nuestra propia insuficiencia, nuestras propias dificultades, nuestras incertidumbres.

En la convivencia de los centros escolares, el afecto debe funcionar como una bisagra que moviliza la relación; Krishnamurti pensaba que cuando el afecto está de por medio, es más fácil eliminar los malentendidos, conversar sobre ellos y olvidarlos sin el riesgo de ser acumulados. El afecto significa moverse hacia alguien o ser afectado por algo. El afecto emerge en la relación para crear esa atmósfera en la que puede funcionar una comunidad escolar, entendida como el hogar en el que se da origen a la responsabilidad y la participación en su construcción. En ese sentido, la escuela debe ser afectuosa, debe ser el sitio donde hay cierta libertad y un sentimiento de hallarse seguro, bien provisto y protegido. El estudiante debe sentir que se encuentra en su propia casa, donde hay personas que se ocupan de sus gustos, del modo en que habla, que es cuidado tanto física como psicológicamente; el lugar en el que le ayudan a liberarse de sus heridas internas y sus miedos, en el que se crea la atmósfera en la que tanto educadores como estudiantes estén floreciendo en la bondad. El profesor, por su parte, debe estar atento a las imágenes que la sociedad y los padres han impuesto en el estudiante o a las que el mismo estudiante ha creado. Entonces la función de la escuela consiste en ayudar al estudiante a despertar la inteligencia, aprender la importancia de la verdadera relación y comprender la naturaleza del temor generado por las relaciones jerárquicas que ha experimentado tanto en la sociedad como en la escuela (2007).

En congruencia con lo planteado, el educador debe saber cómo ayudar al estudiante a usar las palabras, la inteligencia y el amor, ayudarlo a comprender hasta qué punto es influido y moldeado para ajustarse al patrón de la sociedad; ayudarlo a liberarse de toda clase de influencias de modo que vea por sí mismo cuál es



la acción correcta para que pueda enfrentarse inteligentemente a la vida con todas sus complejidades.

Por el bien de los estudiantes, el educador y los padres deben aprender el arte de trabajar juntos, con tal de no generar incongruencias y contradicciones en la atmósfera generada tanto en la escuela como en el hogar; habitualmente, acostumbramos trabajar juntos según las líneas de una autoridad establecida, en torno a un individuo carismático para desarrollar un concepto o promover un ideal mediante la persuasión y la propaganda. En cambio, en los centros Krishnamurti, la relación entre individuos alertas y vitales debería generar recursivamente acciones de cooperación entre la familia y la escuela.

También es necesario que el personal de los centros escolares sea sensible al medio ambiente. Es por eso por lo que, estratégicamente, las escuelas Krishnamurti se ubican en entornos rurales, que contribuyen a fortalecer las economías de las comunidades cercanas, pues las escuelas participan en programas de revitalización ecológica tanto como en las asignaturas de matemáticas, artes, ciencias sociales o lenguas. Educación ecológica, compromiso social y árboles van juntos con la conciencia, el respeto y la libertad (Vicens, 2001).

DESARROLLO HUMANO COMPLEJO

El desarrollo se explica por la interacción de factores que tienen su origen tanto en el ambiente como en lo que la persona tiene de suyo (Jacobo, 2006, 2009).

En este sentido, para Krishnamurti, el cuerpo, las emociones y la mente componen al ser humano total. A menos que vivan armoniosamente, el conflicto es inevitable (1993). Es necesario mantener el cuerpo con vitalidad y salud para el completo desarrollo de la persona; pensaba que los impulsos emocionales son un medio más potente que cualquier razonamiento intelectual, por lo tanto debemos ser sensibles a todo lo que nos rodea y explicitar nuestras emociones, pues en ellas reside la respuesta «no calculada que generosa constituye la verdadera moralidad y la conducta»; el desarrollo intelectual alude al particular proceso de la mente del cual dependerá que partamos de los hechos y no de las creencias heredadas de la tradición.

Krishnamurti (1978) afirmaba que los adultos ejercen toda forma de control sobre los niños para hacerlos encajar dentro del surco, dentro de un armazón, de un patrón; eso era posible porque «la mente del niño es como una masilla o greda, y esa masilla es impresa como los surcos de una grabación. Todo se registra. De modo que el niño registrará todo consciente o inconscientemente» hasta convertirse en un ser condicionado. Ante ello, proponía que la educación buscara el desarrollo total del ser humano y ayudarlo a realizar su más alta capacidad. El pleno desarrollo de todos los individuos crea una sociedad de iguales, es lo que persigue la correcta educación. Cualquier comparación que se establezca entre los individuos impide su florecimiento pleno. Cuando un individuo está floreciendo a su más plena capacidad no hay comparación, sólo existe la expresión de la capacidad en el campo o profesión en el que se desarrolle (2002).



Congruente con ello, pensaba que no es tarea del educador comparar las capacidades de sus estudiantes, sino apoyarlos para descubrir sus propias aptitudes. Incluso, antes de que el estudiante elija sus materias se le debe orientar hacia un proceso de descubrimiento de sí mismo, cultivar sus capacidades innatas, para que se incline no por las materias más fáciles sino por aquellas por las que puede expresar sus capacidades hasta su más pleno y alto nivel (2002).

En cuanto a los procesos de desarrollo de los alumnos, los concebía como seres humanos en armonía consigo mismos y con el entorno, con posibilidades de desarrollarse a su más alta capacidad, lo cual el educador debe favorecer al mismo tiempo que mantenerse a la expectativa sobre toda clase de influencias e impresiones cuyo efecto poderoso conduzca al conformismo (Krishnamurti, 1975, 52). Por eso es esencial luchar con el ambiente de cada quien, comprenderlo y abrirse paso por él (Krishnamurti, 1983). Es sólo a través del conflicto y la comprensión del mismo que hay integración. La integración implica la completa unificación de nuestro ser en todo lo que hacemos, decimos y pensamos. Sólo así es posible comprender la relación que uno tiene con la sociedad. Para lograr la integración es esencial la rebelión, cuestionar los valores establecidos por la tradición.

ENSEÑANZA MULTIPROCEDIMENTAL Y APRENDIZAJE POR DESCUBRIMIENTO

La enseñanza es un concepto clave en las ideas pedagógicas de Krishnamurti (2018), para quien el profesor debe «descubrir cómo ayudar al niño que no es brillante sin que tenga que competir con el primero de la clase... descubrir *cómo enseñar a todos los niños*» (p. 36). Afirmaba que no quería que los niños «se sientan superiores o inferiores», por lo que el profesor debe «descubrir una forma de no herir a... los... niños». El pensamiento del profesor, decía, debe experimentar una revolución para producir una respuesta nueva; sostenía que «el maestro debe conocer las habilidades de los niños y guardar un registro» de las mismas, «ayudar al niño desde donde está y no desde donde debería estar». La satisfacción del profesor no debe limitarse a ayudar al niño a aprobar exámenes. Debe poder generar un ambiente en el que el niño tenga confianza para hablar y consultar dudas en libertad y de forma directa, en ausencia de jerarquías y contradicciones, lo cual supone despertar la iniciativa del niño mediante la meditación, la investigación y la disciplina. Esta última, la disciplina, quiere decir «el discípulo que aprende del maestro» (Krishnamurti, 1985), por lo que la disciplina no implica represión, control, amoldamiento o ajuste a una ideología.

En consonancia con lo anterior, el aprender es un proceso de no acumular conocimientos, de observar sin el conocimiento acumulado, observar la vida cotidiana y la actividad de la mente sin ninguna conclusión (Krishnamurti, 1996^a). Por lo tanto, la educación es el acto de aprender, no sólo de los libros sino de todo el movimiento de la propia vida; significa aprender acerca de la naturaleza del intelecto y del pensamiento que opera al intelecto. Consideraba que, aunque el aprender de los libros es importante, es mucho más importante aprender del libro que



cuenta la historia propia, puesto que cada uno de nosotros representa a la humanidad entera (Krishnamurti, 2013).

Afirmaba que

... el libro no está ni ahí afuera ni oculto dentro de usted. Está a su alrededor. Usted forma parte de ese libro. El libro le cuenta la historia del ser humano y tiene que leerlo en sus relaciones, reacciones, conceptos y valores. El libro es el mismísimo centro de su ser y el aprendizaje consiste en leer ese libro con exquisito cuidado. El libro le cuenta la historia del pasado, cómo el pasado conforma su mente, su corazón y sus sentidos... (2013, p. 116).

Por lo que aprender significa escuchar no sólo con el intelecto sino con el corazón. Es decir, con afecto, objetividad y cordura, suspendiendo las creencias, opiniones y razones. Aprender requiere de la observación pura, tanto interna como externa. El aprendizaje desaparece cuando aparece el maestro; aprender desde el conocimiento de uno mismo es saber cómo escuchar, cómo observar (1992). Tanto el educador como el educando han de descubrir qué es realmente aprender. Cuando educador y educando están aprendiendo no existe el educador ni uno que deba ser educado, sólo existe el aprender y el aprender origina igualdad entre los seres humanos.

De acuerdo con Krishnamurti, el aprender sólo ocurre cuando no hay presión; pues cuando se aprende bajo presión se cultiva la memoria y se obtienen respuestas mecánicas. En este sentido, la función del maestro es la de educar la totalidad de la mente, de modo que los estudiantes no queden atrapados en el pequeño remolino de la existencia. Por lo tanto, la finalidad de la educación debe estar orientada a eliminar el temor, puesto que cuando hay temor no se puede aprender sino sólo adquirir conocimientos de manera mecánica. El temor está involucrado con la competencia y en la raíz de la competencia está el miedo a no ser nadie. Aprender sin temor constituye un problema complejo que implica la eliminación de toda competencia. En el proceso de competir todos se someten, se ajustan y destruyen la sutileza del cerebro. La correcta educación cultiva al ser total, dando profundidad y comprensión de la belleza tanto a la mente como al corazón.

LA REFLEXIÓN PROFESIONAL DEL EDUCADOR

Krishnamurti aseguraba que los profesores deberían reflexionar juntos lo que hacen tanto en el aula como fuera de ella, intercambiar pareceres y corregirse mutuamente. Los profesores con más años en la escuela deben asegurarse de que los profesores principiantes comprendan lo que se está haciendo en las escuelas Krishnamurti (2013). Afirmaba que el profesor es un sujeto reflexivo y sensible, mientras que el alumno es un sujeto activo que pregunta libre de prejuicios. La reflexión consiste en el observar atenta y profundamente sin juzgar, sin la presencia de prejuicios como prerrequisito para el aprender.

Un aspirante a ser profesor de los centros Krishnamurti debe permanecer por algún tiempo en ellos para vivir un proceso de socialización e inmersión que le



permita descubrir si puede incorporarse con alegría a lo que se está haciendo y que se sienta seguro y contento como si estuviera en casa (Krishnamurti, 2013). Todo lo cual debe ocurrir en un entorno seguro y confiable –no un ambiente basado en el miedo, la recompensa, el castigo y la autoridad–, para tener una visión profunda de nuestras vidas y de los patrones psicológicos que le acompañan, lo cual conlleva la posibilidad de un cambio radical que las prescripciones morales, las reglas y los castigos simplemente no lo hacen (Onkar, 2012).

El maestro, decía Krishnamurti (2013) en sus *Cartas a las escuelas*, deberá formarse en contra de los antiguos métodos. Viéndose privado de ellos se enfrentará a un problema que tendrá que pensar de un modo completamente diferente. Para lograrlo, es necesario olvidar los viejos patrones del pensar con respecto a la enseñanza, la libertad y el orden; la mente debe ser libre de mirar y examinar la cuestión de la libertad y el orden para estar en contacto con el hecho real y comprender la libertad y reconocer e identificar a los viejos métodos como destructivos (Krishnamurti, 1998).

Aunque Krishnamurti no hizo explícita alguna teoría de las ciencias de la educación para aplicar a la reflexión profesional (Jacobo, 2009), consideraba que el profesor debe tener un conocimiento profundo de sus estudiantes tanto como de sí mismo y cultivar la inteligencia y la sensibilidad propias para generarlas en sus alumnos, para comunicarles ese sentido de indagación en el pensar. Sostenía que el educador debe tener los conocimientos necesarios con los cuales poder comunicarse con sus estudiantes, debe ser técnicamente un experto del contenido de su materia, además de crear un sentimiento, una atmósfera en la que ambos –profesor y estudiante– quieran descubrir, en la que el que enseña y el enseñado tienen ambos urgencia de aprender y enseñar.

La reflexión social remite al compromiso moral y ético del educador con respecto a la formación del futuro ciudadano (Jacobo, 2009). En este aspecto, Krishnamurti pensaba que el educador debe comprender el significado de la educación y tener una respuesta completa a la totalidad del problema. Para ello, el educador debe conocer las influencias que ejercen la familia y la sociedad en su estudiante para comprenderlo y saber cómo ha de intervenir en su interioridad para lograr alcanzar lo que cada uno desea ser. Por esa razón el educador debe tener una visión global al mismo tiempo que un conocimiento profundo acerca de la sociedad y de la familia. Saber cómo se reproducen los pensamientos, sentimientos y comportamientos de los seres humanos en sus interacciones diarias para sostener el orden de cosas existentes.

Krishnamurti nos dice que es necesaria una cultura nueva porque «la vieja cultura ya está muerta, consumida, sepultada, hecha trizas, vaporizada» (1999, p. 50). El futuro ciudadano debe crear una cultura nueva libre de crueldad y de violencia que no contribuya a la existencia de un mundo destructivo como el actual. Una cultura nueva en la que existe el amor, la caridad, la generosidad y el afecto. El futuro ciudadano debe escoger desde hoy reflexivamente entre seguir el camino de la violencia o enfrentarse a la sociedad. Para lograr ese cambio radical, es necesario estudiar todo el proceso de destrucción y desorden tanto en el entorno como dentro de sí mismo para lograr hacer emerger un orden por completo diferente, no



como una casa que deba ser demolida para poner otra en su lugar sino mediante la educación que produce el cambio del hombre interior...

Debo conocerme a mí mismo tal como soy, no como pienso que debería ser. Debo conocerme como el centro desde el cual actúo y pienso, el centro que se compone de conocimientos acumulados, suposiciones, experiencias pasadas, todas esas cosas que impiden una revolución interna, una radical transformación propia. Y como en el mundo actual tenemos tantas complejidades y ocurren tantos cambios superficiales, es indispensable que exista este cambio radical en el individuo porque solo el individuo y no lo colectivo puede dar origen a un mundo nuevo (1999, p. 21).

El diseño de lo humano, por lo tanto, deberá ir en contra del amoldamiento para encajar en la sociedad y de la adaptación dentro de la corriente de actividad social y económica. Para lograrlo es necesario –parafraseando a Krishnamurti– construir una clase correcta de educación que oriente a las mentes para soportar las tentaciones, las influencias y la bestialidad de la civilización y la cultura actuales; lo que se pretende es una educación que conduzca a crear una cultura basada en la verdadera espiritualidad, lo cual implica que el educador debe descubrir lo que toda existencia significa, ser moralmente íntegro, hacer entrar en acción su inteligencia, no valerse de la enseñanza para adquirir posición, poder, autoridad, ni exigir nada para sí mismo, estar más allá y por encima de la sociedad y no estar bajo el control de los gobiernos, ser libres de toda coacción para que les sea posible crear una nueva cultura, una nueva estructura, una nueva civilización (1974).

Es por ello por lo que el educador debe consagrar su pensamiento, su esmero y su afecto en crear el ambiente apropiado, la atmósfera conveniente para que cuando el niño crezca y alcance la madurez sea capaz de habérselas con cualquier problema humano que se plantee (1972). Y eso sólo se logra en el convivir diario, en las interacciones afectuosas entre los participantes en la comunidad escolar.

En síntesis, para lograr la buena sociedad, Krishnamurti sostiene que el cambio no puede proceder de medios externos sino de «un descubrimiento interior que debía trascender la materialidad del cuerpo y originar una mutación en la mente humana», de una transformación total de la conciencia que no requiere de prácticas de tipo mecánico ni de adhesión a ningún dogma, sino una mirada crítica y un conocimiento sin elección, como forma de autodescubrimiento (Tapan, 2001). En síntesis, se puede decir que está implícita en su discurso una reflexión profesional del tipo sociocrítico (Jacobo, 2009), pues pretende el cambio radical de la persona para lograr el cambio radical de la sociedad.

CÓMO Y DÓNDE FORMAR A LOS EDUCADORES. UNA REFLEXIÓN DESDE LAS EXPERIENCIAS DE LAS ESCUELAS KRISHNAMURTI

Las experiencias documentadas en el *Journal of the Krishnamurti Schools* representan acciones, presumiblemente, que van en la dirección que orientaba Krishnamurti. Por ejemplo, de tales acciones han surgido conceptos como la «pedagogía del vacío», «currículum en espiral»; asimismo se han documentado experiencias



de enseñanza de las matemáticas y de la clase de escritura de ensayos, también se han desarrollado esfuerzos por clarificar lo que significa «cultivar la mente científica» y la «espiritualidad», cómo traducir a la práctica al enseñar al mismo tiempo un contenido mientras que el estudiante reflexiona sobre sí mismo, lo cual representa para los educadores un enorme desafío, una gran responsabilidad y compromiso ético y moral.

Se dice que es necesario visualizar un programa de formación docente en sí mismo como un crisol para la investigación, donde los docentes participan y se sumergen en un proceso de descubrimiento y redescubrimiento, por sí mismos, sobre la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje (Krishnamurthy, Lommel & Clark, 2010). En este sentido, Krishnamurti (2018) pensaba que los profesores juntos deben contribuir con sus inteligencias con toda la intención de despertar un sentimiento de confianza y seguridad que facilite la cooperación para lograr la transformación de las escuelas.

Para efectos de obtener una aproximación a la comprensión de la propuesta formativa en el modelo pedagógico de Krishnamurti, acudiremos a un ejemplo desarrollado dentro del proyecto *School-in-the-box* de la escuela de Rishi Valley de la India.

Krishnamurthy, Lommel y Clark (2010) documentan una experiencia desarrollada en Ojai, California, en la que los participantes –educadores de diferentes centros escolares Krishnamurti– reflexionan sus propios cronogramas –o líneas del tiempo– educativos y determinan las pautas de inflexión en sus propias educaciones. Trabajan en torno a sus afirmaciones sobre el aprendizaje para generar objetivos de la educación; las afirmaciones son frases que ha dicho Krishnamurti, tales como «descubrir lo que aman hacer», «crear libertad en el individuo», etcétera. Luego, inspirados en la película *La escuela sin muros* del proyecto *School-in-the-box* fundado en Rishi Valley, cada profesor intenta un diseño esquemático de su propia escuela o aula en una caja, descubriendo o elaborando diez componentes que reflejan directamente su intención de educar. En parejas, se cuestionan duramente sobre sus intenciones. Por otra parte, evalúan, con una nueva visión, los problemas persistentes en las escuelas y las respuestas convencionales a dichos problemas contra las respuestas correspondientes proporcionadas por su diseño de escuela. Observan críticamente el origen de los problemas y la eficacia de las respuestas estándar. Colectivamente, incluyen todos sus objetivos individuales en una sola declaración de intenciones para la educación. Esta actividad de articular de forma conjunta sus intenciones educativas sirvió para desarraigar sus supuestos y reveló su compromiso educativo. De ese modo, la brecha entre sus ideales y sus modos reales de enseñanza y aprendizaje se visibilizaron.

Surgen de ahí algunas interrogantes, tales como ¿cómo es un entorno de aprendizaje que no está dirigido por un método? Si aceptamos que el aprendizaje académico no se puede medir, ¿cuál es la medida de la excelencia académica? ¿Puedo, como docente, hacer preguntas a mis alumnos sobre las cuales no conozco su respuesta?



EL DISCURSO PEDAGÓGICO DE JIDDU KRISHNAMURTI EN CONTRASTE CON EL PERFIL, PARÁMETROS E INDICADORES DEL DESEMPEÑO PROFESIONAL DOCENTE EN MÉXICO

¿Cuáles son las ideas de Krishnamurti que se pueden evidenciar en el perfil, parámetros e indicadores de los profesores de educación básica?

La ley general del servicio profesional docente en México ha determinado una definición de las capacidades básicas del aspirante a los concursos de oposición para el ingreso a los puestos del sistema educativo mexicano. Para ello ha establecido el PPI (perfil, parámetros e indicadores), en el cual los perfiles pueden ser percibidos como «marcos de referencia para definir conocimientos, habilidades y actitudes deseadas en los actores educativos» (Ingvarson y Kleinhenz, 2006, citado en Cordero, 2015). Los perfiles se organizan en cinco dimensiones con un número variable de parámetros e indicadores. Las dimensiones del PPI se pueden ver en la figura 1. Para una versión más amplia en la que se incluyen los parámetros e indicadores, revisar http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/content/ba/docs/2017/ingreso/PPI_INGRESO_EB_2017_2018.pdf.

En la *primera dimensión* se dice que «un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender». De esta primera dimensión, se puede decir que en el discurso pedagógico de Krishnamurti se encuentran algunos parámetros e indicadores más o menos presentes; no se puede saber si en la intención y significado con el cual lo decía Krishnamurti, pero haciendo un esfuerzo de relacionarlos se puede decir que el indicador 1.1.3., que a la letra dice «Identifica las características del entorno familiar, social y cultural de sus alumnos para poner en práctica su intervención docente», es una preocupación central en las escuelas Krishnamurti. Pensaba que el profesor debe estar atento a las imágenes que la sociedad y los padres han impuesto en el estudiante o las que él mismo ha creado para ayudarle a despertar la inteligencia y comprender la naturaleza del temor generado por las relaciones jerárquicas. Este conocimiento preparaba al profesor para la intervención docente y propiamente de los contenidos.

No fue posible encontrar, en cambio, alguna alusión a los enfoques didácticos o los contenidos de aprendizaje específicos referidos en los demás indicadores de la primera dimensión, conocimientos que consideraba que los profesores debían poseer como profesionales de la educación. Aunque en los artículos documentados en el *Journal* se asoman algunos ejemplares para la intervención didáctica, los cuales se han asociado al constructivismo. La estrategia educativa principal está enfocada en la conversación, en la que el educador debe invitar a la discusión y alentar a los estudiantes para que investiguen y piensen de manera independiente. Consideraba importante el modo en que se enseña, pues el educador debe favorecer el orden en el pensar y el cultivo de la inteligencia en la búsqueda de la verdad. Enfatizaba en la responsabilidad del educador de interesarse en la conducta, en la complejidad de la acción humana, en un estilo de vida que implique el florecimiento de la bondad, lo que más o menos se puede relacionar con la *segunda dimensión* en el parámetro 2.4, en el que se afirma que el educador «construye ambientes favorables para el aprendizaje», en los indicadores 2.4.2. y 2.4.3. «Desarrolla acciones basadas



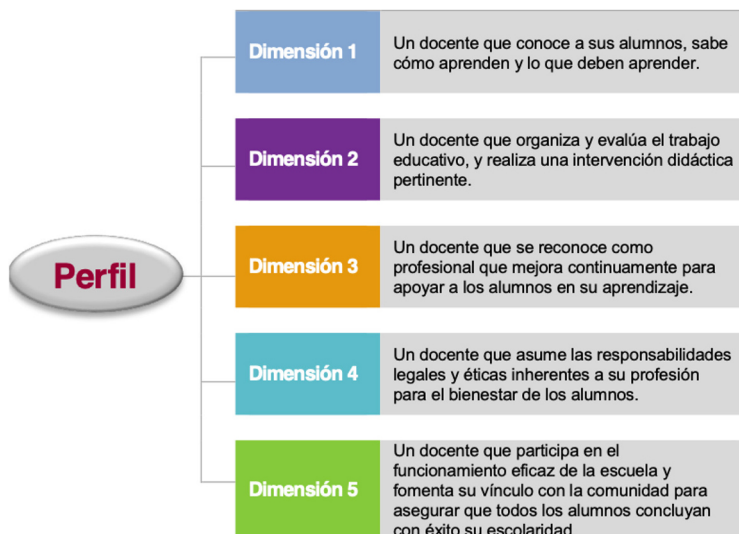


Figura 1. Muestra el perfil, parámetros e indicadores (PPI), para docentes y técnicos docentes de educación básica. Tomado de Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente, 2017. Disponible en http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/content/ba/docs/2017/ingreso/PPI_INGRESO_EB_2017_2018.pdf.

en el diálogo, el respeto mutuo y la inclusión para generar un clima de confianza entre los alumnos) y «entre maestros y alumnos».

En relación con *la dimensión 3*, «un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje»; y sus respectivos parámetros, identifica a la reflexión sistemática sobre la práctica docente para mejorarla; en ese sentido, Krishnamurti llamaba a la reflexión de la propia práctica a convertirse en observador sistemático de la experiencia, pues ambas –la práctica y la experiencia– son producto de la memoria y de la tradición, de las cuales hay que estar en vigilia perpetua para saber identificar los problemas cuando aparecen y encontrarles pronta solución gracias a la percepción inteligente. Aunque no dice expresamente sobre la utilización de referentes teóricos para el análisis de la práctica profesional, tampoco se manifiesta explícitamente en contra y en cambio alienta la preparación del profesor en todos los aspectos de los que debe ser especialista; es por eso por lo que iba a las escuelas a conversar con los educadores para que tomaran conciencia de la necesidad del cambio personal para desencadenar el cambio social; era partidario de la reflexión entre pares, pues proponía que para aprender a ser profesor de un centro escolar Krishnamurti era necesario que los nuevos profesores se socializaran en los mismos con el acompañamiento de los profesores ya instalados; también se evidencia en las profundas conversaciones que sostenía con los maestros para desentrañar sus propias acciones en beneficio de una educación que trascendiera las pedagogías tradicionales; pensaba que era necesaria

la participación de las escuelas en redes, y un ejemplo de ello son los centros escolares Krishnamurti, que están conectados a pesar de que se encuentran en diferentes partes del mundo.

En cuanto a *la dimensión 4*, «un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de sus alumnos», en lo que se refiere a «establecer un ambiente favorable para la sana convivencia y la inclusión educativa»; considerar «la integridad y seguridad de sus alumnos en la escuela» y demostrar «altas expectativas sobre el aprendizaje de sus alumnos» (PPI, 2018), son preceptos que se pueden encontrar presentes en las ideas de Krishnamurti. Asimismo se pueden percibir esas ideas expuestas en el PPI, en la implementación de «formas de interacción democrática en el aula y en la escuela», definir «reglas junto con sus alumnos», «implementar estrategias con la comunidad escolar que fomenten actitudes de compromiso, colaboración y solidaridad para la sana convivencia» y el «comunicar a la familia del alumno sobre sus potencialidades y capacidades» (PPI, 2018), afirmaciones que pueden verse en los apartados de cultivar el cuidado y la protección de la humanidad y el medio ambiente y el de la reflexión social del educador.

La dimensión 5 se encuentra presente en el discurso educativo de Krishnamurti en el aseguramiento de la realización de acciones para la «colaboración de los padres de familia y distintas instituciones para apoyar la tarea educativa de la escuela» y considerar «las características culturales y lingüísticas de la comunidad en el trabajo de aula y la escuela» (PPI, 2018).

En síntesis, los saberes del educador en las ideas de Krishnamurti en contraste con el perfil, parámetros e indicadores del Servicio Profesional Docente mexicano se perciben en alguna medida en las cinco dimensiones, pero sin ser del todo claras, sino más bien como ideas que circulan en el ambiente de las prácticas mezcladas con otros sistemas de creencias docentes y que en su momento se expresaron por los profesores para la elaboración del PPI.

Por último, vale destacar que este trabajo ha tenido el propósito de hacer visible el discurso pedagógico de Jiddu Krishnamurti como un ejemplar de la pedagogía oriental. Asimismo, descifrar qué tanto de ese discurso está presente en el PPI del Servicio Profesional Docente mexicano, entendiéndolo que a) los profesores construyen sus teorías implícitas como representaciones mentales que forman parte del sistema de conocimiento de un individuo e interviene en sus procesos de comprensión, memoria, razonamiento y planificación de la acción; b) las teorías implícitas son construcciones individuales que se construyen como conocimientos sociales mediante actividades y prácticas culturales; c) tienen un carácter biográfico e individual pero también situado que guían y orientan la toma de decisiones, las rutinas y las prácticas docentes para hacer frente a las contingencias de la enseñanza (Marrero, 1991, 1993, 2009).

Para Krishnamurti es importante que el profesor reflexione y observe atentamente el contexto y la sociedad para que esté en capacidad de discernir –mediante la reflexión y la observación– qué es lo que perjudica o beneficia una buena educación; la medida de la buena educación está centrada en el descubrimiento interior del individuo –tanto de profesores como estudiantes– pero también en el entorno para formar a una persona feliz y un profesional responsable que construya relacio-



nes horizontales y de respeto mediante la conversación, la escucha atenta y la relación afectuosa, así como la responsabilidad de ofrecer soluciones inteligentes a los problemas del entorno social, lo cual implica una ruptura radical con las prácticas y experiencias del pasado.

Pensamos que el esfuerzo de desentrañar el discurso pedagógico de Krishnamurti resulta significativo para el estudio de las teorías implícitas, las cuales operan a nivel inconsciente y son el soporte de la resolución de los problemas de las prácticas rutinarias; visibilizar las creencias, los conocimientos, los pensamientos, los sentimientos, emociones, imágenes, símbolos, representaciones, etcétera –agazapados en las relaciones de la vida cotidiana–, mediante la observación y la reflexión sistemática de sí mismo, de la propia práctica y de la experiencia, en un proceso de socialización completamente distinto, negando sistemáticamente las huellas de la tradición, la memoria y las experiencias pasadas que han fabricado la conformación de sociedades violentas e inhumanas generación tras generación, lo que ha dado como resultado la crueldad y agresividad en las relaciones sociales. La idea es favorecer un giro hacia una transformación radical y humanizada de las relaciones sociales en los centros escolares que a su vez favorezcan un cambio fundamental en la sociedad.

Recibido: 30-04-2019. Aceptado: 24-05-2019



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÓN VIUDES, V.M. (2007). «Krishnamurti: el encuentro con la verdad». *A Parte Rei Revista de Filosofía*, 52, disponible en línea: <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/viudes52.pdf>.
- BLAU, E. (ed.) (2007). *Krishnamurti. 100 años de sabiduría*. Barcelona: Editorial Kairós.
- CLARIS, L. (2013). «To Know is not enough: critical thinkig in a Krishnamurti School». *Journal of the Krishnamurti School*, 17, disponible en línea: <http://www.journal.kfionline.org/issue-17/to-know-is-not-enough-critical-thinking-in-a-krishnamurti-school>.
- CORDERO, G., VÁZQUEZ, M. y LUNA SERRANO, E. (2015). «Metodología para el desarrollo del perfil del asesor pedagógico de educación básica». *Cuadernos de Investigación Educativa*, 6 (1), 89-108.
- JACOBO-GARCÍA, H.M. (2009). *El profesionalismo integrado. Un nuevo modo de ser educador*. México: Plaza y Valdés.
- JACOBO-GARCÍA, H.M. (2006). *Teoría educativa. Lo que todo profesional de la educación tiene que saber*. México: UPN.
- KRISHNAMURTI, J. (1974). *Educando al educador*. México: Editorial Orión.
- KRISHNAMURTI, J. (1975). *El conocimiento de uno mismo*. México: Editorial Orión.
- KRISHNAMURTI, J. (1978). *Krishnamurti y la educación*. Barcelona: Edhasa.
- KRISHNAMURTI, J. (1983). *Vivir de instante en instante*. México: Editorial Orión.
- KRISHNAMURTI, J. (1985). *Conferencias en Washington, D.C.* Buenos Aires: Editorial Kier.
- KRISHNAMURTI, J. (1992). *El propósito de la educación*. Barcelona: Edhasa.
- KRISHNAMURTI, J. (1996). *Pedagogía de la libertad*. Barcelona: Oásis.
- KRISHNAMURTI, J. (1996a). *Sobre el aprendizaje y la sabiduría*. Barcelona: Kairós.
- KRISHNAMURTI, J. (1998). *Reflexiones sobre el self*. Madrid: Editorial EDAF.
- KRISHNAMURTI, J. (1999). *Sobre el aprendizaje y la sabiduría*. Barcelona: Editorial Kairós.
- KRISHNAMURTI, J. (2002). *El arte de vivir*. Barcelona: RBA.
- KRISHNAMURTI, J. (2003). *Ser humano. El cambio radical de la mente*. Madrid: Ed. EDAF, S.A.
- KRISHNAMURTI, J. (2007). *La educación y el significado de la vida*. Madrid: Ed. EDAF, S.L.
- KRISHNAMURTI, J. (2013). *Aprender es vivir. Cartas a las escuelas*. Madrid: Gaia.
- KRISHNAMURTI, J. (2013a). «On Enquiry». *Journal of the Krishnamurti Schools*, 16, disponible en línea: <http://www.journal.kfionline.org/issue-16/on-enquiry>.
- KRISHNAMURTI, J. (2018). *Educar sin miedo*. Barcelona: Ediciones Obelisco, S.L.
- KRISHNAMURTHY, Lommel y Clark (2010). «Teaching Academy, 2009». *Journal of the Krishnamurti Schools*, 14.
- MARRERO-ACOSTA, J.E. (2009). *El pensamiento re-encontrado*. Barcelona: Octaedro.
- MARRERO-ACOSTA, J.E. (1993). «Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza», en M.J. RODRIGO, A. RODRÍGUEZ y J. MARRERO (eds.). *Las teorías implícitas una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- MARRERO-ACOSTA, J.E. (1992). «Las teorías implícitas del profesorado: un puente entre la cultura y la práctica de la enseñanza», en A. ESTEBARANZ y V. SÁNCHEZ (eds.). *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional*, volumen I. Conocimiento y teorías implícitas (pp. 9-22). Sevilla, España: Universidad de Sevilla, Secretariado de Publicaciones.



- ONKAR, V. (2012). «Our inner landscape». *Journal of the Krishnamurti Schools*, 15, disponible en línea: <http://www.journal.kfionline.org/issue-15/our-inner-landscape>.
- RUEDA-RODRIGUEZ, A.C. (2007). *La síntesis como herramienta del periodismo de ciencia*. Tesis de licenciatura inédita. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA MÉXICO. (2017). *Perfil, parámetros e Indicadores para docentes y técnicos docentes*. México: SEB/CNSPD.
- THAPAN, M. (2001). «Krishnamurti (1895-1986)». *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, xxxi (2), 273-286. París: UNESCO. Oficina Internacional de Educación.
- VICENS, J. (2001). «La libertad y la naturaleza en Krishnamurti». *Cuadernos de Pedagogía*, 303.



FUENTE DEL SABER DE LOS PROFESORES. ENTRE EL IDEARIO PEDAGÓGICO DE RABINDRANATH TAGORE Y EL PERFIL, PARÁMETROS E INDICADORES PARA DOCENTES Y TÉCNICOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA

Enrique Ibarra Aguirre*

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa

RESUMEN

El propósito de este artículo consiste en examinar las teorías educativas de Rabindranath Tagore para conocer la fuente del saber pedagógico de los profesores, así como los vínculos entre dicho saber pedagógico y los plasmados en el perfil, parámetros e indicadores (PPI) para docentes y técnicos docentes de educación básica, propuesto por la Secretaría de Educación Pública de México. Es una investigación comparativa de carácter documental cuyos hallazgos revelan que Tagore privilegió el conocimiento práctico para el ejercicio docente, lo que difiere del PPI, dado que en éste se privilegia más el saber derivado de las ciencias de la educación en la práctica docente. Aún se requiere más exploración del pensamiento de Tagore para construir su modelo pedagógico. El PPI debe mantenerse en la mesa del debate y ajuste, e incorporar el perfil de educadores de migrantes y multigrado.

PALABRAS CLAVE: conocimiento práctico, Rabindranath Tagore, formación docente.

SOURCE OF KNOWLEDGE OF TEACHERS. BETWEEN THE PEDAGOGICAL IDEOLOGY
OF RABINDRANATH TAGORE AND THE PROFILE, PARAMETERS AND INDICATORS
FOR TEACHERS AND TECHNICAL TEACHERS OF BASIC EDUCATION

ABSTRACT

The purpose of this article is to examine the educational theories of Rabindranath Tagore to know the source of pedagogical knowledge of teachers, as well as the links between this pedagogical knowledge and those expressed in the Profile, Parameters and Indicators (PPI) for teachers and technicians Teachers of basic education, proposed by the Secretariat of Public Education of Mexico. It is a comparative research of a documentary nature whose findings reveal that Tagore privileged, the practical knowledge for the teaching exercise, which differs from the PPI, since in this one the knowledge derived from the educational sciences is more privileged in the teaching practice. Even more exploration of Tagore's thinking is required to build his pedagogical model. The PPI should remain at the table of debate and adjustment, and incorporate the profile of migrant and multigrade educators.

KEYWORDS: practical knowledge, Rabindranath Tagore, teacher training.



INTRODUCCIÓN

Para que el educador pueda responder con sentido y acierto a su realidad profesional, debe tener y poner en movimiento un cúmulo de saberes inherentes a su profesión, que sin duda no emergen de manera espontánea; tienen un punto de inicio y se esperarían que experimenten un periodo de desarrollo y consolidación (Marcelo & Valliant, 2010). No obstante todo lo dicho, aún no se ha logrado un acuerdo sobre el repertorio de saberes que los profesores deben poseer y tampoco sobre la naturaleza de los mismos (Clandinin & Conelly, 1987; Elbaz, 1981; Porlán & Martín, 1994; Shulman, 1987; Tardif, 2004). Sin embargo, ha sido posible percibir en las diferentes reflexiones vertidas en la literatura al respecto la convergencia sobre el valor atribuido al saber que emana de la experiencia profesional docente, el cual se convierte en conocimiento práctico que, como teorías para la acción, se encuentran en constante dinamismo.

Pero entrar en esa discusión supera nuestros esfuerzos, aunque se hace necesario reconocerla porque en esta comunicación hay un interés en responder a las siguientes preguntas: ¿cuál es la fuente del saber de los profesores que se sugiere desde el pensamiento pedagógico de Rabindranath Tagore?, ¿qué vínculos existen entre esas teorías educativas y las dimensiones del documento perfil, parámetros e indicadores (PPI) para docentes y técnicos docentes de educación básica?

Para responder a esos cuestionamientos, primero se presenta una revisión documental sobre el escasamente estudiado pensamiento pedagógico de Rabindranath Tagore y se exponen sus planteamientos teóricos sobre la fuente del saber docente, luego se construye un perfil docente de acuerdo a sus ideales en un formato de cinco dimensiones, similar al que se ha elaborado en el PPI, descrito líneas abajo, que al parecer se erige como la expresión de los conocimientos que debe poseer el profesorado en México para tener un desempeño profesional docente eficaz. Realizado ello, se colocan frente a frente ambos perfiles –el de Tagore y el del PPI–, de tal forma que ello nos permita reconocer la presencia del ideario tagoriano en dicho documento y establecer similitudes y/o diferencias entre ambos perfiles en cuanto a la fuente del saber de los profesores.

* *E-mail:* enrique.ibarra@upes.edu.mx. Es licenciado en Psicología, maestro en Educación y doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Sinaloa. Es integrante de la Red Temática CONACYT de Investigación de Educación Rural y la Red Iberoamericana de Educación en Territorios Rurales. Es profesor investigador adscrito a la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa. Sus intereses de investigación son el estudio de la construcción compleja de la teoría del yo de los sujetos escolares y su relación con los procesos educativos, la formación de profesores y la educación en contextos rurales.

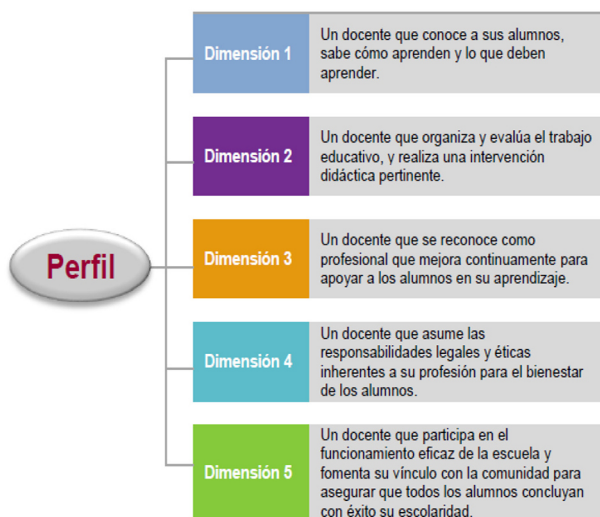


Figura 1. Perfil pentadimensional extraído del documento sobre perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes en educación básica (SEP, 2014, p. 12).

UNA BREVE DESCRIPCIÓN DEL PPI

No se pretende ser exhaustivo en los elementos contextuales en los que surge el PPI; no obstante, es importante destacar, primero, que nace en el marco de la muy debatida reforma educativa 2012-2013 en México, de la cual, recientemente se ha anunciado su despedida. Por otro lado, es importante decir sobre este documento (SEP, 2014) que en él se gesta una aproximación al holograma de la profesión docente que deben tener inscrito todos los educadores de educación básica en nuestro país, dado que en éste se definen

... las características, cualidades y aptitudes deseables que el personal docente y técnico docente requiere tener para un desempeño profesional eficaz, además de ser una guía que permita a maestras y maestros orientar su formación para desempeñar un determinado puesto o función en el sistema de Educación básica (p. 12).

También es significativo recuperar, tal como se lee en la cita anterior, que este documento debe guiar y orientar la formación de los profesores, y al instituirse como referente de la actuación docente, se constituye también en la lente desde la cual evaluar el desempeño de estos actores educativos, acción que recae en la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente de la Secretaría de Educación Pública.

El documento del PPI posee una estructura pentadimensional jerárquica. El primer nivel está compuesto por los dominios fundamentales del desempeño docente de los profesores de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) (véase figura 1). Y en el segundo nivel se perciben constituyentes más específicos,



elaborados en forma de parámetros descriptivos más particulares del saber y que-hacer docente, cada uno con sus respectivos indicadores, que aquí no se describen puntualmente, dado que ellos se han elaborado de forma diferenciada para cada nivel que compone la educación básica (SEP, 2014).

EL MULTIFACÉTICO RABINDRANATH TAGORE (1861-1941)

El lector debe saber que el pedagogo del cual se reflexiona aquí fue un personaje hindú nacido en el último tercio del siglo XIX, cuya historia familiar más cercana le brindó una atmósfera con ejemplos y estímulos que lo llevaron a conocer muy bien la poesía, el teatro, la música y la filosofía, entre otras disciplinas. Quizás a ello se debe en gran medida la expresión de sus facetas como escritor, filósofo, músico, pintor, dramaturgo y poeta. Esta última como la más conocida, y la que le valió el reconocimiento mundial para ser laureado con el Premio Nobel de Literatura en 1913, distinguiéndolo desde entonces como *el poeta del mundo* (Navdeep, 2010).

No obstante lo que se sabe y reconoce hoy acerca de él en el ámbito literario, escasamente se conoce sobre su labor como educador y fundador de más de una escuela (Shantiniketan, Instituto Sriniketan, Siksha-Satra Vishva-Bharati); menos aún se sabe y se ha difundido sobre su ideario pedagógico y lo que él pensaba en cuanto a la naturaleza del saber docente y sus aportaciones a la formación de los educadores. Lo poco que ahora se sabe en estas facetas no se debe al poco valor que tengan, sino quizás sea, como lo han considerado algunos autores (Jha, 1994; Paz, 2005), debido a la trascendencia y diseminación de sus obras literarias, que podrían estar eclipsando a aquéllas. Precisamente, de estos ámbitos de reflexión y actuación menos difundidos de Tagore de los cuales parte la reflexión que se hace en esta comunicación.

Antes de adentrarnos de lleno en el contenido del documento, es preciso anticipar al lector sobre las limitaciones que se tuvieron para elaborar este trabajo:

- a) que la expresión del pensamiento pedagógico de Tagore se encuentra muy dispersa y poco nítida dentro de sus obras literarias, salvo en aquellos documentos especializados en el tema de la educación;
- b) algunas ideas se plasman en trabajos de autores coincidentes a su pensamiento, de su equipo de colaboradores y de sus seguidores;
- c) una cantidad importante de su obra permanece en el idioma hindi y,
- d) que es difícil acceder a todo el acervo documental del autor, dado que muchas de sus obras se encuentran resguardadas físicamente en diversas bibliotecas alrededor del mundo.



LA EXPERIENCIA COMO FUENTE DEL SABER DOCENTE EN TAGORE

Primero habremos de reconocer cuál es la naturaleza de donde emana el saber docente de Tagore, dado que ello permea todos sus planteamientos teóricos sobre la educación y la formación de los profesores, que se hacen evidentes en el perfil docente que aquí se propone.

De forma reiterada Tagore sugirió que sus propuestas educativas, en su origen, no adherían a un saber académico y disciplinar, o que éstas fueran producto de una nueva teoría o un método especial de enseñanza, tampoco emanaba de libros especializados en las ciencias de la educación, ni tenían en su origen una formación profesional docente, pues no hay registro que permita evidenciar que él asistió a una escuela formadora de maestros (Elmhirst, 1961; Pearson, 1917; Tagore, 1917; 1917b).

Tampoco tuvieron su origen en la interiorización mimética de la actuación de sus profesores como una fuente reconocida del saber-hacer docente (Porlán y Martín, 1994), pues de ellos advierte mayormente experiencias escolares de maltrato y represión (Tagore, 1917a), que finalmente, a sus 40 años de edad, actuaron como el detonante para tomar la decisión de fundar la escuela experimental de Shantiniketan –*morada de paz*– en 1901 y modelar, desde su propia perspectiva, en un inicio, qué trato deberían brindar a los niños aquéllos que están interesados en ser maestros de escuela (Tagore, 1917, p. 111).

En una conferencia en Ginebra dijo algo referente que se asocia con lo anterior (Tagore, 1921, citado por Paz, 2014):

... Fundé mi escuela hace veinte años, mas, a decir verdad, no tenía entonces método ni experiencia en la enseñanza [...] esto no es rigurosamente exacto. Tenía cuando menos, una experiencia negativa adquirida en el curso de mis propios años de escuela. Sabía cómo no deben ser tratados los niños.

De igual forma, sobre el Instituto experimental de Sriniketan, fundado años después, que tenía como propósito la reconstrucción de las comunidades rurales, Tagore también manifestó que tuvo origen en las memorias de su juventud sobre los grandes problemas que subyacían a los pueblos: económicos, de salud, educación, el deterioro de la identidad y pérdida de autonomía (Elmhirst, 1961), opuestas a su filosofía orientada a la libertad del hombre en todos los sentidos (Tagore, 1922; 1925).

La naturaleza de su saber surgió de otra fuente. Cuando Tagore puso en marcha Shantiniketan y luego Sriniketan, admitió que su saber-hacer fue muy incipiente, incierto y con poca nitidez; no tenía una ruta más o menos clara sobre cómo debería desempeñarse como maestro o de sus propuestas de cambio y mejora educativa, pero también admite que fueron tomando forma, claridad y madurez en la medida en que experimentaba con uno y otro sistema (Elmhirst, 1961; Sen, 1943; Tagore, 1917).

De igual forma, el internado Siksha-Satra para niños y niñas de las comunidades rurales, incorporado al Instituto Sriniketan, emanó de la experiencia educativa en Shantiniketan y dos años de desarrollo en Sriniketan, cuyos principios pedagógicos, como lo advierte Elmhirst (1961), son deducciones de sentido común, que



devienen de los fracasos y éxitos en dichas instituciones. Su saber, al parecer, siguió la vía del saber intuitivo, ésa que siguen muchos profesores cuando lo que aprendieron en la fase de formación inicial no les ayuda mucho a dar respuesta a los incidentes críticos que se les presentan en su actuación docente día a día, por lo que recurren al ensayo y error (Porlán & Martín, 1994).

Con base en la descripción que hace Tardif (2014), sobre los saberes del docente y su desarrollo profesional, en Tagore se advierte un saber experiencial, cuyo carácter práctico estuvo dado por la capacidad de apertura del pedagogo para reconocer y revisar los incidentes críticos que se le presentaban en su práctica docente, ir haciendo los ajustes necesarios e integrar las experiencias y conocimientos nuevos, los cuales ponían en dinamismo su persona y saber-hacer. Como él lo dijo en alguna ocasión, el crecimiento de su escuela –Shantiniketan– también significó el crecimiento de su vida (Tagore, 1917), en la cual, a partir de su práctica docente aprendió incluso la gramática, la aritmética y muchas cosas que había olvidado de su periodo formativo en la escuela (Tagore, 1921, citado por Paz, 2014).

De igual forma, habrá de reconocerse el carácter existencial en el saber-hacer de Tagore y en todo su pensamiento pedagógico (Tardif, 2014). Lleva indudablemente de suyo las huellas que dejaron su propia historia de vida, marcado en gran parte por las vivencias positivas dentro del seno familiar, mayormente por la influencia educativa de su padre, los numerosos viajes que realizó por todos los continentes y las instantáneas negativas que acumuló del sistema educativo de sus tiempos (Jha, 1994; Paz, 2014), pero también hay que reconocer que Tagore vivió un momento histórico marcado por un deseo vehemente por la libertad, evidente por el movimiento libertario que se inició en la India a mediados del siglo XIX y que concluyó a mediados del XX (Metcalf y Metcalf, T. 2014).

Todo ello le llevó a decidirse a ser maestro, *no porque él se creyese un ser dotado con un talento especial para enseñar a los niños, sino porque con el cúmulo de experiencias vividas creía tener el secreto de hacerlos dichosos* (Tagore, 1921, citado por Paz, 2014) y ponerlos en condición de ser libres de toda imposición externa. Hay que decir que la mayoría de sus producciones literarias y del ideario pedagógico de Tagore está impregnada por ese anhelo de libertad.

Es evidente que Tagore estaba convencido de la importancia que tiene el conocimiento práctico y la retroacción que debe realizar el profesor sobre su propio ejercicio docente, en el sentido de que pueda ponerse en circunstancia de realizar acomodaciones a su saber-hacer para hacerlo cada vez mejor, tal como más recientemente lo plantean Schön (1998) y Jacobo (2009) al referirse a la reflexión práctica como una dimensión que debe estar en la base del profesionalismo de los profesores.

El origen como maestro de escuela de nuestro pedagogo, como se dijo antes, se sustenta en gran parte en un ejercicio continuo de reflexión (Tagore, 1917), pero no niega en su desarrollo profesional la importancia de la búsqueda inteligente del saber técnico como otro componente indispensable para saber-hacer (Jacobo, 2009). Él mismo se abocó a la lectura de la pedagogía clásica y contemporánea, como líneas adelante se hace más explícito. Incluso Pearson (1917) se refería a la escuela experimental Shantiniketan como un híbrido entre las mejores tradiciones hindúes y los más sanos principios de los métodos modernos, particularmente aquéllos que



ponían como baluarte a la libertad en toda su expresión y oponían franco rechazo a aquellos métodos represivos y los que privilegiaban la memorización como estrategia metodológico-didáctica.

Por último, es importante agregar que Tagore también creía en el poder del vínculo de la interacción con las experiencias y saberes de otros profesores como una fuente importante de saber-hacer. En algunas de sus obras literarias se deja ver la relación que mantenía con sus colegas, con los cuales compartía ideales educativos, experiencias docentes y amistad. De ellos reconocía su buen desempeño docente y dijo haber aprendido mucho (Pearson, 1917; Tagore, 1917).

De acuerdo a lo dicho hasta aquí, en el ejercicio docente de Tagore, en el sentido de la caracterización que realiza Tardif (2014) sobre el saber y desarrollo profesional docente, se privilegia el conocimiento práctico, el cual responde a un saber experiencial, con carácter heterogéneo, que se erige como una totalidad integrada de las múltiples experiencias como docente, de su historia de vida, pero también del reconocimiento de los saberes técnicos suficientemente probados, de la interacción con sus pares y todo lo que lleva de suyo como persona.

En los siguientes apartados, el lector encontrará algunas de las ideas pedagógicas sobre la naturaleza del saber de los profesores que emanan de ese conocimiento experiencial de Tagore, las cuales aquí nos sirven para elaborar un perfil de profesor siguiendo la estructura pentadimensional con que se elaboró el documento del PPI, con el fin de ir comparando uno a uno los planteamientos holográficos de la profesión docente del pedagogo y los que se distinguen en el PPI.

UN PROFESOR QUE CONOCE A SUS ALUMNOS. ENTRE EL SABER TÉCNICO Y EL PRÁCTICO

Entre el componente del perfil del profesor enunciado en la dimensión uno del PPI para profesores de educación básica y el que se elabora con base en los ideales de Tagore, como se aprecia en la tabla 1, pareciera que no existe mucha diferencia, dado que en ambos se expresa un interés genuino por conocer todo cuanto sea posible de los educandos. No obstante, sí distan entre sí en la naturaleza del saber que suponen deben poseer los profesores para su actuación docente.

TABLA 1. PERFIL DEL PPI Y TAGORE EN LA DIMENSIÓN UNO

DIMENSIÓN	PPI	PERFIL DOCENTE EN TAGORE
1	Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.	Un docente que siempre está atento a sus alumnos para aprender a conocer todo cuanto sea necesario de ellos, con el propósito de conducirlos por la senda del saber y el conocimiento práctico del mundo.

Nota: elaboración con base en el PPI y en el análisis documental de los textos de y sobre Tagore.

En esta dimensión del PPI se percibe que el conocimiento que debe poseer el docente, sin importar en qué nivel de educación básica labore, debe proceder más de un saber técnico, teniendo como el lente a las teorías del desarrollo y del apren-



dizaje para conocer a sus alumnos y, para guiar su práctica, debe conocer los referentes pedagógicos y didácticos (SEP, 2014, pp. 22, 32, 42).

En Tagore, en cambio, la demanda de conocimiento por parte de los docentes está más identificada con el saber práctico, cuya naturaleza radica en la observación de la actividad diaria de los niños. El pedagogo decía que los profesores deben aprender a conocer qué les gusta y qué no les gusta a sus alumnos para poder discutir entre ellos por la senda «del saber elevado» (Tagore, 1917a, p. 61).

Pearson (1917), destacado maestro en Shantiniketan que conocía y compararía los ideales de su amigo Tagore sobre la educación, decía que éste

proponía que los docentes conocieran el entorno en que se mueven y comprendieran todo cuanto sea posible de los niños, pues sólo mediante el conocimiento de ellos; sus características, su naturaleza, sus preferencias, su voluntad, entre otras cosas, podrían desarrollar sus capacidades profesionales y sólo así se puede estar al nivel de ellos y estimularlos de la forma más natural. La pauta de qué se debe enseñar partía de los intereses de los niños y no devenía del interés del profesor.

Tagore, estaba predominantemente más identificado con el conocimiento práctico; le asignó más valor al saber experiencial sobre los educandos como guía para educarlos que al saber técnico (Tagore, 1917; 1921).

En la conferencia dada en el Instituto Jean-Jacques Rousseau en Ginebra, Suiza (Tagore, 1921, citado por Paz, 2014), resumió de forma muy precisa sus ideales pedagógicos diciendo:

Se desprende de mis ideas, si gustáis, un solo principio director: ir a la vida allí donde reine. Salid de la sala de clases. No llevéis los árboles a la clase sino trasportad a la clase debajo de los arboles [...]. No os preocupéis de los métodos. Dejad que vuestro instinto os guíe hacia la vida. Difieren los niños unos de otros y es preciso aprender a conocerlos, navegar entre ellos como se navega entre escollos. Para aprender la geografía de sus espíritus es el mejor guía un espíritu misterioso que simpatiza con la vida.

Para puntualizar sobre la dimensión uno, hay que resumir que mientras en el PPI el conocimiento disciplinar de las ciencias de la educación debe servir como el cristal para saber cómo aprenden los niños, cuáles son sus procesos de desarrollo y el que da sustento a la actividad docente, en Tagore el conocer todo de los niños tiene su origen en la experiencia directa con éstos, que da forma y contenido a su práctica docente.

LA ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO EDUCATIVO. DOS MIRADAS COMPLEMENTARIAS Y ANTAGÓNICAS

Las ideas pedagógicas de Tagore comparten el interés declarado en la dimensión dos del PPI y sus parámetros e indicadores, en tanto que en ambas se promueven la atención a las necesidades educativas de sus estudiantes, el respeto a la diver-



sidad, el uso de estrategias y materiales didácticos para el logro de los propósitos educativos, la evaluación del logro cognoscitivo y la generación de ambientes propicios para el aprendizaje.

TABLA 2. PERFIL DEL PPI Y TAGORE EN LA DIMENSIÓN DOS

DIMENSIÓN	PPI	PERFIL DOCENTE EN TAGORE
2	Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente.	Un docente que se vale más de la creatividad y el instinto para el trabajo educativo que de los métodos. Utiliza todos los medios posibles para ello y evalúa los aprendizajes de los alumnos en un ambiente de confianza y libertad.

Nota: elaboración con base en el PPI y en el análisis documental de los textos de y sobre Tagore.

No obstante la similitud que pudiera apreciarse en las propuestas de perfil desde ambas miradas, descritas en la dimensión dos (ver tabla 2), se alcanzan a observar diferencias muy puntuales. Los parámetros estipulados en el PPI para maestros y técnicos docentes de educación básica señalan que el profesor debe organizar su intervención docente, desarrollar estrategias y construir ambientes para el aprendizaje y finalmente evaluar los logros cognoscitivos de los estudiantes, pero predominantemente esas actividades estarán delimitadas por los enfoques disciplinares de las asignaturas y con base en determinados aprendizajes esperados (SEP, 2014, pp. 23, 33, 43).

Tagore, por su parte, influido por su pensamiento de libertad, apelaba más a la creatividad e imaginación del profesor para elaborar estrategias para el aprendizaje. En el pedagogo, el «saber-hacer implica toda la frescura, espontaneidad y el arte de inventar nuevas formas y utilizar cualquier medio para mantener a los educandos ocupados y entretenidos» (Tagore, 1917a, p. 159). Su preocupación por los métodos se percibe menos rígida, las estrategias didácticas y la creación de ambientes de aprendizaje responden más a lo natural y al propio instinto del docente (Tagore, 1921). Decía que con la creatividad e imaginación del docente, hasta los más fútiles materiales son de mucho valor para los fines de la educación (Tagore, 1925, pp. 136-137). El siguiente texto es ilustrativo de ello:

Para mí, la tabla de multiplicar está inscrita en los pétalos de las flores y en las nerviaciones de las hojas; sin saberlo, las mariposas la transportan en sus alas. Yo les he dicho esto a mis amigos los profesores de matemáticas, proponiéndoles que sacasen partido de ello en sus enseñanzas (Tagore, 1921, citado por Paz, 2014).

«Por otra parte, en Tagore no se percibe una obsesión por la evaluación de los niños para generar evidencia de que se alcanzan ciertos aprendizajes esperados o para obtener una credencial que sirva de evidencia de que se logran determinadas competencias, pues él aseguraba que esa práctica era más bien con fines del mercado laboral y no para satisfacer la naturaleza y desarrollo del ser humano» (Tagore, 1922, pp. 178-180). Pero sin duda, sí evaluaba, y cuando lo hacía generaba un ambiente de confianza y libertad en el que los estudiantes se quedaban solos resolviendo los ejercicios evaluativos, pues finalmente este ejercicio no conllevaba fines punitivos, sino



constructivos, de tal forma que les sirviera a los profesores para conocer el estado de aprendizaje de los estudiantes y retroalimentarlos.

EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE. UNA TAREA DE TODOS LOS DÍAS

Es quizás la dimensión tres del PPI la que más similitud presenta con el pensamiento teórico de Tagore, en cuanto que en ambos hay un interés explícito por el desarrollo profesional de los profesores. En la tabla 3 se aprecia dicha dimensión y el perfil docente que se elabora con base en las teorías educativas de nuestro pedagogo.

DIMENSIÓN	PPI	PERFIL DOCENTE EN TAGORE
3	Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.	Un docente que revisa su práctica y aprende de ella, sabe que el conocimiento no está dado de una vez y para siempre, por lo que actualiza sus saberes con el fin de estar en condiciones de desatar procesos reales de aprendizaje en sus alumnos.

Nota: elaboración con base en el PPI y en el análisis documental de los textos de y sobre Tagore.

Explícitamente los indicadores del PPI en esta dimensión hacen énfasis en que el profesor identifique los aspectos de su práctica que requieren mejora, reflexione en ellos y se apoye en la teoría y en la discusión con sus pares para conseguir mejorarlos. De igual forma, para su desarrollo profesional docente sugiere que busque estratégicamente la información que requiera y realice las lecturas pertinentes para los fines educativos (SEP, 2014, pp. 24, 34, 44).

Para Tagore, igualmente, era muy importante que el profesor se comprometiera con su propio desarrollo profesional; reconocía que ser maestro es una labor ardua y no muy fácil de lograr (Tagore, 1917, p. 134), y quien quiera serlo deberá entender que no basta la etapa formativa inicial para ello, dado que no se conoce de una vez y para siempre, sino que aprender es una tarea de toda la vida y deberá mantenerse en la senda del aprendizaje de continuo a fin de poder irradiar luz brillante y presentar nuevos contenidos a sus estudiantes.

Tagore fue un ejemplo de ello. Él fue un ávido lector de la pedagogía de su época; conocía, por ejemplo, las experiencias educativas de Pestalozzi y Froebel, el *Emilio* de Rousseau, y había leído al pedagogo John Dewey y a Herbert Spencer, conoció personalmente a Clapàrede y fue gran amigo de Pierre Bovet. Se sabe que llegó a documentarse sobre otras escuelas nuevas en Europa, las visitó y compartió correspondencia con sus fundadores, entre los cuales figuran Paul Geheeb, creador de una escuela nueva en Suiza y otra en Alemania. Estuvo en constante comunicación con María Montessori y la recibió en su escuela, cuyo método pedagógico Tagore recuperó y lo puso en fase experimental en algunas aulas en su escuela en Shantiniketan (Paz, 2013). Mientras hablaba con estudiantes de una escuela normal para maestros en Tokio les dijo: «... sé que algunos de los que me oyen están



estudiando para maestros [...] para ser maestro de niños es completamente necesario ser como niños, olvidar lo que sabemos y que hemos llegado al término de los conocimientos» (Tagore, 1917b, p. 104).

Sabía que un maestro que no se actualiza, su estado más probable será la entropía cognitiva y profesional, por lo que lo único a realizar es repetir las mismas lecciones, llenar las mentes de los estudiantes con contenidos de pedagogías muertas, pero con pocas probabilidades de desatar en ellos procesos reales de aprendizaje (Tagore, 1922, p. 187).

El PPI y las ideas de Tagore en esta dimensión también presentan similitud en cuanto a que en el documento del PPI se alude a la importancia que tiene la participación colegiada de los profesores dentro del Consejo Técnico Escolar para su desarrollo profesional, lo cual es similar al Comité ejecutivo que tenía la escuela Shantiniketan de Tagore, en el cual el cuerpo de docentes se organizaba por asignaturas y discutían los materiales, libros y métodos de enseñanza (Pearson, 1917).

Otra afinidad entre el PPI y Tagore está en que el profesor sistematice y escriba sobre su práctica docente y la comparta con otros colegas. Compartir experiencias de la práctica que desarrollaban los profesores era común en Tagore y sus educadores; de hecho, él fundó la revista *Visva-Barathi*, fue el editor de ésta hasta su muerte, y en ella plasmó parte de sus ideas pedagógicas y algunos de sus profesores participaron narrando sus experiencias docentes.

EL BIENESTAR INTEGRAL DE LOS ALUMNOS COMO FIN DE LA EDUCACIÓN

De acuerdo con la tabla 4, en los primeros parámetros e indicadores de la dimensión cuatro, se lee un perfil de profesor que conoce los principios filosóficos del artículo tercero de la Constitución Mexicana y las disposiciones que rigen la labor del docente en México y con base en ellas conduce su ejercicio docente para el bienestar y desarrollo integral de los educandos (SEP, 2014, pp. 25, 35, 45).

TABLA 4. PERFIL DEL PPI Y TAGORE EN LA DIMENSIÓN CUATRO		
DIMENSIÓN	PPI	PERFIL DOCENTE EN TAGORE
4	Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos.	Un docente que se apega a las normas que rigen la operación escolar, conoce los fines de la educación, promueve el respeto por la diversidad, se conduce con sensibilidad y simpatía, genera un ambiente de convivencia armónica y libertad que permitan el bienestar, desarrollo de la creatividad y el aprendizaje de los alumnos.

Nota: elaboración con base en el PPI y en el análisis documental de los textos de y sobre Tagore.

Tagore y los profesores de su escuela, en cambio, eran más autónomos, menos dependientes de reglamentaciones educativas externas; se regían por sus propias disposiciones normativas, tenían su propio currículum (Paz, 2013), pero



también tenían como misión de la educación el logro de la integración de los aspectos físicos, intelectuales y espirituales de sus alumnos, la cual, decía, solo se logra a través de la senda de libertad, sin la mínima imposición externa (Tagore, 1917; 1922; 1925).

Se advierte en Tagore una postura sociocrítica contra el sistema educativo de sus tiempos, pues decía que ése servía a los intereses del gobierno y tenía una visión educativa prestada de Occidente, lo cual, lejos de procurar el bienestar y desarrollo integral de los individuos, por el contrario, regulaba y mutilaba el pensamiento y sentimiento, coartando la libertad y creatividad de profesores y de los estudiantes (Tagore, 1924, p. 78; 1928).

En otros parámetros e indicadores de esta dimensión hay mayor cercanía con los planteamientos de nuestro pedagogo, pues en ambos se busca no solo que el profesor reconozca y respete la diversidad, sino que ajuste su práctica docente con base en ello y que promueva la sana convivencia escolar. Tagore siempre fomentó el respeto por la diversidad y las diferencias de los otros en sus escuelas (Tagore, 1924, p. 61); de hecho, cuando fundó la Universidad Vishva-Barathi, fue con el propósito de unir Oriente y Occidente; sus estudiantes, con marcadas diferencias, tanto visibles (raza, idioma, religión) como invisibles (ideales, creencias religiosas), pudieran convivir en armonía y cooperación. En palabras poéticas Tagore pensaba a esta institución educativa como un espacio donde el mundo hace su hogar en un solo nido (Tagore, 1922).

La similitud también se observa cuando desde el PPI, en esta misma dimensión, se señala que el profesor debe saber que su actuar docente tiene consecuencias para sus alumnos. Rememorando sus vivencias escolares, decía que el profesor que no tiene el amor para enseñar a los niños o la aptitud para ser maestro, sería mejor que se emprendiera otra profesión porque algunos profesores, cuyo comportamiento era similar al de un tirano, pueden originar «los más grandes prejuicios a la Humanidad (...) y por esa aberración los niños sufren» (Tagore, 1925, p. 136).

LA CONVIVENCIA ARMÓNICA COMO VÍA DEL DESARROLLO EDUCATIVO

En lo general, entre el pensamiento tagoriano y la dimensión cinco del PPI (SEP, 2014, pp. 26, 36, 46) se aprecian puntos coincidentes (ver tabla 5). De manera particular, por ejemplo, en el primer parámetro, que refiere a la gestión escolar, tiene su parecido con la escuela de Tagore en cuanto que los profesores, como antes se dijo, se sentaban en sesión colegiada en calidad de Comité ejecutivo, a veces para atender la parte administrativa de la escuela y otras, para discutir los materiales de las distintas asignaturas y los métodos (Pearson, 1917).

Con respecto al cuidado que se debe hacer de los espacios, mobiliario y materiales escolares sugeridos por el PPI, no hay mucho que comparar con los planteamientos de Tagore, pues estas particularidades no representaban mucha importancia en nuestro pedagogo para cumplir con la misión de la educación; más bien, él prefería una vida más modesta en su escuela de Shantiniketan (Pearson, 1917), en



la que el espacio no estaba limitado al encierro entre cuatro paredes dentro de las aulas. Los materiales de enseñanza, por otro lado, los podía encontrar sin costo en la naturaleza, debajo de los árboles, en el canto de los pájaros (Tagore, 1917) o en el aleteo de las mariposas (Tagore, 1921).

TABLA 5. PERFIL DEL PPI Y TAGORE EN LA DIMENSIÓN CINCO

DIMENSIÓN	PPI	PERFIL DOCENTE EN TAGORE
5	Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.	Un docente que participa en la vida colegiada y administrativa de la escuela, aprovecha del entorno aquellos elementos que faciliten el aprendizaje de sus estudiantes y se compromete con el desarrollo de las comunidades y las personas.

Nota: elaboración con base en el PPI y en el análisis documental de los textos de y sobre Tagore.

Los indicadores del segundo parámetro de esta dimensión no están lejanos de las acciones de Tagore en su escuela, sobre todo el que refiere a establecer vínculos con otras instituciones para favorecer la tarea educativa, que gracias a ello, la escuela Shantiniketan recibía constantes presentes y apoyos económicos (Tagore, 1917), pero primordialmente, como antes se expuso, él buscaba relaciones académicas que fortalecieran sus ideales educativos para el bienestar de los estudiantes.

El tercer parámetro de esta dimensión del PPI, que alude a considerar los rasgos culturales y lingüísticos de la comunidad con el fin de favorecer el aprecio a la diversidad desde la escuela, es indiscutiblemente un ideal también explícito en Tagore, pues de forma reiterada, como ya se mencionó, insistía en que la escuela era el espacio para abolir las diferencias, donde se reconozca al otro (Tagore, 1922). Véase por ejemplo que en su escuela asistían estudiantes de castas diferentes a quienes se respetaban sus creencias (Pearson, 1917). Además, promulgó el cuidado de la cultura y la lengua de su tierra, sin dejar de reconocer, por supuesto, la riqueza y valor de otras culturas (Tagore, 1917).

ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES

Habrà de reconocerse, primero, que Tagore no recibió una formación inicial como la que recibe el profesorado actual en las Instituciones Formadoras y Actualizadoras de Docentes (IFAD); más bien, la naturaleza del saber de Tagore y lo que dio forma y contenido a su ideario pedagógico y praxis docente fue el conocimiento práctico; una síntesis dinámica que derivó de su experiencia profesional a partir de la reflexión sobre su propia práctica, de la observación de la actividad de sus educadores y educandos, de su repertorio existencial, de la interacción con sus colegas, de la construcción y recuperación de los métodos más apropiados y la lectura inteligente de la teoría para apoyar su práctica docente.

El profesorado de hoy, en contraste con la historia formativa de Tagore, tiene la ventaja de vivir procesos de formación más integral en alguna IFAD, pero



la propuesta del autor acerca del compromiso con el conocimiento práctico como fuente de saber debe servir como un modelo para el profesorado de nuestros días. Dicho conocimiento será tan dinámico como sea su capacidad de ponerlos en movimiento; de reconocer que lo que sabe no está dado de una vez y para siempre y que es un saber cambiante a lo largo del ciclo profesional docente, por lo que permanentemente deberán mantenerse en la senda del saber, de tal modo que su conocimiento siempre sea vigente, atrayente e innovador para que pueda desatar verdaderos procesos de aprendizaje en sus estudiantes.

El ideario de Tagore debe invitar a todos los profesores a convertirse en ávidos observadores de su praxis; hacer de la reflexión sobre su práctica su más íntimo aliado para mejorarla y resolver los incidentes críticos que se le presenten en su práctica docente diaria. Asimismo, ser oportunistas en el sentido de valerse de todo cuanto haya a su alcance para que, con imaginación, invente nuevos modos para acompañar a los educandos en su trayecto formativo dentro de las instituciones educativas.

Otra consideración que se puede recuperar es que, entre el perfil para docentes y técnicos docentes de educación básica, recientemente propuesto en el documento del PPI, y el pensamiento tagoriano sobre la educación, que data de finales del siglo XIX, se pueden encontrar grandes similitudes. Cuando se encuentran diferencias, mayormente se expresan en la naturaleza del conocimiento de los profesores para realizar bien su saber-hacer. En el PPI se privilegia más el saber técnico derivado de las ciencias de la educación que el conocimiento práctico. En Tagore, en cambio, es este último el que predominantemente debe guiar todas sus estrategias didácticas de su práctica docente, aunque hay que reiterar que el pedagogo también le adjudica un valor importante al saber técnico, como un saber que debe ser complementario al conocimiento práctico.

Es importante destacar que el documento del PPI, en el sentido de ser una propuesta del holograma de saberes que los profesores de educación básica deben tener tatuados, como una especie de mapa que los conduzca durante la realización de su práctica docente, debería mantenerse en la mesa del diálogo entre expertos de las diferentes disciplinas de las ciencias de la educación, en constante retroalimentación por todos los actores educativos —principalmente los profesores— y en permanente actualización. Pero, además, sería importante que pudiera extenderse a otros escenarios educativos como en la educación para niños, niñas y adolescentes migrantes y las escuelas de organización multigrado en sus diferentes modalidades, donde las características del perfil docente que se demanda son diferentes.

Hay que señalar que Rabindranath Tagore es una veta del pensamiento oriental del cual apenas se han extraído de forma muy limitada algunas joyas pedagógicas con mucha vigencia en nuestros días. Algunos valores en materia de educación de su ideario aún siguen esperando aflorar y otros merecen mayor reflexión para empezar a construir el modelo pedagógico que subyace a sus planteamientos sobre la educación, en el que de forma integral se incluya lo que él pensaba sobre cómo aprenden y se desarrollan los individuos.

En el mismo sentido, deben revisarse con más profundidad los ideales que él tenía sobre el desarrollo de las comunidades rurales con base en sus planteamientos



pedagógicos en la escuela experimental de Shantiniketan y Sriniketan, para atender a los grupos sociales más vulnerables. De igual forma conviene explorar lo que él pensaba sobre la formación de los profesores rurales. No obstante, con lo poco que se sabe y se ha divulgado sobre su ideario, se abre una puerta a un mundo nuevo de oportunidades educativas.

Recibido: 16-04-2019. Aceptado: 24-05-2019



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CLANDININ, D. y CONNELLY, F. (1987). «Teachers' personal Knowledge: What counts as 'personal' in studies of the personal». *Journal of Curriculum Studies*, 19(6), 487-500. (15/11/2018): DOI: <https://doi.org/10.1080/0022027870190602>.
- ELBAZ, F. (1981). «The teacher's practical knowledge: Report of a case study». *Curriculum Inquiry*, 11(1), 43-71. (15/11/2018): DOI: <https://doi.org/10.1080/03626784.1981.11075237>.
- ELMHIRST, L.K. (1961). «The foundation of Sriniketan», en Rabindranath TAGORE y L.K. ELMHIRST (eds.). *Rabindranath Tagore: Pioneer in education. Essays and exchanges between Rabindranath Tagore y L.K. Elmhirst*. London: John Murray.
- JHA, N. (1994). «Rabindranath Tagore 1861-1941». *Prospects: the quarterly review of education*, 24(3/4), 603-619. (12/11/2018): DOI: <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/tagoree.PDF>.
- JACOBO-GARCÍA, H.M. (2009). *El profesionalismo integrado. Un nuevo modo de ser educador*. México: UPN/Plaza y Valdés.
- MARCELO, C. y VALLIANT, D. (2010). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid, España: Narcea, S.A. de Ediciones.
- METCALF, B. y METCALF, T. (2014). *Historia de la India* (3.ª ed.). Madrid: Akal.
- NAVDEEP, S. (2010). «Rabindranath Tagore 1861-1941». *India Perspectives*, 24(2), 1.
- PAZ, R.J. (2014). «Grandes de la educación. Robindronath Tagore 1861-1941». *Padres y maestros*, 359. (12/11/2018): DOI: <https://doi.org/10.14422/pym.i359.y2014.010>.
- PAZ, R.J. (2013). «La Santiniketan de Tagore. La primera escuela nueva de Asia». *Educador (NOS)*, 61, 3-6.
- PEARSON, W.W. (1917). *Shantiniketan. The Bolpur School of Rabindranath Tagore*. London: Macmillan and Co., Limited.
- PORLÁN, R. y MARTÍN, J.M. (1994). «El saber práctico de los profesores especialistas: Aportaciones desde las didácticas específicas». *Investigación en la Escuela*, 24, 49-58.
- SEN, S. (1943). *Rabindranath Tagore on rural reconstruction*. Calcuta: Visva Bharati. (20.11.18): https://archive.org/stream/in.ernet.dli.2015.247662/2015.247662.Rabindranath-Tagore_djvu.txt.
- SEP. (2014). *Perfiles, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes en Educación Básica*. México: SEP.
- SCHÖN, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesores cuando actúan*. España: Paidós.
- SHULMAN, L. (1987). «Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform». *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-21. (8/01/2019): DOI: <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>.
- TAGORE, R. (1917). *Personality*. London: Macmillan and Co., Limited.
- TAGORE, R. (1917a). *My reminiscences*. New York: The Macmillan Company.
- TAGORE, R. (1917b). «Paradise: being an address delivered by Rabindranath Tagore before Japanese students in Tokyo», en PEARSON, W.W (ed.). *Shantiniketan. The Bolpur School of Rabindranath Tagore*. London: Macmillan and Co., Limited.
- TAGORE, R. (1921). «Conferencia en el Instituto Juan Jacobo Rousseau de Ginebra», editada por Pierre Bovet, ha sido publicada en la revista *L'Éducateur*.
- TAGORE, R. (1922). *Creative Unity*. London: MacMillan and Co., Limited.



- TAGORE, R. (1924). *Nacionalismo*. México: SEP/Universidad Nacional de México.
- TAGORE, R. (1925). «El maestro de escuela». *Monitor de la educación común*, 629, 135-137. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación. (10/11/2018): http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?dir=00150891&num_img=00150891_000000&mon=1&vn=s&vi=s&vt=n&vp=s&vv=s&vh=s&modo=&zoom=100&c=&buscar=&ir_a=135&buscar=Ir+a+p%E1g.
- TAGORE, R. (1928). *La escuela del papagayo y alocuciones en Shantiniketan*. Barcelona: Editorial Cervantes.
- TARDIF, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.



TEORÍAS IMPLÍCITAS RESPECTO AL APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES NORMALISTAS MEXICANOS

Gloria Castro López* y Mireya Rubio Moreno**
Escuela Normal de Sinaloa, Sinaloa, México

RESUMEN

La formación inicial de docentes mexicanos se desarrolla principalmente en el ámbito de la educación normal con dos planes de estudio en operación (2012 y 2018). Esta investigación recupera desde el Plan de Estudios 2012 las teorías implícitas de alumnos del segundo y séptimo semestres de la licenciatura en educación primaria respecto al aprendizaje y cómo se aprende. En su exploración se utiliza el Cuestionario de Dilemas adaptado por Vilanova, García y Señorío (2007). Los resultados reflejan tres tipos de teoría tanto en alumnos de recién ingreso como en quienes están por egresar, la tendencia en éstos últimos es hacia la teoría constructivista, aunque la presencia de las teorías directa e interpretativa es significativa. Por tanto, es urgente incidir en cambios conceptuales de los futuros docentes.

PALABRAS CLAVE: teorías implícitas, aprendizaje, formación inicial.

IMPLICIT THEORIES REGARDING THE LEARNING OF MEXICAN NORMAL STUDENTS

ABSTRACT

The initial training of Mexican teachers is mainly developed in the field of normal education, which is currently working with two study plans (2012 and 2018). This research retrieves, from the 2012 curriculum, the implicit theories regarding the learning and how to learn of students in second and seventh semesters of the degree in elementary education. In its study, it was decided to use the Dilemma Questionnaire adapted by Vilanova, García & Señorío (2007). The obtained results reflect three types of theory, in both newcomer students and those who are about to graduate; the tendency in the latter is towards the constructivist theory, although the presence of direct and interpretative theories is significant. Hence, it is urgent to influence in conceptual changes of the future teachers.

KEYWORDS: Implicit Theories, Learning, Initial Training.



TEORÍAS IMPLÍCITAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES. UN TERRENO POCO EXPLORADO

Es primordial como formadores de docentes tener en cuenta una intervención pedagógica consciente e intencionada en relación con los procesos en los que debemos incidir. Si bien la formación contempla procesos complejos donde los aspectos del desarrollo humano están implicados desde lo biológico, psicológico y personal hasta lo social y cultural, lo referido al proceso de aprendizaje debe tener un lugar destacado. El interés de los autores respecto a los procesos de formación en la atención educativa de los futuros profesores no es casual; éstos han sido objeto de investigación en Félix, Rubio, Castro y Samayoa (2015) y Rubio, Castro y Salazar (2015).

Se reconoce que en la formación docente se viven diversos procesos formativos complejos y contradictorios, entendiendo esta formación no sólo en lo que refiere a la preparación formal o desarrollo de competencias sino también resaltando el valor de los aspectos informales, experiencias extraescolares diversas, interiorización de conductas, actitudes, valores, creencias y referentes culturales (Félix *et al.*, 2015, p. 86).

En este sentido, los estudiantes –futuros profesores– ingresan a las escuelas normales aproximadamente a los 18 años de edad, con un conjunto de saberes disciplinares construidos por su paso por los anteriores niveles educativos, que en el caso de la educación mexicana van desde preescolar hasta el nivel bachillerato y que el Plan de Estudios 2012 denomina Perfil de Ingreso y lo reconoce como un «conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que debe reunir y demostrar el aspirante a cursar cualquier licenciatura en las Escuelas Normales, con la finalidad de garantizar su formación inicial al concluir los estudios profesionales» (SEP, 2012, p. 13).

Pero el conjunto de saberes no formales regularmente se ignora al ingreso a la educación normal puesto que se privilegia sólo la calificación obtenida como prome-

* *E-mail:* castrolopezgly@gmail.com. Es docente de la Escuela Normal de Sinaloa, México, licenciada en Psicología Educativa por la Universidad de Occidente, maestra en Psicología Genética y Aprendizajes Escolares por la Universidad Autónoma de Sinaloa y doctora en Educación por la Escuela Normal de Sinaloa. Es integrante del Sistema Nacional de Investigadores CONACyT, Nivel Candidata. Su experiencia profesional se ha dado en el campo de la formación inicial de profesores, es fundadora del cuerpo académico consolidado ENSIN-CA-1 «Cultura, diversidad y procesos de formación» con una línea de generación o aplicación innovadora de conocimiento sobre la cultura, valores y la diversidad escolar, enfocada en la formación inicial de los profesores.

** *E-mail:* ayerimireya1972@gmail.com. Es docente de la Escuela Normal de Sinaloa, México, licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma de Sinaloa, maestra en formación docente en el campo de la educación superior y doctora en Educación por la Escuela Normal de Sinaloa. Su experiencia profesional se ha dado en el campo de la formación inicial de profesores, es fundadora del cuerpo académico consolidado ENSIN-CA-1 «Cultura, diversidad y procesos de formación» con una línea de generación o aplicación innovadora de conocimiento sobre la cultura, valores y la diversidad escolar. Sus líneas principales de investigación son la formación docente y estudios sobre la infancia.



dio del bachillerato y el puntaje obtenido en una evaluación formal realizada por el Centro Nacional para la Evaluación para la Educación Superior, A.C. (CENEVAL). Lo anterior, en correspondencia con el hecho de que tradicionalmente los saberes científicos, abstractos o formales han tenido mayor aceptación entre los educadores, poniendo poco interés o atención en las opiniones, ideas, preferencias, creencias, etc., de los sujetos escolares en relación con conceptos o nociones, sin considerar que sin todo esto es imposible la reestructuración del pensamiento en mayor o menor medida, pero sólo explorando lo que existe en el pensamiento de los aprendices, se abrirán caminos para el análisis y la reflexión.

Es de destacar que a mitad de la década de los ochenta e inicios de los noventa, aparecen los primeros planteamientos respecto a la importancia de los saberes o creencias intuitivas, concretas o informales en los trabajos de Rodrigo (1985), Marrero (1991), Rodrigo (1993) y Pozo (2006). Sin embargo, en la educación normal en México, la formación de profesores de educación básica no ha recuperado esa preocupación, o por lo menos no de manera explícita sino hasta el plan de estudios 2012 para las licenciaturas de educación primaria y preescolar, ya que se parte de la idea de que las concepciones acerca del proceso de aprendizaje constituyen uno de los pilares sobre los cuales se construye el pensamiento pedagógico de los profesores y determinan en gran medida la manera de concebir, diseñar, implementar y evaluar los procesos educativos.

Con base en esta premisa se pretende que los docentes en formación inicial construyan marcos de referencia teóricos y metodológicos, sustentados en aportaciones de la psicología del aprendizaje, que les permitan comprender este proceso y les ayuden a diseñar y estructurar situaciones de aprendizaje en sus contextos particulares de práctica donde atienden a los alumnos.

Precisamente, este plan de estudios, en el segundo semestre, contempla en el Trayecto formativo psicopedagógico el curso de Bases psicológicas del aprendizaje, cuyo propósito es promover en el docente en formación el desarrollo y construcción de una diversidad de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales cuya movilización se oriente a intervenir en situaciones vinculadas con necesidades y problemáticas de los educandos de preescolar y primaria relacionados con la promoción de los procesos de aprendizaje significativo y estratégico en el contexto escolar (SEP, 2013), donde se inicia cuestionando ¿qué es el aprendizaje y cómo se aprende? y ¿cómo concebimos el aprendizaje los estudiantes de las escuelas normales y los maestros en ejercicio?

Cabe resaltar que desde este curso también se pretende orientar hacia la construcción de un marco teórico respecto a las teorías implícitas: ¿qué y cuáles son las teorías implícitas de los docentes en torno al aprendizaje?, ¿cuáles son sus principales características? y ¿qué implicaciones tienen las teorías implícitas para la práctica educativa del docente? Otras preguntas que guían la reflexión del pensamiento de los futuros profesores desde este curso son ¿por qué es importante para la práctica educativa del docente promover el cambio conceptual de estas teorías? y ¿en qué sentido o dirección debe darse dicho cambio?

Es importante señalar que también este curso se destina a estudiar los diferentes paradigmas del aprendizaje y los procesos de intervención psicoeducativa y



acción docente para promover el aprendizaje significativo y estratégico de los alumnos en contextos escolares. Si bien lo anterior contempla promover el cambio conceptual hacia estas teorías y el sentido o dirección que debe darse a dicho cambio, el programa no contiene actividades que permitan valorar los cambios conceptuales en ese sentido. No le queda claro al estudiante desde este espacio curricular que a toda idea o acción le subyace una teoría, la cual debe someterse a constante reflexión crítica para transitar hacia pensamientos de orden cognitivo superior.

Los aspectos antes señalados en relación con las teorías implícitas y el cambio representacional, no deberían ser descuidados en los restantes espacios curriculares de la formación docente inicial, es decir, es fundamental tener la claridad respecto a la necesidad de partir de las ideas de los alumnos y lo que en ellas subyace, para poder incidir en auténticos cambios conceptuales. Y considerar como formadores que si no está implícito el planteamiento de la exploración de las creencias o imágenes en las situaciones de aprendizaje de los cursos, es necesario identificar las actividades desde las que se puedan rescatar, analizar, discutir éstas y de ser posible resignificarlas.

Al respecto, se encuentran varios espacios curriculares que dan continuidad a lo referido al concepto de aprendizaje y la reflexión de éste, desde varias posturas epistemológicas, psicológicas y pedagógicas; tal es el caso de los cursos de Ambientes de aprendizaje, Teoría pedagógica y Evaluación del aprendizaje, y de algunos otros cursos del Trayecto formativo de Preparación para la enseñanza y el aprendizaje, específicamente en el curso de Procesos de alfabetización inicial, que aborda el proceso de aprendizaje y los factores que influyen, así como las teorías que explican y orientan lo referido al lenguaje y comunicación, aunque hay otros espacios curriculares que no se abordan desde esta perspectiva; por ejemplo, los referidos al pensamiento matemático o las ciencias, que más bien se centran en abordar los contenidos de aprendizaje de educación primaria para favorecer el dominio de éstos en los futuros docentes.

Otro trayecto formativo medular para la formación inicial es el de Práctica Profesional, integrado por ocho cursos que atienden de cerca la vinculación entre las cuestiones teóricas, metodológicas y técnicas abordadas en el resto de los cursos de los otros trayectos formativos, y las cuestiones teóricas, metodológicas, prácticas y técnicas propias de los escenarios y sujetos educativos. Los cursos ponen en el centro las concepciones del aprendizaje al igual que otros conceptos como la enseñanza, planeación, evaluación, diversidad, etc., los cuales afectan de forma intencionada o no, consciente o no, en las decisiones que cada uno de los estudiantes toma durante sus prácticas en las escuelas y grupos escolares. El trayecto en sí desde la propuesta curricular lleva a la reflexión y análisis constante de la enseñanza y del aprendizaje, antes, durante y después de la acción, esto, claro está, desde la articulación de saberes docentes teóricos y metodológicos.

Sin embargo, a pesar de que desde los diversos trayectos formativos se tienen elementos suficientes para que se fortalezcan las competencias docentes con las perspectivas y enfoques actuales en relación con el aprendizaje y la enseñanza, en el último año de formación se muestra en planeaciones, instrumentos de evaluación, productos de aprendizaje de los alumnos, informes parciales de práctica y sobre todo



en los trabajos de titulación (informe, portafolio o tesis), algunas evidencias de que las ideas iniciales respecto al aprendizaje y la enseñanza no se han transformado de forma sustancial. Los estudiantes normalistas tienen una fuerte influencia de las prácticas de los profesores en servicio que fortalecen las ideas de necesidad de control sobre los grupos, la memorización como la estrategia didáctica más apropiada, aplicación de exámenes para evaluar los aprendizajes y el uso de premios y castigos ante actitudes y comportamientos de los alumnos, y tienden a reproducir varias de estas prácticas en el diseño y puesta en práctica de su intervención docente. Ante esto, vale preguntar si la formación académica desarrollada en la escuela normal está siendo de suficiente impacto.

Por lo anterior, la preocupación de identificar ¿cuáles son las concepciones sobre el aprendizaje que tienen al inicio de la formación los futuros docentes en educación primaria?, ¿qué teoría implícita se encuentra en éstas?, ¿qué cambios sufren estas concepciones en el transcurso de la formación inicial docente?, ¿qué perfil se logra al final de la formación respecto a las teorías educativas de las que se apropian los normalistas?

Por tanto, el propósito del presente trabajo es identificar las teorías implícitas acerca del aprendizaje que tienen los estudiantes normalistas de nuevo ingreso y los que están por egresar de la licenciatura en educación primaria para comparar si se presentan cambios conceptuales.

MARCO REFERENCIAL RESPECTO A LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS SOBRE EL APRENDIZAJE

TEORÍAS IMPLÍCITAS Y PENSAMIENTO DEL PROFESOR

El docente es un ser cuya historia no inicia y termina en su formación y ejercicio profesional, que estuvo, está y estará siempre influenciado por su cotidianidad, en la que se entretajan experiencias derivadas de la educación formal, informal y no formal en los grupos sociales de los que forma parte, donde la complejidad de relaciones va generando culturas que empanan sus pensamientos y acciones personales y profesionales, es decir:

La práctica docente es esencialmente una práctica humana. En ella, el docente como persona, es una referencia fundamental, es decir, como un sujeto con ciertas cualidades, características y dificultades que le son propias; un ser no acabado, con ideales, motivos, proyectos y circunstancias de la vida personal que imprimen a la vida profesional determinada orientación (Fierro, Fortoul & Rosas, 1999, p. 29).

Por consiguiente, el pensamiento del docente tiene un sinfín de influencias: sociales, familiares, culturales, políticas, antes de su formación inicial, durante su formación y al estar en el ejercicio profesional, que le permiten construir su estilo e identidad como docente, que va dando forma y sentido a sus ideas y actos; en este sentido, el docente no muestra actitudes, emociones y acciones sin un motivo o



razón, detrás están constructos mentales que lo sostienen. Estudiar esto no es tarea fácil, ya que

... existe una dispersión semántica que ha caracterizado la línea de investigaciones sobre las experiencias previas del docente, se han utilizado términos como: creencias, actitud, valores, juicios, axiomas, opiniones, ideologías, percepciones, concepciones, sistema conceptual, preconcepciones, disposiciones, teorías implícitas, teorías explícitas, teorías personales, procesos mentales internos, reglas de la práctica, principios prácticos. Esta dispersión semántica ha hecho que los resultados de investigaciones no puedan compararse por no compartir un mismo marco conceptual (Pajares, 1992, citado por Vaillant & Marcelo 2015, p. 38).

Los planteamientos anteriores conducen a no profundizar en la comprensión de los temas educativos estudiados, pues la ambigüedad conceptual genera confusiones y rupturas que no pueden ser superadas y poco ayudan a la resolución de la problemática. De ahí que sea pertinente establecer algunas precisiones conceptuales sobre las teorías implícitas para tomar distancia de otros conceptos.

Según Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez (2006), desde la Psicología Cognitiva «los procesos y las representaciones implícitas suelen tener primacía o prioridad funcional con respecto a los procesos o representaciones explícitas» (p. 97). De igual manera, consideran que «las representaciones implícitas son ante todo un saber hacer más que, como en las representaciones explícitas un saber decir. Se considera que tienen un carácter procedimental, son teorías o conocimientos en acción y son conocimiento práctico o en uso» (p. 104).

Derivado de lo anterior, las representaciones implícitas tienen una función pragmática, es decir, tener éxito y evitar problemas y no constituyen concepciones erróneas, sino que son concepciones muy eficaces, útiles y verdaderas desde un punto de vista fenomenológico o personal, ya que permiten predecir con mucho acierto bastantes situaciones cotidianas (Pozo *et al.*, 2016).

Una teoría implícita se considera una «representación organizada por ciertos principios que les dan cohesión y organización y que por tanto su cambio implica cambiar sus principios o supuestos en los que se basan esas teorías implícitas» (Pozo *et al.*, 2006, p. 115). Sin embargo, es importante resaltar, en términos del mismo autor, que tales teorías tienen como limitación la dificultad de transferirlas o adaptarlas a nuevas situaciones. Es decir, sirven para contextos rutinarios y repetitivos, pero no para situaciones nuevas. Según Marrero (2010) las teorías implícitas del profesor son

... unidades organizativas del conocimiento social... las personas organizan su conocimiento sobre el mundo en torno a teorías implícitas. Se denominan «teorías» porque componen un conjunto más o menos organizado de conocimiento sobre el mundo físico o social, aunque su grado de organización y coherencia interna dista mucho de parecerse a las teorías científicas. Son «implícitas» porque no suelen ser accesibles a nuestra conciencia. Además de ser un dispositivo epistémico de construcción de la realidad, permiten generar inferencias –por lo tanto, van más allá de lo meramente situacional– y diseñar planes de acción en torno a metas –son propósitos– (Rodrigo, 1994; Pozo *et al.*, 2006). Convive, pues, con otras formas de representación de la realidad (p. 231).



Según el autor, las teorías implícitas del profesor son una pieza esencial en los modos de intervenir e interpretar el aprendizaje en un grupo de estudiantes, en las redes de intercambio de significados que a través de los mitos, rituales, perspectivas e ideologías dominan la institución escolar.

Respecto a las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza, Pozo *et al.* (2006) plantean tres: la teoría directa, la teoría interpretativa y la teoría constructivista. Además, plantean la posible existencia de una cuarta teoría denominada posmoderna.

La teoría directa, considerada la más básica, se centra de modo excluyente en los resultados o productos del aprendizaje, sin situarlos en relación con un contexto de aprendizaje ni visualizarlos como punto de llegada de unos procesos que comprometen la actividad del aprendizaje (Pozo *et al.*, 2006, p. 120). En esta teoría, se considera que la simple exposición al contenido u objeto del aprendizaje garantiza el resultado, concebido como una reproducción fiel de la información o modelo presentado.

La teoría interpretativa es una versión más avanzada de la teoría directa y en ella se plantea que se conectan los resultados y las condiciones del aprendizaje de modo relativamente lineal. También en ella se concibe que las condiciones son necesarias para el aprendizaje, pero no bastan para explicarlo (Pozo *et al.*, 2006, p. 122).

A diferencia de las anteriores, y derivado de la revisión de los autores, se considera que la teoría constructivista implica procesos mentales de las propias representaciones acerca del mundo físico, sociocultural e incluso mental, así como de autorregulación de la propia actividad de aprender. Los resultados del aprendizaje implican inevitablemente una redescrición de los contenidos que trata, incluso, de la propia persona que aprende.

Esta teoría se caracteriza por asumir que distintas personas pueden dar significado a una misma información de múltiples modos, que el conocimiento puede tener diferentes grados de incertidumbre, que su adquisición implica necesariamente una transformación del contenido que se aprende y también del propio aprendiz.

EL CAMBIO CONCEPTUAL DE LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS

Retomando los planteamientos de los autores respecto al cambio de las teorías implícitas, lo primero que se tendría que resaltar es que tal cambio no es tarea fácil, puesto que existe un arraigo corporal o encarnado de estas representaciones, lo que hace particularmente difícil que se abandonen o, si se abandonan, se hace con mucha dificultad. Además, es importante agregar que no resulta fácil que se abandonen al adquirir conocimientos explícitos o formales incongruentes con ellos.

Los docentes deben tener lo que Shulman (1987), citado por Saint-Onge (2000), refiere como fuentes de conocimiento de la enseñanza, y que por supuesto afectan las ideas acerca del aprendizaje. Éstos son: conocimiento del contenido, conocimiento didáctico, conocimiento de la pedagogía general, conocimiento de los alumnos, conocimiento de los contextos, conocimiento de las metas, objetivos y fines, y por último conocimiento del programa. En la formación inicial de compe-



tencias profesionales docentes, se ven reflejadas la presencia de todos y cada uno de estos conocimientos, y más. Lo que hace pensar cómo se ha cuidado en el proceso formativo el saber previo de los futuros docentes, la incorporación de los nuevos saberes y cómo se traduce en las prácticas de enseñanza, es decir, en la generación de los diversos ambientes de aprendizaje. Más aún, cómo se analiza la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, cómo se garantiza la modificación de las ideas de los profesores que aún están en formación inicial hacia enfoques pertinentes en educación que trasciendan las prácticas tradicionales impregnadas de la teoría directa, tan arraigadas en la cultura magisterial y en el pensamiento de una gran cantidad de profesores en servicio.

Pozo *et al.* (2006) consideran que cambiar las concepciones implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza requiere no sólo de explicitarlas, sino ser capaz de integrarlas jerárquicamente, o redescrirlas representacionalmente; es decir, en una nueva teoría o sistema de conocimientos que les proporciona un nuevo significado. En este sentido el concepto de complementariedad cobra importancia, puesto que los saberes científicos no sustituyen a las teorías implícitas, sino que ambas se complementan. El autor afirma que

para que un cambio conceptual sea más fructífero debería entenderse como un proceso de redescipción representacional, por el que se trataría de que las nuevas formas de conocimiento explícito, más complejas, no intenten sustituir a esos hábitos profundamente arraigados, sino más bien redescribirlos, explicarlos, es decir, hacerlos explícitos en el marco de un nuevo sistema de conocimiento que les dé un nuevo significado (p. 130).

Según Pozo, el cambio conceptual es posible cuando se produce en las siguientes condiciones:

- a) El aprendizaje de conceptos científicos no consiste sólo en reemplazar unas ideas cualesquiera por otras científicamente aceptadas, sino que en el aprendizaje existe una cierta conexión genética entre la teoría espontánea del alumno y la teoría científica que se le pretende transmitir.
- b) Para que el alumno pueda comprender la superioridad de la nueva teoría, es preciso enfrentar situaciones conflictivas que supongan un reto para sus ideas.
- c) Por último, a partir de lo anterior, puede deducirse que la toma de conciencia por parte del alumno es un proceso indispensable para el cambio conceptual... Un primer paso para su modificación será hacerlos explícitos mediante su aplicación a problemas concretos. También es necesario que el alumno tome conciencia de las ventajas de la nueva teoría que se le propone. La reflexión sobre las propias ideas será fundamental en el aprendizaje de conceptos científicos por los alumnos (2010, pp. 243-244).

Ante lo expuesto por Pozo, no queda más que resaltar la importancia de cuidar de forma extrema la formación de los docentes en todos y cada uno de los momentos formativos que tiene (inicial, de inducción, permanente capacitación



y actualización). Lo anterior lleva a formadores de docentes altamente perfilados, propuestas formativas adecuadas, interesantes e innovadoras, pero sobre todo condiciones de planeación y gestión estratégica del sistema educativo, que hagan posible esto.

TENDENCIAS PSICOPEDAGÓGICAS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA Y NORMAL MEXICANA

En México, la educación normal no puede estar al margen de la educación básica (nivel preescolar, primaria y secundaria), ni mucho menos apartada de las reformas que se suscitan en ésta. Desde el denominado plan 1993 la reforma en educación primaria fue de trascendencia, ya que el enfoque fue el constructivismo, que proponía una revolución en las prácticas de enseñanza y cómo concebir el aprendizaje; posteriormente, en el plan 2011, se avanzó en el enfoque socioconstructivista y, por supuesto, se centró en el enfoque por competencias, y recientemente el plan 2017 va agregando a lo anterior la educación humanista y un énfasis en las Técnicas de la Información y la Comunicación como herramientas poderosas para facilitar el aprendizaje y la comunicación. Las últimas dos reformas guardan en común que su principio pedagógico principal es considerar de forma explícita poner al alumno en el centro del proceso educativo al igual que sus procesos de aprendizaje, a partir de esto el énfasis se le da al aprendizaje, más que a la enseñanza. Esto se muestra en la tabla 1 a partir los principios pedagógicos correspondientes a cada plan.

TABLA 1. PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS	
PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS PLAN 2011	PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS PLAN 2017
<ul style="list-style-type: none"> – Centrar la atención en los estudiantes y sus procesos de aprendizaje. – Planificar para potenciar el aprendizaje. – Generar ambientes de aprendizaje. – Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje. – Poner énfasis de competencias, el logro de los estándares curriculares y los aprendizajes esperados. – Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje. – Evaluar para aprender. – Favorecer la inclusión para favorecer la diversidad. – Incorporar temas de relevancia social. – Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela. – Reorientar el liderazgo. – La tutoría y asesoría académica a la escuela. 	<ul style="list-style-type: none"> – Poner al estudiante y su aprendizaje en el centro del proceso. – Tomar en cuenta los saberes previos del estudiante. – Ofrecer acompañamiento en el aprendizaje. – Conocer los intereses de los estudiantes. – Estimular la motivación intrínseca del alumno. – Reconocer la naturaleza social del conocimiento. – Propiciar el aprendizaje situado. – Entender la evaluación como un proceso relacionado con la planeación del aprendizaje. – Modelar el aprendizaje. – Valorar el aprendizaje informal. – Promover la interdisciplina. – Favorecer la cultura del aprendizaje. – Apreciar la diversidad como fuente de riqueza y aprendizaje. – Usar la disciplina como apoyo al aprendizaje.

Fuente: elaboración propia, información retomada del plan 2011 (26-27) y plan 2017 (119-123) de educación básica.

Estos principios pedagógicos en ambos planes son considerados la base de la acción docente y se definen como «condiciones esenciales para la implementa-



ción del currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa» (SEP, 2011, p. 26).

Es importante destacar que en los planes mencionados el señalamiento para impulsar estos cambios fue el mismo: que existía una práctica en la educación escolarizada que se basaba en técnicas no apropiadas para favorecer el aprendizaje y el desarrollo integral de los alumnos, tales como el condicionamiento y el castigo, tareas rutinarias relacionadas con la memorización, por mencionar algunas. Las que se pueden ubicar con el enfoque conductista. Ante tal situación, particularmente en el plan 2017 señala que

... los estudios contemporáneos [de la investigación educativa y del aprendizaje] buscan comprender con mayor profundidad la labor escolar mediante preguntas y metodologías de varias disciplinas, entre ellas los estudios culturales, la sociología, la psicología y las neurociencias, el diseño y la arquitectura, cuyos hallazgos propician la mejora de los procesos y ambientes de aprendizaje y las escuelas (SEP, p. 34).

Aunado a esto, el plan destaca la importancia, para el desarrollo personal y social, del enfoque humanista que promueve emociones, actitudes, valores y comportamientos positivos y éticos, así como el socioconstructivismo para favorecer los procesos de aprendizaje por diferentes métodos como el aprendizaje colaborativo, aula invertida, la enseñanza y aprendizaje situado, etc.

Hasta aquí se puede observar que, en el terreno de lo ideal, todo parece estar bien o que va a ir mejor, pero ¿serán suficientes las propuestas plasmadas en el plan y programas desde estos enfoques que recién se aplican para transformar la educación básica en México? Ante esto, ¿qué pasa con el pensamiento de los profesores? ¿Qué teorías implícitas guiarán finalmente su quehacer profesional? ¿Están las instituciones formadoras de docentes poniendo atención y énfasis en explorar lo que piensan los futuros profesores y hacia dónde deben orientar su pensamiento en relación con las nuevas propuestas en educación?

PERFIL DE INGRESO Y EGRESO DEL ESTUDIANTE NORMALISTA DESDE LOS PLANES NACIONALES ACTUALES

En el caso de la educación normal mexicana, los planes de estudio que se han operado hasta antes del 2012 no incluían de forma explícita el perfil de ingreso necesario para aspirar a estudiar alguna licenciatura en educación. La tendencia nacional y las definiciones en este sentido tomadas por las secretarías de educación existentes en cada uno de los estados del territorio nacional han establecido como requisito de ingreso un promedio de bachillerato cuando menos de ocho de calificación y presentar un examen denominado EXANI II propuesto por el Centro Regional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. (CENEVAL), donde deberán obtener 950 puntos como mínimo.

Es importante resaltar que en nuestro estado y en nuestra institución, a pesar de la existencia de un perfil de ingreso explícito en el plan de estudios 2012, se siguen considerando solamente requisitos de ingreso los señalados en el párrafo anterior,



desaprovechando la oportunidad de identificar gran cantidad de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que deberían ser el punto de partida para la formación docente inicial.

En términos puntuales y a partir del 2012, la SEP considera que son necesarios para todo aquél que aspira a ingresar a la educación normal los siguientes rasgos:

- a) Habilidad para buscar, sintetizar y transmitir información de distintas fuentes.
- b) Capacidad para solucionar problemas a partir de problemas establecidos.
- c) Capacidad para aprender por iniciativa e interés propio a lo largo de su vida.
- d) Capacidad de trabajo colaborativo para el logro de metas y proyectos, lo que implica el reconocimiento y respeto por la diversidad cultural, de creencias, valores, ideas y prácticas sociales,
- e) Capacidad para comunicarse y expresar claramente sus ideas tanto de forma oral como escrita.
- f) Capacidad para escuchar, interpretar y emitir mensajes pertinentes en distintos contextos, mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.
- g) Interés por participar con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, entidad, México y el mundo (pp. 13-14).

Para el plan 2018 de la licenciatura en educación primaria, se conserva el perfil de ingreso, pero sufre algunos cambios, porque incorpora dos puntos, uno en relación con la capacidad de comunicación e interacción con la diversidad lingüística y cultural de nuestro país, y otro, que es de suma importancia, el interés por realizar actividades de enseñanza.

Respecto al perfil de egreso, la SEP lo define como «el elemento referencial y guía para la construcción del plan de estudios, se expresa en competencias que describen lo que el egresado será capaz de realizar al término del programa educativo y señala los conocimientos, habilidades, actitudes y valores involucrados en los desempeños propios de su profesión» (2012, p. 10). Tal perfil de egreso está constituido por competencias genéricas y profesionales, así como sus respectivas unidades de análisis o elementos, tal como se aprecia en la tabla 2.

En el plan 2018, los rasgos del perfil del plan anterior se conservan, y se incorpora en las competencias genéricas lo referido a necesidad de favorecer la autorregulación y el desarrollo personal de los futuros docentes, y las competencias profesionales ahora se agrupan en función de las cinco dimensiones enunciadas en el documento de perfil, parámetros e indicadores para educación básica, que es la guía para la evaluación de los docentes que ingresan al servicio profesional docente. Además, la competencia profesional Detectar los procesos de aprendizaje de sus alumnos para favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional.

Lo anterior sería suficiente para que desde la formación docente inicial los egresados tuvieran los referentes teóricos, metodológicos, técnicos y pedagógicos acordes a los enfoques más actuales de la educación en México, y que básicamente se relacionan con la teoría constructivista. Sin embargo, como se puntualiza más adelante, esto no es tarea fácil.



TABLA 2. COMPETENCIAS GENÉRICAS Y PROFESIONALES SEGÚN PLAN DE ESTUDIOS 2012 Y 2018. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

COMPETENCIAS GENÉRICAS	COMPETENCIAS PROFESIONALES
<ul style="list-style-type: none"> - Usa su pensamiento crítico y creativo para la solución de problemas y la toma de decisiones. - Aprende de manera permanente. - Colabora con otros para generar proyectos innovadores y de impacto social. - Actúa con sentido ético. - Aplica sus habilidades comunicativas en diversos contextos. - Emplea las tecnologías de la información y la comunicación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de estudio de la educación básica. - Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica. - Aplica críticamente el plan y programas de estudio de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar. - Usa las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje. - Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa. - Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación. - Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional. - Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y por la propia investigación. - Interviene de manera colaborativa con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas.

Fuente: elaboración propia tomando como base el plan de estudios 2012 de educación normal.



SENTIDO O DIRECCIÓN EN QUE DEBE DARSE EL CAMBIO CONCEPTUAL

Los procesos de formación docente, especialmente los catalogados como formación inicial, es necesario que vayan acompañados de sistemas de evaluación sistemáticos que permitan ir valorando los cambios conceptuales y personales que se gestan en los estudiantes. De igual manera, los resultados de tales evaluaciones deberán ser la base para la definición de acciones educativas que fortalezcan las áreas de oportunidad identificadas en el estudiante.

En un trabajo anterior (Rubio, Castro & Félix, 2018), se analiza el perfil docente logrado por los estudiantes de la licenciatura en educación primaria hasta el quinto semestre de su trayecto escolar a través de un cuestionario cerrado, la autoevaluación de las competencias profesionales y una entrevista abierta a docente titular del curso de Práctica Profesional; al sistematizar los datos es posible concluir que existe una distancia grande entre el perfil deseable y el que realmente han logrado los estudiantes al quinto semestre. Por supuesto que tal hallazgo genera preocupación y motivó a reorientar los procesos de intervención didáctica para fortalecer el desarrollo de competencias profesionales.

Lograr el cambio conceptual no es un proceso fácil ni para los alumnos ni para las instituciones educativas. Tal situación se resalta en lo siguiente:

... las investigaciones han mostrado que los docentes ingresan en los programas de formación con creencias personales acerca de la enseñanza, con imágenes del buen

docente, imágenes de sí mismos como maestros y profesores y la memoria de sí mismo como alumnos. Estas creencias e imágenes personales generalmente permanecen inalteradas a lo largo de la formación y acompañan a los docentes durante sus prácticas de enseñanza. En esta línea las imágenes y creencias que los docentes traen consigo cuando comienzan su formación inicial, actúan como filtros mediante los cuales dan sentido a los conocimientos y experiencias con los que se encuentran, pero también pueden actuar como barreras al cambio limitando las ideas que los alumnos pueden desarrollar sobre la enseñanza [y el aprendizaje] (Vaillant & Marcelo, 2015, pp. 38-39).

Fomentar el cambio de esas concepciones requerirá diseñar espacios de formación que favorezcan estos procesos instruccionales, tanto en el propio aprendizaje de los alumnos como en la formación permanente de los profesores, y es precisamente el diseño de estos espacios de formación lo que se considera tarea pendiente para las instituciones formadoras de docentes.

Señala Marrero (2010) que sería de suma importancia revisar el trabajo realizado con el currículum prescrito, el currículum enseñado y el currículum aprendido. El autor resalta la situación al citar a Shulman respecto a la «necesidad de que los profesores construyan puentes entre el significado del contenido curricular y la construcción realizada por los alumnos de ese significado» (p. 237).

También insiste en la necesidad de «revisar el proceso de enseñanza, volver a empezar desde otro foco, así como readaptar y ajustar las actividades, tareas y recursos para propiciar una enseñanza más relevante» (p. 238). De igual manera, es de suma importancia potenciar el aprendizaje situado y contextualizado y sobre todo asegurar una actuación colectiva entre los docentes para enseñar en el marco de una cultura docente donde prevalezca un diseño colegiado de la enseñanza. Son precisamente estos aspectos los que todavía representan un reto para nuestra institución formadora y actualizadora de docentes.

ELEMENTOS METODOLÓGICOS

Éste es un estudio con enfoque mixto, de carácter exploratorio y comparativo. Se utiliza el Cuestionario de Dilemas de Martín, Mateos, Pérez-Echeverría, Pozo, Pecharromán, Martínez y Villalón (2004) adaptado por Vilanova, García y Señorío (2007), que identifica tres tipos de teorías implícitas: directa, interpretativa y constructivista, y un cuestionario abierto aplicado sólo a los sujetos de investigación que están por concluir su formación. La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo de forma presencial en la Escuela Normal de Sinaloa.

Los participantes de investigación son 17 estudiantes de segundo semestre de la licenciatura en educación primaria que no habían contestado el cuestionario al iniciar el curso de Bases psicológicas del aprendizaje y 20 estudiantes del octavo semestre a muy poco tiempo de egresar de esta licenciatura. Son jóvenes entre los 18 y 21 años, de ambos sexos, radicados en Culiacán, pero mayormente originarios de los diversos municipios del estado de Sinaloa.

Se procedió a aplicar el cuestionario de dilemas tanto a los alumnos de segundo semestre como a los que estaban por egresar de octavo semestre, se sis-



tematizó la información y posteriormente se aplicó a éstos últimos el cuestionario abierto referido al tema de aprendizaje.

RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

Respecto a los estudiantes de recién ingreso, quienes han tenido acercamientos muy generales a los conceptos teóricos y metodológicos respecto a las teorías del aprendizaje y las teorías pedagógicas, aunado a que su acercamiento a la realidad educativa en su proceso de formación profesional ha sido poca, se encontró que están presentes las tres teorías en porcentajes muy cercanos, tal como se puede observar en la tabla 3.

ASPECTOS	TEORÍA DIRECTA	TEORÍA INTERPRETATIVA	TEORÍA CONSTRUCTIVISTA
¿Qué es aprender?	26	17	25
¿Qué se aprende?	5	16	30
¿Cómo se aprende?	17	24	27
Total de frecuencias	48	57	82
Porcentaje	25.66%	30.48%	43.85%

Fuente: elaboración propia.

Se esperaría que por el momento formativo donde se ubican los estudiantes, el porcentaje más elevado se encontrara en la teoría directa y la teoría interpretativa, pero llama la atención que el mayor porcentaje se encuentra en la teoría constructivista, aunque no representa ni la mitad de los sujetos investigados.

Con respecto a los alumnos del octavo semestre, están a punto de concluir su proceso formativo, han pasado por los diferentes trayectos formativos en los espacios curriculares que se supone les han proporcionado las bases teóricas, metodológicas y técnicas para desempeñar su labor docente, apegados a los enfoques psicopedagógicos actuales en educación, y lejanos a los enfoques que no favorecen el aprendizaje significativo y/o estratégico; sin embargo, en la tabla 4 se vuelve a encontrar la presencia de las tres teorías implícitas sobre aprendizaje.

ASPECTOS	TEORÍA DIRECTA	TEORÍA INTERPRETATIVA	TEORÍA CONSTRUCTIVISTA
¿Qué es aprender?	13	24	43
¿Qué se aprende?	2	16	42
¿Cómo se aprende?	11	17	52
Total de frecuencias	26	57	137
Porcentaje	11.81%	25.90%	62.27%

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en porcentaje menor se encuentra la teoría directa, seguida por la teoría interpretativa, y la tendencia más elevada está en la teoría constructivista, representada con un 62.27%, aunque se esperaría que por tratarse de sujetos que casi han concluido su proceso de formación inicial, la tendencia hacia esta teoría fuera mucho mayor. Esto no es así.

En un análisis comparativo se puede resaltar que en el caso de los estudiantes a egresar respecto a la teoría implícita constructivista se muestra una ligera diferencia en los reactivos que conforman la explicación del ¿cómo se aprende?, y las respuestas son similares en lo referido a la concepción de aprendizaje, es decir, ¿qué es aprender? y lo referido a los contenidos a aprender a través de los reactivos referidos al ¿qué se aprende?

Pero en general, aun cuando los porcentajes de elección más elevados sean en relación con la teoría constructivista, no representa más que apenas poco más de la mitad de los sujetos consultados, lo cual quiere decir que una gran cantidad de egresados de la licenciatura de educación primaria y a punto de ingresar al sistema educativo como profesionales de la educación tienen arraigado en el pensamiento teorías implícitas muy lejanas a los planes y programas de estudio tanto de educación normal como de educación básica, proponen que debe orientar y permear el pensar y hacer en el acto de educar. Ante tal hecho, la formación continua deberá aportar propuestas formativas para la transformación del pensamiento de los profesores.

Los resultados del cuestionario abierto sobre aprendizaje arrojaron que consideran básicamente el aprendizaje como una acción pasiva, donde el docente es el transmisor y el alumno el receptor, ya que se refieren al aprendizaje como «la adquisición de conocimientos y habilidades», también como «el resultado que obtiene en el alumno a través de la enseñanza del maestro».

Aunque algunos reconocen que además del docente como fuente de aprendizaje el alumno también puede aprender por sí mismo, lo que se enuncia en la siguiente expresión: «Proceso por el cual una persona adquiere conocimientos o habilidad, ya sea enseñado por alguien más o aprendido por cuenta propia». Sólo algunos refieren que se aprende a partir de la experiencia, y aunque no es explícita, esto puede referir a tener diferentes fuentes de información y no sólo el docente.

Algo importante a destacar en sus definiciones es que señalan a la memoria como proceso básico del aprendizaje, esto expresado a partir de «es aquello que se adquiere y se queda grabado de manera temporal en la mente», y otro más: «Es el resultado de la información relevante que quedó capturado y el alumno lo utiliza en su vida».

Varios hacen alusión a que el aprendizaje es un proceso, pero ninguno lo separa del hecho de que el alumno adquiere conocimientos, habilidades, hábitos, etc., sólo unos cuantos hacen mención a ritmos, estilos de aprendizaje, pero no saben bien cómo definirlos o situarlos en relación con el aprendizaje.

De los sujetos encuestados sólo tres hacen alusión al aprendizaje como un proceso complejo que implica la construcción de conocimientos por parte del sujeto que aprende y destacan su papel activo y la responsabilidad de éste en el proceso. Cabe aclarar que quienes dan este tipo de respuestas que coinciden con el enfoque constructivista escogieron como trabajo de titulación la tesis y que sus temas se rela-



cionan con la metacognición, procesos psicológicos básicos y superiores, competencia de aprender a aprender, entre otros.

Como se puede apreciar en lo anterior, las teorías implícitas más marcadas son la teoría directa y la interpretativa. La teoría implícita del constructivismo tiene poca presencia. Por lo tanto, en este instrumento de investigación, resalta con más peso la ausencia de la modificación de las ideas iniciales en la formación docente respecto al aprendizaje.

A la luz de los resultados de investigación vale preguntar ¿por qué realmente no existe una diferencia significativa entre las concepciones iniciales y finales acerca del aprendizaje? Ante esto, habrá que considerar estudios a mayor profundidad para conocer qué hace que su pensamiento, a pesar de cuatro años de formación académica y práctica, no sufra en muchos estudiantes transformaciones significativas.

CONCLUSIONES

Todas las teorías implícitas respecto al aprendizaje están presentes en las respuestas de los estudiantes normalistas, tanto los de reciente ingreso como los que están a punto de egresar. Pero están más presentes las teorías interpretativa y directa en los de nuevo ingreso. Y la teoría constructivista tiene más peso al egreso de los estudiantes, pero no es tan importante la tendencia como se pudiera esperar.

Por tanto, las respuestas de los sujetos de investigación permiten identificar que independientemente de su condición de reciente ingreso o próximo egreso de la licenciatura en educación primaria, las tendencias son similares; eso habla del poco impacto formativo en el recorrido por la licenciatura.

En el caso de los estudiantes de reciente ingreso se orientan hacia el ¿qué se aprende?, es decir, muestran preocupación por los contenidos del aprendizaje, mientras que las respuestas de los estudiantes a punto de egresar se centran en ¿cómo se aprende?, lo cual refiere a un pensamiento práctico. En ambos casos preocupa que no se resalte la cuestión relacionada con ¿qué es aprender? De cuya perspectiva teórico-metodológica se garantiza o no el impacto educativo que tengan.

La complejidad que caracteriza a las teorías implícitas representa una enorme dificultad para los docentes formadores, ya que lograr en los docentes en formación el reconocimiento de las teorías que subyacen en su pensamiento y acción no es tarea fácil, menos aún su transformación.

Las conclusiones anteriores deben motivar y comprometer a emprender procesos que favorezcan un verdadero cambio conceptual. Reto también que debe estar presente para todos quienes conforman el sistema educativo en nuestro país.

Recibido: 03-05-2019. Aceptado: 24-05-2019



REFERENCIAS

- FÉLIX, V., RUBIO, M., CASTRO, L. y SAMAYOA, L. (2015). «Imaginario sociales y creencias pedagógicas. Sus implicaciones en los procesos de formación docente inicial», en VIRAMONTES, A., BARRAZA, B. y FÉLIX, V. *Miradas y reflexiones sobre formación docente. Evaluación, lenguaje y valores*. México: Ediciones El Lirio.
- FIERRO, C., FORTOUL, B. y ROSAS, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.
- MARRERO, J. (2010). «El currículum que es interpretado. ¿Qué enseñan los centros y los profesores y profesoras?», en GIMENO, J. *Saberes e incertidumbres sobre currículum*. España: Ediciones Morata.
- MARTÍN, E., MATEOS, M., MARTÍNEZ, P., CERVI, J., PECHARROMAN A. y VILLALÓN, R. (2006). «Las concepciones de los profesores de educación primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje», en POZO y cols. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. (pp. 171-187). México: GRAÓ.
- POZO, J.I. (2010). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. México: Morata.
- POZO, J.I., SCHEUER, N., MATEOS, M. y PÉREZ, M.P. (2006). «Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza» en POZO y cols. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*, (pp. 95-132). España: GRAÓ.
- RUBIO, M., CASTRO, G. y FÉLIX, V. (2015). «Una aproximación a los procesos formativos del futuro docente de educación primaria». *Ra Ximhai*, 11, disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46142596028>.
- RUBIO, M., CASTRO, G. y FÉLIX, V. (2018). «Perfil de egreso del futuro profesor de educación primaria: ¿real o ideal?», *Memoria electrónica del Segundo Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal*, Año 2, n.º 2, disponible en <http://www.conisen.mx/memorias2018/memorias/2/P1188.pdf>.
- SAINT-ONGE, M. (2000). *Yo explico, pero ellos... ¿aprenden?* México: Ediciones Mensajero.
- SEP. (2011). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Primaria. Primer Grado*. Ciudad de México.
- SEP. (2012). «Acuerdo 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria», disponible en https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo_649.pdf.
- SEP. (2013). *Programa del curso. Bases psicológicas del aprendizaje. Segundo semestre. Licenciatura de Educación Primaria. Plan de estudios 2012*. México: SEP.
- SEP. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación primaria. 1.ª Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. Ciudad de México.
- SEGOB-DOF (2018). «Acuerdo número 14/07/2018 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica». Anexo 1 *Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria*. México, disponible en https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018.
- VAILLANT, D. y MARCELO, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Madrid, España: Narcea.
- VILANOVA, S., GARCÍA, M. y SEÑORIÑO, O. (2007). «Concepciones acerca del aprendizaje: diseño y validación de un cuestionario para profesores en formación». *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(2),1-22.



LA VIDEOGRABACIÓN COMO DETONANTE DE REFLEXIÓN EN LOS EDUCADORES

Esteban García Hernández*

Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua

RESUMEN

Este artículo expone la etapa inicial y los primeros resultados de la investigación en torno a procesos de reflexión sobre la práctica docente que realizan profesores de grupos de niñas, niños y adolescentes de familias jornaleras migrantes en Chihuahua. Conocer esas reflexiones es el propósito de la indagación, donde las videograbaciones de sus clases han funcionado como desencadenantes del diálogo y la reflexión. El trabajo se efectuó desde un enfoque cualitativo durante el ciclo escolar agrícola 2017 en centros escolares chihuahuenses. Los resultados iniciales muestran que los relatos docentes constituyen reflexiones descriptivas, que establecen razones o justificaciones basadas en opiniones o experiencias directas y propias.

PALABRAS CLAVE: formación de educadores, educación básica, reflexión, niñez migrante.

VIDEO RECORDING AS A TRIGGER FOR REFLECTION IN EDUCATORS

ABSTRACT

This article exposes the initial stage and the first results of the investigation around processes of reflection on the teaching practice carried out by teachers of groups of girls, boys and adolescents of migrant day laborer families in Chihuahua. The purpose of the inquiry is knowing these reflections, and the video recordings of the classes of these teachers have worked as triggers for dialogue and reflection. The work was carried out from a qualitative approach during the agricultural school year 2017 in schools in Chihuahua. The initial results show that the teachers' stories constitute descriptive reflections, which establish reasons or justifications based on opinions or direct and own experiences.

KEYWORDS: educator training, basic education, reflection, migrant children.



INTRODUCCIÓN

Este artículo es un producto preliminar del trabajo de indagación que se realiza en el Doctorado en Desarrollo Educativo con énfasis en formación de profesores, capítulo noroeste, de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (UPNECH), en México. La investigación se ubica en la Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) de Desarrollo Profesional. La temática a tratar se refiere a la formación de educadores que atienden a niñas, niños y adolescentes (NNA) de familias jornaleras agrícolas migrantes en el estado de Chihuahua, México.

Su elaboración se basó en algunos resultados obtenidos en una primera etapa de la investigación. Durante el ciclo agrícola 2017, se efectuó un acercamiento a 11 centros escolares de educación básica que atienden población migrante en siete municipios chihuahuenses, en el norte de México, ver tabla 1.

MUNICIPIOS	CENTROS ESCOLARES	GRUPOS
Ascensión	1	9
Cuauhtémoc	3	6
Delicias	1	1
Guerrero	2	3
Meoqui	2	3
Ojinaga	1	2
Rosales	1	1
Total	11	25

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con la base de datos del Sistema Nacional de Control Escolar para Migrantes (SINACEM), consultada en septiembre del 2017, en el estado de Chihuahua se encontraban inscritos 1298 NNA de familias migrantes (641 hombres y 657 mujeres), en 30 escuelas pertenecientes al Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE), distribuidas en 17 municipios de la entidad. En 13 centros escolares se contaba con alumnos inscritos en los tres niveles de educación básica; en los restantes, únicamente en preescolar y primaria. Se muestran aquí los resultados en torno al siguiente par de objetivos específicos, planteados para esta etapa inicial:

* *E-mail:* estebangarcia_h@yahoo.com. Es estudiante de doctorado de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua. Sus intereses profesionales se orientan hacia la investigación educativa de la formación docente y continua de la educación básica rural, particularmente en la educación de niñas y niños jornaleros agrícolas migrantes.

- Definir el perfil profesional de un grupo de educadores de centros escolares para migrantes del estado de Chihuahua.
- Identificar las características que los educadores de migrantes atribuyen a su práctica pedagógica.

Por principio metodológico, la investigación parte de las percepciones que han expresado los educadores de población migrante, para comprender, desde sus voces y experiencias, cómo es la educación que se ofrece a la niñez migrante, e identificar con ellos sus necesidades de formación profesional.

SITUACIÓN GENERAL DE LA EDUCACIÓN DIRIGIDA A LA NIÑEZ MIGRANTE

El artículo 3.º de la Constitución Mexicana establece el derecho de todos los individuos a recibir una educación de calidad. Con apego a esta ley, el Estado debe asegurar a la población de niños y jóvenes acceso universal a la escuela, en condiciones que garanticen su permanencia y el tránsito entre los grados y niveles educativos, en un proceso mediante el cual logren aprendizajes significativos y una formación integral.

Durante varios sexenios, desde la Secretaría de Educación Pública se ha reconocido que en el país existen problemas de desigualdad y exclusión social, por lo que se impulsaron acciones de atención enfocadas en diversos grupos socialmente vulnerables. A pesar de esto, es notorio que las políticas dirigidas a dichos grupos no han sido suficientes, tal y como se afirma en el Diagnóstico del Programa S244 Inclusión y Equidad Educativa (SEP, 2014). Uno de estos grupos es el constituido por niñas, niños y adolescentes (NNA) de familias de jornaleros agrícolas migrantes.

En México, la población infantil que muestra los mayores porcentajes de rezago educativo, repetición y abandono escolar son los menores de edad que, junto con sus familias, se desplazan de sus territorios de origen para incorporarse a las actividades productivas agrícolas en diversas regiones del país. Infantes que, no obstante el esfuerzo gubernamental realizado por más de tres décadas en la implementación de diversos programas educativos, permanecen sin tener pleno acceso a una educación con calidad y equidad (Rojas, 2014, p. 193).

Según la Red por los Derechos de la Infancia en México, los niños(as) de las familias jornaleras migrantes están marcados por la crueldad y la injusticia de la pobreza extrema, circunstancia que los convierte en un grupo de alta vulnerabilidad social (REDIM, 2018, p. 1). Dicho grupo también es considerado una de las subpoblaciones infantiles que en México no asiste a la escuela (Galeana, 2016).

Son muchas las aristas desde las cuales es posible estudiar la situación educativa de los NNA de familias jornaleras agrícolas migrantes. En este estudio, se reconoce la importancia que los docentes pueden tener en la tarea de crear oportunidades de aprendizaje dirigidas a los NNA que se inscriben en un sistema creado para ellos. Debido a esto, se considera necesario hacer una revisión de las prácticas pedagógicas desplegadas por los educadores de alumnos migrantes que se incorporan a la educación formal, específicamente las realizadas en centros escolares depen-





dientes del Programa para la Inclusión y Equidad Educativa (PIEE) en el estado de Chihuahua. Se pretende que en dicha revisión participen directamente los propios docentes, pues son ellos quienes tienen la posibilidad real de problematizar y diseñar estrategias que mejoren los procesos educativos, al tener en cuenta contextos específicos y atender situaciones concretas y, con esto, beneficiar a la niñez migrante. Es necesario dejar claro que, si bien se considera de gran importancia el papel de los docentes en la creación de oportunidades de aprendizaje, esto no implica que se les responsabilice del éxito o fracaso escolar de NNA de familias migrantes.

En relación con la atención educativa que requieren las NNA de familias de jornaleros agrícolas migrantes, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) emitió cuatro amplias directrices cuyo propósito es vincular las decisiones que se tomen en el sistema educativo, con las necesidades de la niñez migrante¹. Cobra especial importancia la atención a los procesos de formación docente en tales directrices. La segunda establece lo siguiente: asegurar la incorporación de un enfoque educativo intercultural, así como la disponibilidad, idoneidad y desarrollo profesional del personal con funciones de docencia. El propósito de esta norma es este: mejorar la enseñanza y el logro educativo de los alumnos mediante un desarrollo curricular pertinente y la gestión de procesos que garanticen la estabilidad laboral y la profesionalización de los docentes y de otras figuras educativas (INEE, 2016a, p. 28).

En el caso del estado de Chihuahua, la Secretaría de Educación y Deporte (SEyD) reconoció las directrices y respondió al INEE con una serie de acciones, entre las cuales destacan la mejora del desempeño docente a partir de la realización de programas de especialización en atención educativa a NNA de familias de jornaleros agrícolas migrantes, así como el fortalecimiento de los contenidos de interculturalidad en los programas de formación inicial de docente (INEE, 2016b, p. 1).

Asimismo, el Programa de Educación a la Niñez Migrante, dependiente del Departamento de Educación Indígena, Migrante y Menonita, ubicado en la Dirección de Atención a la Diversidad y Acciones Transversales, lleva a cabo una serie de estrategias para capacitar a educadores que se desempeñan en centros escolares de NNA de familias agrícolas migrantes.

Durante el ciclo agrícola 2017, se efectuaron periódicamente reuniones regionales de consejo técnico, que se constituyeron en espacios donde se enfatizó el análisis de temas académicos. La dinámica de dichas reuniones tuvo como núcleo la presentación de estrategias didácticas específicas, basadas en situaciones vivenciales y lúdicas. En el inicio del ciclo agrícola 2018, se planteó a los educadores de migrantes una propuesta para trabajar con el método de proyectos. Es necesario observar

¹ El INEE utiliza los resultados de las evaluaciones para elaborar directrices que fortalezcan la calidad y la equidad de los servicios educativos en México. Las directrices son propuestas de intervención pública, dirigidas a autoridades educativas responsables de ejercer el presupuesto y de aplicar estrategias de atención a las necesidades educativas específicas de la población.

y dar seguimiento a este tipo de procesos formativos que se generan en la entidad, además de desarrollar, paralelamente, diseños de formación alterna.

DIVERSAS OPCIONES EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES

En el ámbito educativo de hoy, se desarrollan propuestas de formación docente que conciben la práctica profesional como la aplicación de conocimientos cuya validez ha sido establecida previamente. Estas propuestas han recibido fuertes críticas, pues se considera que representan una «racionalización tecnológica de la enseñanza» que reduce la función del docente al cumplimiento de prescripciones externamente determinadas, «perdiendo de vista el conjunto y el control sobre su tarea» (Contreras, 1999, p. 21).

Es necesario explorar perspectivas de formación docente que partan de un horizonte epistemológico y sociopedagógico distinto al de los modelos concebidos desde la racionalización técnica; perspectivas que posibiliten a los propios enseñantes analizar y reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza, de manera tal que este ejercicio de autoconocimiento profesional favorezca mayores niveles de autonomía en su desempeño. Este es, asimismo, uno de los factores que les permitirá reconocer las características de sus alumnos –los NNA de familias jornaleras migrantes– y generar respuestas ante las problemáticas específicas que estos enfrentan.

Para impulsar ese proceso de autonomía docente, hasta el momento se ha identificado que es necesario lo siguiente:

- Reconocer que, en general, existe una brecha entre los lineamientos estandarizados o los supuestos bajo los cuales funciona el sistema educativo, y las condiciones específicas en las que se desarrolla la práctica pedagógica.
- Considerar que los docentes construyen conocimientos pedagógicos en el día a día de su práctica.
- Caracterizar la formación docente como un proceso que se lleva a cabo de manera constante, en ámbitos formales e informales.
- Establecer que es posible potencializar los procesos de formación, no esperar a que se presenten de manera natural o espontánea, por lo que es posible diseñar dispositivos específicos que propicien y fortalezcan su desarrollo.

Respecto a los supuestos del funcionamiento educativo, Terigi (2008) identifica cuatro principios: simultaneidad, descontextualización, presencialidad y cronosistema, los cuales pueden servir como referentes para analizar la praxis docente en contextos concretos (ver figura 1).

La disociación entre estos supuestos y las situaciones a las que se enfrentan los docentes es un fenómeno identificable en el ámbito educativo; sin embargo, es mayor en la educación que se ofrece a la población migrante, dadas sus características y las condiciones en que se da el proceso de enseñanza y aprendizaje. Una consecuencia inmediata de este fenómeno es que exige a los docentes generar de manera constante acciones diferenciadas para responder a los procesos cotidianos que se pre-





Simultaneidad

- Organización del sistema escolar para enseñar los mismos conocimientos al alumnado a un mismo tiempo.



Descontextualización

- Los contenidos curriculares son adaptaciones de los saberes producidos fuera de la escuela.



Presencialidad

- Plantea que existe una necesaria copresencialidad de docentes y alumnos para que exista la posibilidad de que se logre el aprendizaje.



Cronosistema

- Hace referencia a las normas y acuerdos, en relación con los tiempos escolares (ciclo escolar, recesos, horarios, niveles escolares y edades de los alumnos).

Fuente: elaboración propia, basada en Terigi (2008). Fotografías de Bruno García.

Figura 1. Supuestos del sistema educativo.

sentan en la escuela. Así, una condición previa al diseño de estrategias formativas dirigidas a estos profesores es conocer las principales características de sus prácticas, más allá de suponer que se ajustan a los supuestos del sistema educativo o aplican de manera uniforme los lineamientos pedagógicos establecidos por expertos.

Sobre el papel activo que los docentes asumen en la construcción de conocimientos pedagógicos, para Tardif (2004), los saberes presentes en las prácticas de los profesores tienen diferentes orígenes: profesionales, disciplinarios, curriculares y experienciales. Sin desconocer la importancia del resto de los saberes, resalta la de los conocimientos de tipo experiencial, a los que conceptualiza como *saberes prácticos*, cuyo origen es el trabajo diario de los profesores, quienes los desarrollan conforme a la cotidianidad de su labor y con base en su conocimiento del entorno. De manera adicional, es preciso establecer que los saberes experienciales se producen en redes de interacciones en las cuales se encuentran inmersos los docentes. Dichas redes pueden presentarse tanto en contextos institucionales como no formales, con condiciones y características particulares que influyen en la construcción de dichos saberes (Tardif, 2004).

En referencia a los procesos de formación docente, Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli (2009) también reconocen que no deben partir de prescripciones. Valoran las experiencias profesionales del enseñante y consideran que para establecer procesos de formación docente es necesario hacer una revisión inicial de dos conceptos básicos: *trayecto formativo* y *dispositivo pedagógico*, este último vinculado directamente a la reflexión.

Con respecto al trayecto formativo, para las citadas autoras, es de especial relevancia comprender la formación como un trayecto que se construye de manera individual, secuenciada y continua. Esta idea constituye un rechazo a los méto-

dos de formación totalmente predefinidos, que no abonan a una formación integral. Sobre el concepto de dispositivo pedagógico, representa un plan para organizar el recorrido de la formación de los docentes, el cual posibilita «la valoración de la experiencia profesional a través de la biografía de un sujeto que [...] estructura sus formas de hacer y de pensar, y que pareciera tener conocimientos de los cuales no da cuenta, aunque los utiliza permanentemente en su accionar» (Anijovich *et al.*, 2009, p. 22).

A partir de las nociones anteriores, resultan primordiales los posicionamientos formativos que centran su atención en la reflexión de los docentes acerca de sus prácticas, con el propósito de mejorarlas. Además, emerge como tema relevante la revisión de dispositivos y recursos pedagógicos que impulsen entre los docentes procesos de reflexión, individuales y colectivos.

Hay, en la literatura científica, diversos estudios que documentan el uso de dispositivos asociados a procesos de reflexión. Para los fines del presente trabajo, resultan de particular interés las investigaciones que tematizan sobre la utilización de videograbaciones como generadores de reflexión en los docentes. Fredericksen, Sipusic, Sherin y Wolfe (1998) refieren el trabajo con videoportafolios para documentar el ejercicio docente y efectuar un seguimiento de las acciones realizadas en la práctica pedagógica; Paquay y Wagner (2005) consideran que el video propicia una práctica docente reflexiva, al posibilitar procesos de autorreflexión y autorregulación; Perrenoud (2005) afirma que las experiencias de videoformación desarrolladas en Francia por Mottet son un ejemplo de cómo favorecer la toma de conciencia por parte del docente acerca de sus propias prácticas.

En cuanto al trabajo con docentes en formación, Tochon (2007) ha experimentado el uso del video como una herramienta que permite estimular reflexiones compartidas en grupos de estudio, a fin de establecer vínculos entre teoría y práctica, aspecto coincidente con Carbonneau y Héту (2005), quienes establecen el trabajo con videos derivados de prácticas reales, asociados a estrategias de discusión colectiva de grupos conformados hasta por 35 integrantes.

En México, Sánchez y Ortega (2012) realizaron videoestudios en escuelas públicas urbanas, a partir de los cuales generaron conversaciones y reflexiones colectivas entre docentes, acerca de sus formas de enseñar. De manera similar, Sherin (2007) ha documentado experiencias en torno a la reflexión docente a partir de la organización de videoclubs, espacios donde los enseñantes reflexionan acerca de aspectos específicos de su propia práctica.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Esta investigación se basa en un enfoque metodológico cualitativo. La necesidad de conocer las prácticas pedagógicas que se despliegan en la educación proveída a población migrante, desde las voces de quienes enseñan a esa población, dictó la elección metodológica. Según Nagy (2017), desde una aproximación cualitativa, es preciso recurrir a métodos analíticos que favorezcan la comprensión subjetiva, con el fin de generar teorías explicativas de la realidad. Las metodolo-



gías interpretativas privilegian la experiencia vivida y conservan el mundo de las narrativas de los participantes, en aras de abordar o acercarse al conocimiento de un tema o problema.

En esta primera etapa de la investigación, se aplicó un cuestionario y se efectuaron entrevistas semiestructuradas. El propósito del cuestionario fue recopilar información básica de los educadores: sexo, edad, idioma, nivel de escolaridad y experiencia docente con población migrante. La aplicación de entrevistas semiestructuradas buscó obtener una caracterización, desde la experiencia de los educadores, de aspectos básicos de su práctica docente y reflexiones en torno a esta: organización grupal, planeación, actividades, medios para la enseñanza, estrategias de evaluación. Las entrevistas se asociaron con la observación de fragmentos de videograbaciones de prácticas pedagógicas en las que habían participado los entrevistados; estas videograbaciones apoyaron los comentarios y respuestas por parte del docente entrevistado y la elaboración de preguntas por parte del investigador.

El trabajo de campo se realizó durante los meses de julio a octubre del ciclo agrícola 2017. En general, la estancia en las escuelas fue de tres días. El primer día se explicó a los profesores el propósito del trabajo a realizar y se aplicó un cuestionario, además de solicitar su permiso para videograbar una de sus clases. El segundo día se efectuó la videograbación de un fragmento de la jornada escolar; el tercer día se aplicó una entrevista, a partir de la observación de algunas escenas videograbadas, que se presentaron a los docentes.

Las 25 videograbaciones de clase obtenidas corresponden a los tres niveles de educación básica y tienen una duración promedio de 80 minutos. En todos los casos se revisó que el material videograbado contara con elementos para suscitar análisis referidos a la definición del propósito de la clase, actividades variadas, uso de medios para la enseñanza y acciones relacionadas con procesos de evaluación.

Las entrevistas acerca de la práctica docente tuvieron una duración promedio de 38 minutos. La duración de las entrevistas fue muy variable, de 13 a 75 minutos. Las diferencias dependieron principalmente de la disponibilidad de tiempo de los enseñantes, además del interés que mostraron por observar el video de su práctica y los comentarios que surgieron en torno a las actividades observadas o los desengaños o producciones de los alumnos o de ellos mismos.

La estrategia de análisis de las entrevistas de los docentes fue de tipo inductivo, basada en los lineamientos de la teoría fundamentada (Corbin, 2010). Partiendo de las declaraciones de los educadores entrevistados, se identificó una serie de temas y se construyó una matriz comparativa, lo cual posibilitó la agrupación y contraste de las características adjudicadas a la práctica pedagógica.

HALLAZGOS INICIALES

Este apartado se conforma de dos secciones; de manera inicial, una descripción breve de las características de los docentes entrevistados; posteriormente, el registro o mostración de las definiciones que realizan en torno a sus prácticas docentes:



A) PERFIL DE LOS EDUCADORES ENTREVISTADOS

Las entrevistas se aplicaron a 25 educadores; 18 mujeres y 7 hombres. El promedio etario de este grupo es de 31 años: el de las mujeres, de 28 años, y el de los hombres, de 37. Casi la totalidad de los educadores son monolingües, hablan español. Dos de ellos (un hombre y una mujer) son bilingües; además de español, hablan su idioma materno, el rarámuri.

En lo relativo a su formación académica, los educadores entrevistados presentaron perfiles profesionales muy diversos. Algunos concluyeron sus estudios de educación media superior y actualmente realizan estudios en alguna licenciatura o ingeniería. Incluso se identificó el caso de una docente que cursa una maestría en educación. La mayoría de los educadores cuenta con estudios de licenciatura relacionados con la educación, aunque también se ubicaron educadores egresados de otros ámbitos. Algunos señalaron, además, haber cursado diplomados en diversos temas (neurolingüística, educación virtual, ciencias de la educación, mediación social, migración) o cursos y talleres (educación inicial, enfermería, computación, secretariado, topografía).

La experiencia docente que reportan los educadores resulta muy variada. Han laborado durante diferentes periodos en los niveles de educación básica, media superior y superior, tanto en instituciones públicas como privadas. Su práctica en educación básica ha sido como Instructores Comunitarios (IC) o, en periodos recientes, Líderes para la Educación Comunitaria (LEC), del Consejo Nacional para el Fomento Educativo (CONAFE). En dicha institución, algunos desarrollaron actividades como instructores, capacitadores y/o asistentes educativos. Asimismo, mencionaron haber trabajado como docentes de primarias regulares, tanto públicas como privadas. En el nivel de secundaria, algunos indicaron haberse desempeñado como profesores de diferentes asignaturas, en secundarias públicas. Otros más relataron haber trabajado en preparatorias particulares, o en un Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario. Y hay también, entre ellos, quienes han laborado en educación superior, en instituciones privadas, a nivel licenciatura.

Acerca de su experiencia laboral en centros escolares para población migrante, algunos educadores iniciaron con la introducción del Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (PRONIM) en el estado de Chihuahua, en el año 2010, es decir, cuentan con siete años de experiencia. En contraparte, se identifican casos de enseñantes que se incorporaron al trabajo docente con migrantes durante los últimos meses del ciclo agrícola 2017.

En general, refirieron que no han recibido capacitación específica para trabajar con NNA migrantes. Algunos consideraron que durante su formación profesional (Licenciatura en Intervención Educativa y Licenciatura en Preescolar y Primaria para el Medio Indígena) revisaron características generales de grupos en situación de vulnerabilidad, sin hacer una revisión específica de poblaciones migrantes.

Considerando lo anterior, este grupo de educadores ha tenido que enfrentarse y responder al reto que representa la docencia con NNA de familias jornaleras agrícolas migrantes. Lo han hecho a partir de sugerencias de docentes más experimentados, asesorías cortas, como las realizadas en reuniones de consejo técnico, al



trasponer experiencias de docencia adquiridas en otros contextos o derivadas de los procesos en los que han participado como alumnos, pero sobre todo mediante la experiencia directa. Esta situación viene a confirmar que las instituciones no forman con un perfil específico que resulte eficaz y adecuado a la población migrante (Rojas, 2011). Reitera, además, la importancia del saber experiencial descrito por Tardif (2004) y la necesidad de atender trayectos formativos específicos (Anijovich *et al.*, 2009).

B) REFLEXIONES DE LOS DOCENTES EN TORNO A SU PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Las clases que se videograbaron fueron determinadas por los propios educadores; ellos seleccionaron la temática y la forma de organizar el grupo. Al observarlas, plantearon descripciones y reflexiones en torno a su trabajo.

Según lo expuesto por los educadores, la organización grupal es un aspecto que se identifica como nodal, debido a su impacto en el resto de los factores que se presentan en sus prácticas. En la tabla 2, es posible advertir la diversidad de formas de organización grupal que se presentaron en las clases videograbadas.

PREESCOLAR	PRIMARIA		SECUNDARIA	MULTINIVEL		
	unigrado	multigrado	multigrado	preescolar/ primaria	primaria/ secundaria	preescolar/ primaria/ secundaria
5 casos	6 casos	5 casos	1 caso	5 casos	1 caso	2 casos

Fuente: elaboración propia.

Sobre esta diversidad en la organización grupal, los educadores estimaron que al interior de las aulas la situación se presenta de manera más compleja, debido a las características del alumnado: niveles de adquisición del lenguaje escrito, situaciones de extraedad y la presencia de alumnos que inician el aprendizaje del español como segunda lengua. Ante esto, los enseñantes realizan una serie de ajustes en sus prácticas. Ajustan los aspectos siguientes:

La organización áulica:

- En algunos casos, los educadores determinan la asignación de alumnos en los diferentes grados escolares, en consonancia con su edad. Según explicaron, ubicar a alumnos con extraedad (que están en un proceso inicial de adquisición de la lectoescritura) en grados superiores los alienta a asistir a la escuela, pues les evita sentir vergüenza por trabajar con los niños más pequeños. Esta decisión ha llevado a los educadores a plantear actividades diferenciadas y atención individual para los alumnos con extraedad.



- Asimismo, recurren a la formación de grupos de alumnos según el manejo que tienen de la lectoescritura (sin considerar grados escolares), lo que permite presentar de manera simultánea dos o tres actividades con diferente nivel de complejidad para los grupos así organizados.
- Otra estrategia que aplican es la realización de actividades de lectoescritura para todo el grupo, en las cuales los alumnos participan según sus posibilidades. En este tipo de actividades, valoran como una ventaja el apoyo que se presenta entre los alumnos para su realización.

El plano curricular:

- La mayoría de los educadores definieron, de una u otra manera, que el propósito de las escuelas para la niñez migrante es enseñarles a leer y a escribir, además de las operaciones matemáticas básicas. A partir de esto, los docentes toman decisiones como las que se describen a continuación:
- Dedicación exclusiva a la aplicación de actividades relacionadas con lectura y escritura y, en menor medida, operaciones matemáticas básicas, con la consecuente eliminación de otros contenidos programáticos.
- Definición de un listado de contenidos que los educadores consideran importante que los niños migrantes deben aprender. Algunas formas de selección de contenidos observadas son arbitrarias, basadas en el sentido común. En otros casos, se retoman contenidos de libros de texto oficiales o de editoriales privadas y, excepcionalmente, de los programas de estudio.
- Realización de actividades tomadas de diversos medios: libros, ficheros y, en muchos casos, de páginas de internet.

Los procesos de evaluación y el tránsito escolar:

- Casi la totalidad de los educadores hizo referencia a procesos de monitorización constante durante sus clases. Esto les permite identificar problemáticas específicas que presentan los alumnos y darles apoyo concreto.
- Los educadores relataron que efectúan una valoración de los aprendizajes que los alumnos presentan, con base en observación directa de las actividades que llevan a cabo durante las clases. En algunos casos, se realizan seguimientos a partir de la elaboración de portafolios o carpetas e, incluso, se llegan a aplicar pruebas objetivas.
- En referencia a la acreditación de grados escolares, comentaron que puede realizarse en lapsos breves, conforme a criterios que ellos mismos establecen y relacionados con el desempeño de los alumnos, principalmente en la lectura y la escritura.



ALGUNAS CONCLUSIONES DE ESTA ETAPA DE INVESTIGACIÓN

La aplicación de entrevistas asociadas a videograbaciones facilitó las respuestas de los educadores entrevistados. Además, propició el planteamiento de preguntas referidas a aspectos concretos de la práctica videograbada. La revisión global de las declaraciones de los educadores permite aseverar que en sus respuestas aluden a situaciones específicas de su práctica docente. Esto constituyó una ventaja, pues centraron su atención en elementos de las actividades realizadas por ellos y sus alumnos, evitando así definir su quehacer docente desde aspectos normativos.

Las declaraciones de los docentes, en general, se ubican en un nivel descriptivo. Desde la explicativa de Hatton y Smith (como se citó en Anijovich *et al.*, 2009), sus relatos se ubican en una modalidad reflexiva de menor profundidad: descripciones no reflexivas, que se limitan a informar acerca de los hechos; reflexiones descriptivas, que establecen razones o justificaciones basadas en opiniones o experiencias propias.

Desde ahora, resulta indispensable subrayar las ventajas de trabajar con videograbaciones para favorecer procesos iniciales de reflexión en los docentes. Sin embargo, es necesario diseñar y explorar dispositivos capaces de suscitar reflexiones dialogadas, en las que los profesores reconozcan y valoren sus conocimientos previos, a la vez que nutren esa reflexión con resultados de investigaciones y teorías pedagógicas, de modo que logren construir concepciones de mayor profundidad, así como la capacidad crítica suficiente para sopesar el entorno en que se produce la enseñanza y el aprendizaje. Esta profundización de la actividad reflexiva implica no solo una auténtica concienciación de sus propias necesidades y saberes, sino además la posibilidad real de sustentar nuevas prácticas pedagógicas; en última instancia, significa enriquecer el trabajo de educar. Sobre tal aspecto, Edelstein plantea la siguiente consideración:

El saber docente no se conforma solo desde la práctica; se nutre también en las teorías que dotan a los sujetos de variados puntos de vista y perspectivas de análisis que les permiten una acción contextualizada sobre la base de la comprensión de los contextos históricos, sociales, culturales, organizacionales en los que se desenvuelven profesionalmente (Edelstein, 2012, p. 67).

PROSPECTOS DE LA INVESTIGACIÓN

En una siguiente etapa indagadora, se analizarán trabajos que tematizan sobre los cambios en los niveles de reflexión de los docentes como factor de profesionalización; específicamente, se revisará la indagación de Loubet y Jacobo (2013), cuyo propósito fue conocer la reflexión social que llevan a cabo educadores de migrantes; asimismo, el estudio exploratorio de Loubet (2018), que se planteó como objetivo identificar la construcción de una reflexión social y crítica sobre la función social del fenómeno educativo, a partir de una estrategia de intervención basada en un semi-



nario de sociología de la educación, cuyos participantes eran, a la vez que alumnos, docentes. Ambos proyectos de investigación nutren las tesis de la docencia reflexiva.

Además, se analizará la experiencia derivada de la investigación de Ávila, Hernández, Echeverría y Zambrano (2016), la cual tiene como uno de sus objetivos promover la reflexión de los docentes a partir de sesiones de *videoanálisis*, para generar propuestas de innovación.

Igualmente, un ejercicio que es necesario emprender empíricamente en la próxima etapa de esta investigación es la revisión –entre pares o grupos de educadores de población migrante– de videograbaciones de prácticas docentes, que permita reconocer el tipo y niveles de reflexión colectiva que llevan a cabo.

Recibido: 02-04-2019. Aceptado: 24-05-2019



REFERENCIAS

- ANIJOVICH, R., CAPPELLETTI, G., MORA, S. y SABELLI, M.J. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Argentina: Paidós.
- ÁVILA, L.A., HERNÁNDEZ, A.K., ECHEVERRÍ, M.R. y ZAMBRANO, A. (2016). «El acompañamiento a docentes de educación básica para niños jornaleros migrantes y desarrollo docente». *Revista Innovación Educativa*, 16 (71), 111-132.
- CARBONNEAU, M. y HÉTU, J.C. (2005). «La formación práctica de los maestros y el nacimiento de una inteligencia profesional», en *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- CONTRERAS, J. (1999). *La autonomía del profesorado*. España: Morata.
- CORBIN, J. (2010). «La investigación en la teoría fundamentada como medio para generar conocimiento profesional», en *La teoría fundamentada: una metodología cualitativa*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- EDELSTEIN, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Argentina: Paidós.
- FREDERIKSEN, J., SIPUSIC, M., SHERIN, M. y WOLFE, E. (1998). «Video Portfolio Assessment: Creating a framework for viewing the functions of teaching», disponible en http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15326977ea0504_1.
- GALEANA, R. (2016). *Identificación de subpoblaciones de niños que no asisten a la escuela y caracterización de los factores asociados a la problemática. Conformando un marco inicial para la construcción de indicadores*. México: INEE.
- INEE (2016a). *Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes de familias de jornaleros agrícolas migrantes*. México: Autor.
- INEE (2016b). «Respuestas a las directrices. Chihuahua», disponible en <http://www.inee.edu.mx/index.php/respuestas-directrices-migrantes-2016>.
- LOUBET, R. (2018). «Contribución de la sociología en la formación docente, un ejercicio de intervención en México». *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 11 (1), 5-20.
- LOUBET, R. y JACOBO, H.M. (2013). «La reflexión sociofuncional y crítica de los profesores de programas de educación para la población infantil migrante». *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*. 2 (1), 195-212.
- NAGY, Sh. (2017). *The practice of qualitative research*. United States of America: Sage.
- PAQUAY, L. y WAGNER, M.C. (2005). «Formación continua y videoformación: qué habilidades se deben priorizar», en *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- PERRENOUD, P. (2005). «El trabajo sobre el habitus. Análisis de las prácticas y toma de conciencia», en *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- RED POR LOS DERECHOS DE LA INFANCIA EN MÉXICO (2018). «Callejera. En Otras Infancias». México: Autor, disponible en http://www.derechosinfancia.org.mx/index.php?contenido=pagina&id=14&id_opcion=55.
- ROJAS, T.J. (2014). *Exclusión y política social para la atención de los jornaleros agrícolas migrantes*. México: Universidad Pedagógica Nacional.



- ROJAS, T.J. (2011). *Inequidades. La educación primaria de niñas y niños jornaleros agrícolas migrantes*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- SÁNCHEZ, J.S. y ORTEGA, M.C. (2012). *Videoestudios de formación docente en la escuela. Cómo reflexionan los maestros sobre sus prácticas de enseñanza*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- SEP (2014). «Diagnóstico del Programa S244. Inclusión y Equidad Educativa». México: Autor, disponible en http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/5009/1/images/diagnostico_del_programa_s244.pdf.
- SHERIN, M. (2007). «The development of teachers' professional vision in Video Clubs», en *Video research in learning sciences*. United States of America: Lawrence Erlbaum.
- TARDIF, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. España: Narcea.
- TERIGI, F. (2008). «Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales». Tesis de Maestría presentada en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede académica Argentina, disponible en <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/1266/1/TFLACSO-2009FZT.pdf>.
- TOCHON, F. (2007). «From video cases to video pedagogy: a framework for video feedback and reflection in pedagogical research praxis», en *Video research in learning sciences*. United States of America: Lawrence Erlbaum.



EL PROFESOR NOVEL ANTE LA INSERCIÓN PROFESIONAL A LA ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR: MODELO DE CHOQUE DIVERGENTE

Erick Zorobabel Vargas Castro*
Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa

RESUMEN

En este artículo se exponen los resultados de una investigación hecha con profesores principiantes de Educación Media Superior (EMS) en la ciudad de Mazatlán, Sinaloa, México. Se analiza la inserción experimentada por sujetos egresados de distintas áreas del conocimiento quienes, careciendo de una formación *ad hoc* y alejados de su «hábitat natural» profesional, se ven condicionados por su perfil de egreso, la percepción de los ámbitos más ambiguos de la práctica y una cultura institucional que omite proveerles «acompañamiento» al dar por sentado que superarán los problemas «naturales» de este periodo conforme descubran su cotidianidad. Las sensibles diferencias registradas permitieron diseñar un modelo explicativo con enlaces divergentes sobre el efecto «choque con la realidad» (Veenman, 1984) según la articulación de diversos factores (relación, subordinación, cooperación) para percibirlo con mayor o menor intensidad.

PALABRAS CLAVE: formación docente, inserción profesional, profesor novel, choque con la realidad.

THE BEGINNER TEACHER BEFORE THE PROFESSIONAL INSERTION TO TEACHING
IN HIGHER SECONDARY EDUCATION: DIVERGENT SHOCK MODEL

ABSTRACT

In this article we expose the results of an investigation made with beginning teachers of Higher Secondary Education in the city of Mazatlán, Sinaloa, Mexico. The insertion experienced by subjects graduated from different areas of knowledge is analyzed who, lacking an *ad hoc* training and far from their professional “natural habitat”, are conditioned by their graduation profile, the perception of the most ambiguous areas of practice and an institutional culture that fails to provide “accompaniment” by assuming that they will overcome the “natural” problems of this period as they discover their daily life. The sensitive differences registered, allowed to design an explanatory model with divergent links on the effect «reality shock» (Veenman, 1984) according to the articulation of various factors (relationship, subordination, cooperation) to perceive it with greater or lesser intensity.

KEYWORDS: teacher training, professional insertion, beginner teacher, reality shock.



INTRODUCCIÓN

Las abstracciones que apuntalan esta propuesta teórica, iniciadas en el 2006, se enfocaron en la Etapa de Inserción a la Enseñanza (EIE) por ser un campo problemático poco estudiado en contexto. Si bien a la fecha (2018), el Sistema Educativo Mexicano (SEM) incluyó en la última Reforma Educativa (2013) la figura del «Tutor» para profesores que ingresan por primera vez al Servicio Profesional Docente en Educación Básica (EB) y EMS, su implementación no ha sido del todo integral, regulada o progresiva, visto que existe una mayor atención hacia la EB, tuvo escasa capacitación previa, no cuenta con personal suficiente que la ejerza, tiene un limitado presupuesto para otorgar estímulos, se encuentra alejada de los ciclos de la formación docente y sigue distanciado el binomio teoría-práctica entre Instituciones Formadoras y Actualizadoras de Docentes (IFAD) y Centros Escolares; a pesar de su trascendencia por significar un periodo puente entre la Formación Inicial (FI) y el Desarrollo Profesional (DP).

Por lo que respecta al periodo de inserción en la EMS, aun cuando este primer momento de socialización profesional comparte rasgos con los niveles educativos precedentes, posee algunos exclusivos que definen el tránsito de quienes se integran por primera vez a su planta docente, en este caso, sujetos formados en distintas áreas del conocimiento (físico-matemáticas, ciencias de la salud, ciencias sociales), sin haber confrontado un contexto donde convergen alumnos, rutinas, tecnicismos, carga administrativa y la responsabilidad del proceso enseñanza-aprendizaje; asimismo, «sumergirse» en esta cultura escolar significa adentrarse en un escenario que conocieron como estudiantes pero desconocen como profesores (Collins & Winnip, 2002), lo cual obliga a constituir una identidad profesional distinta a su formación de origen, en ocasiones ejerciendo ambas paralelamente.

Dicho escenario «inexplorado» implica confrontar múltiples problemas emergentes cuya naturaleza da forma al efecto «choque con la realidad» (constructo teórico acuñado durante la década de los 80 del siglo xx por Simon Veenman) característico de los primeros años de enseñanza profesional, el cual involucra, en gran medida, un «abrazo inaugural» bajo las peores condiciones laborales padeciendo presiones de diversa índole, inseguridad, necesidad de aprender y sobrevivir mientras se ven trastocados ámbitos físicos, emocionales, psicológicos, cognitivos, económicos o familiares, siendo reflejo de una etapa contradictoriamente relevante y desestimada por los centros escolares y las IFAD al no haberse aprovechado la experiencia del profesor novel para el diseño de programas oficiales.

* *E-mail:* erick.vargas@upes.edu.mx. Es maestro en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional, candidato a doctor en Desarrollo Educativo por la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa (UPES), ha presentado ponencias en congresos de México, Argentina, Chile y Brasil, autor de diversos artículos de revistas y capítulos de libros; su línea de investigación se enfoca en la Inserción Profesional a la Enseñanza, el Profesor Novel, los Saberes Docentes y el proceso de Aprender a Enseñar. Es integrante del Comité Ejecutivo del Centro de Estudios de Política Educativa y Gestión Universitaria de la Universidad Nacional de Cuyo. Fue director de la Unidad Académica de UPES Mazatlán, en la que actualmente se desempeña como profesor investigador.

Aunque el constructo «choque con la realidad» ha tenido una mayor aplicación en la EB (donde sus profesores parten de una FI), al transferirlo hacia la EMS posibilitó advertir algunas salvedades, es decir, mientras que en la EB se contrasta el valor de los conocimientos obtenidos como alumno durante la FI y las experiencias que provee la práctica profesional una vez asumida la titularidad de un grupo, en la EMS los profesores ingresan a una «realidad escolar» apoyados en «modelos docentes» observados en su trayectoria escolar previa (incluida la educación superior) desde los que interiorizan conocimientos a manera de «equipo de supervivencia» (Gilroy, 1993) reproducibles, así como el sustento de una idea personal de la práctica, a partir de dichos modelos, con la que efectúan un autocontraste entre idealización del ejercicio profesional versus descubrir una ríspida «realidad» en contexto.

En este sentido, la EMS se encuentra diversificada en tantas y tan variadas instituciones dentro del contexto mexicano, cada una siguiendo las directrices específicas del subsistema al que pertenece, que la integración de los nuevos profesores apegada a usos y costumbres anquilosados sin considerar sus necesidades formativas, la adaptación al centro escolar, deficiencias para interactuar con los alumnos, asegurar el aprendizaje, dosificar contenidos, sobrecarga burocrática, etc., motivaron investigar esta visión simplificada que subvalora la inserción como objeto de estudio, sin distingo del profesor novel con formación docente o sin ella, según las características que expusiera confrontar la «realidad escolar» y el «choque» generado al insertarse en la enseñanza profesional.

REFERENTE TEÓRICO

Posicionados en el paradigma del Pensamiento del Profesor (Clark & Yinger, 1980; Marcelo, 1987; Imbernón, 2007), la investigación recuperó sus planteamientos acerca de la concordancia que tienen conocimiento práctico, constructos personales, saberes, nociones previas y teorías implícitas en el ejercicio de la profesión docente; su influencia sobre el trabajo realizado en el aula, la toma de decisiones o la resolución de problemas en contexto; dado que la complejidad donde vive e interactúa a diario el profesor implica que sus procesos de pensamientos no se produzcan en vacío (Clark & Yinger, 1979), sino intercalados entre un contexto psicológico (conocimientos, teorías implícitas, valores, creencias) y uno ecológico (recursos, circunstancias externas, limitaciones administrativas).

Esta progresión de pensamientos se desarrolla en el ejercicio de su actividad diaria, es decir, la enseñanza, considerada en este paradigma como una actividad altamente cognitiva que requiere dominar un amplio nivel de competencia si se tiene en cuenta el sinfín de decisiones que toma dentro de un ambiente tan dinámico y complejo (Berliner, 1984) como es el aula, aunado a la heterogeneidad de su grupo, el nivel educativo, su nivel de experiencia, el contexto, la cultura del centro escolar; de tal suerte que permite asumirla como una profesión al traslapar diversas fuentes de información extraídas de un conocimiento fundamentado en la experiencia, los estudiantes, las limitaciones que vive en el día a día, así como las previsiones que hace de futuras situaciones y condensa en decisiones pedagógicas (Hunter, 1984).



Acorde con lo anterior, todas las particularidades de su trayecto vivencial, escolar y profesional dan cuenta del permanente proceso formativo que recorre el profesor mientras edifica una identidad docente, sin distinguir del nivel educativo donde labore, el cual integra un largo proceso de aprendizaje secuenciado entre diferentes etapas que va modulándose ante la percepción de conflictos con distintos niveles de afectación según el tiempo y espacio en que se generen; en este sentido, se recuperó la clasificación hecha por Marcelo (1992) de la formación docente articulada en cuatro etapas, cada una con problemas y preocupaciones relacionados con el momento de formación, el estatus laboral, su lugar de ejercicio, la adquisición de experiencia; entre otros, dividida en a) Preformativa, b) Formación Inicial, c) Iniciación o Inserción a la Enseñanza y d) Desarrollo Profesional.

En lo referente a la EIE, es un periodo que ha recibido una ambigua atención desde finales del siglo xx, una vez advertida su importancia formativa por ser el eslabón que unía la FI con el DP (Marcelo, 1999). Si bien representa el contacto inaugural de los profesores con la «realidad escolar», ejerciendo la enseñanza profesional desde el súbito tránsito de estudiante en formación a profesor autónomo (Vonk, 1996), recorrerla no significa dar un «salto al vacío» sino un momento clave para el entendimiento de la profesión; por ello, reconocerla como eslabón formativo constituye una de sus mayores características. No obstante, puede prescindir de esta función cuando no se cursa una FI y se asume de lleno el papel reservado a los profesores (Marcelo, 2007), en este caso, convirtiéndose en el punto de partida del futuro profesional de la enseñanza que se edificará.

Por otra parte, los primeros años de enseñanza definen una etapa tensa con aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos (Marcelo, 1999), se caracteriza desde el primer año por el desarrollo del ejercicio de la enseñanza mediante un proceso de ensayo-error, un marcado sentimiento de supervivencia y el predominio del valor hacia lo práctico (Veenman, 1984); además, estos años constituyen el «ritual» que transmite la cultura docente al profesor novel e integra la cultura escolar en su personalidad para adaptarse al entorno social donde efectúa sus actividades mientras «enseña» pero también «aprende», en todo caso, bajo el modelo «nada o húndete» (Marcelo, 1999), de tal suerte que llega constituir uno de los lapsos más «ríspidos» del proceso amplio y flexible que representa la formación docente.

Este último rasgo es relevante para comprender el efecto del «choque con la realidad» (Veenman, 1984), propio de la EIE, que en términos generales indica el colapso de los ideales misioneros adquiridos durante la FI ante la cruda y áspera realidad de la vida escolar cuando se asumen por completo las responsabilidades como profesor frente a grupo, no siendo fortuito que llegue a convertirse en una experiencia tan desastrosa y traumática que demanda transformar las creencias e ideas sobre la enseñanza hacia otras para justificar la propia práctica (Vonk, 1983), en términos generales, situando al profesor novel en la premura de resolver de manera autónoma una vorágine de situaciones emergentes solo con los «recursos» que haya adquirido en las etapas de formación previas.

Así pues, iniciar la enseñanza profesional conlleva para el profesor novel la convergencia del aprendizaje interiorizado a lo largo de la vida (Day, 2005) mientras cumple dos tareas, enseñar y aprender a enseñar, acompañadas con la bús-



queda de su propia identidad tanto personal como profesional (Esteve, 1997); no obstante, como algunos pormenores de la enseñanza solo se aprenden en la práctica (Feinman-Nemser, 2001) necesita desarrollar con rapidez conocimientos profesionales y conservar un equilibrio emocional durante estos primeros años, que son de supervivencia, descubrimiento, adaptación, aprendizaje y transición (Marcelo, 2008), a fin de alcanzar un óptimo desarrollo profesional apuntalado sobre el axioma del *continuum interactivo* (Bullough, 2000; Huberman, Thompson & Weiland, 2000).

Por ello, el factor cognitivo-emocional se convierte en uno que redefine el ejercicio del profesor novel cuando confronta por primera vez la «realidad escolar» al percibir distintos niveles de placer o malestar, esto es, Disonancia Cognitiva (Festinger, 1957), dado que la interacción con un contexto ajeno al marco de referencias propio, una creencia u opinión de sí mismo, promoverá tomar decisiones «incoherentes» apremiado por la incertidumbre de su efectividad en la enseñanza si producen resultados adversos, no siendo fortuito que reducir el nivel de ansiedad resentido en dichos lapsos sea una necesidad permanente cuando trata de procesar información e ideas que entran en conflicto; por ello, la dificultad para encontrar las razones de por qué esta urdimbre no encaja entre sí (disonancia) obtendrá una respuesta automática hasta lograr que se empalmen de alguna manera (reducción de la disonancia).

OBJETO DE ESTUDIO

Como se precisó, fueron analizadas las particularidades que adquiere la inserción a la enseñanza del profesor novel al comienzo de su ejercicio en la EMS, bajo la premisa de que concurre un «impacto» desigual si se tiene en cuenta que son distintos profesionistas o profesionales de la educación, sin formación inicial *ad hoc*, quienes confrontan las necesidades cognitivas, emocionales, psicológicas, conductuales, etc., de alumnos entre los 15 y 18 años de edad, así como el hecho de que el escenario «natural» donde ejercen (una obra en construcción, un despacho o consultorio) difiere de la cultura e identidad propia de la enseñanza y los centros escolares; siendo referentes sustantivos para percibir el «choque con la realidad» conforme emergieran las nociones personales de la «enseñanza» y un contexto en apariencia hostil que daría su abrazo inaugural.

En este sentido, se documentaron los problemas y preocupaciones de profesores noveles durante sus tres primeros años de enseñanza profesional, incorporados en la diversidad de subsistemas que integran la EMS según fueron «descubriendo» las múltiples situaciones conflictivas que formaban parte de sus actividades intra- e interáulicas, a fin de identificar las recurrencias sobre vacíos formativos, sobrecarga docente, apoyo institucional, control de la disciplina, dominio de contenidos, planeación de las actividades, organización del trabajo de clase, insuficiencia de materiales, el contacto vis a vis con alumnos, como fundamento de una escala jerárquica con la que se contrastaran las diferencias o similitudes resultantes entre dichos ámbitos de la práctica más problemáticos.



Para acotar el problema de investigación, la selección de profesores noveles incluyó dos tipos de perfiles según su formación de origen, esto es, uno integrado por profesionistas universitarios egresados de distintas áreas de conocimiento, sin experiencia docente previa, y otro con profesionales de la enseñanza egresados de IFAD pertenecientes al estado de Sinaloa, ambos laborando por primera vez como profesores frente a grupo en bachilleratos del Municipio de Mazatlán con un máximo de tres años de ejercicio profesional docente, en concreto, para responder la pregunta de investigación ¿qué ámbitos de influencia afecta el «choque con la realidad» escolar en los profesores noveles que tienen una formación docente y en los que no la tienen?

METODOLOGÍA

Se adoptó el enfoque mixto para el manejo de los datos en la idea del *continuum interactivo* (Newman & Bens, 1998; Tashakkori y Teddlie, 1998), utilizando el enfoque Biográfico-Narrativo (Connelly & Clandinin, 1995; Minichiello, Aroni, Timewell & Alexander, 1990; Bolívar y otros, 1998) en su modalidad *life review* o revisión de vida (Booth, 1996), con el que se obtuvieron relatos de primera mano sobre sus experiencias docentes en las primeras semanas de trabajo, además de una entrevista estructurada (Aguirre, 1995) para establecer el *rapport* con los participantes y desarrollar dos áreas de exploración. El sistema de categorías utilizado fue la Parrilla de Veenman (Eirín, Montero & García, 2008).

A partir de las narrativas elaboradas por los participantes, se efectuó una criba con la información para identificar ámbitos problemáticos relacionados con Planeación, Contenidos, Trabajo de Clase, Estrategias de Enseñanza, Materiales/Recursos Didácticos, Motivación, Disciplina, Nivel de Aprendizaje, Apoyo Institucional y Relaciones Interpersonales; desde los que se diseñó el guion de una entrevista focalizada para profundizar en sus particularidades, organizando la nueva información en Categorías Básicas que agruparon problemas de a) Interacción Alumno-Profesor, b) Disciplina en el Aula, c) Formación, d) Carácter Institucional, e) Extraclase y f) Carácter Relacional.

PARTICIPANTES

La selección de participantes incluyó 40 profesores (15 hombres y 25 mujeres) laborando frente a grupo en instituciones de los subsistemas federal (Bachillerato Tecnológico e Industrial), estatal (Bachillerato del estado de Sinaloa) autónomo (Preparatoria Autónoma Universitaria) y Privado (Bachillerato General). Los profesores sujetos de investigación se organizaron en cuatro grupos según la coincidencia entre Áreas de Conocimiento (UNAM, 2009) conforme lo siguiente: 1) Ciencias Biológicas y de la Salud (CBS), 2) Ciencias Físico-Matemáticas e Ingenierías (CFMI), 3) Ciencias Sociales (CS) y 4) Educación (ED). Cada grupo fue integrado por diez profesores cuyo tiempo de ejercicio abarcara desde nuevo

ingreso hasta los tres años como máximo. Si bien el grupo cuatro no representaba un área de conocimiento específica por pertenecer a las Ciencias Sociales, se decidió separarla para concentrar las licenciaturas en Educación, Pedagogía y Ciencias de la Educación.

CONTRASTE INTERGRUPAL

El resultado del análisis entre áreas de conocimiento derivó en constituir una tabla de doble entrada por cada Categoría Básica que incluye sus Categorías Subordinadas en orden jerárquico al significarles un mayor malestar para su práctica docente durante los primeros contactos con la «realidad escolar», de modo que se presentan a continuación las semejanzas y similitudes de los ámbitos que resintieron de mayor a menor dificultad en el siguiente orden:

TABLA 1. PROBLEMAS DE FORMACIÓN (PF)				
	CBS	CFMI	CS	ED
1	Conoc. del Cont.	Org. Trabajo de Clase	Conoc. del Cont.	Conoc. del Cont.
2	Org. Trab. de Clase	Conoc. del Cont.	Org. Trab. de Clase	Org. Trab. de Clase
3	Planif. Ens.-Apr.	Ut. Ef. Metds. Ens.	Planif. Ens.-Apr.	Ut. Ef. Metds. Ens.
4	Ut. Ef. Metds. Ens.	Ut. Ef. LyG	Ut. Ef. Metds. Ens.	Ut. Ef. LyG
5	Ut. Ef. LyG	Planif. Ens.-Apr.	Ut. Ef. LyG	Planif. Ens.-Apr.

Contraste por categoría subordinada.

Fuente: elaboración propia.

Las cuatro áreas sostuvieron los PF como la categoría básica con el mayor porcentaje documentado, convirtiéndose en fuente de sus mayores preocupaciones y desavenencias al iniciar el ejercicio de la enseñanza, lo cual refleja una tendencia en EMS hacia la formación insuficiente y los diversos factores que la rodean para valorarlos como aspectos que necesitan ser cubiertos o dominados con una mayor aptitud en el menor tiempo posible; ahora bien, con excepción de CFMI, las tres áreas restantes (CBS, CS, ED) afirmaron que su dominio del contenido curricular, elemento primordial que apuntalaba la enseñanza, era insuficiente aunado a desconocer cómo se organizaba el trabajo de clase.

Por otro lado, la actividad de planeación para las CBS resintió un desconocimiento generalizado a diferencia de ED, lo cual sería hasta cierto punto entendible por tratarse de profesionales de la educación a pesar de no tener experiencia en la EMS; sin embargo, también fueron valoradas por las CFMI con menor jerarquía por considerar que el conocimiento técnico propio era suficiente para solventar este requisito previo; asimismo, las cuatro áreas percibieron que era valuada su práctica según utilizaban con eficiencia las estrategias de enseñanza, libros o guías docentes para aclarar dudas en cada clase y presentarse ante sus alumnos como un docente bien preparado.



TABLA 2. PROBLEMAS DE DISCIPLINA EN EL AULA (PDA)				
	CBS	CFMI	CS	ED
1	Disciplina Clase	Disciplina Clase	Disciplina Clase	Disciplina Clase
2	Manejo Est. Probl.	Manejo Est. Probl.	Manejo Est. Probl.	Manejo Est. Probl.
3	Elev. No. Alumnos	Elev. No. Alumnos	Elev. No. Alumnos	

Contraste por categoría subordinada.
Fuente: elaboración propia.

De la misma manera, se documentaron las PDA en segundo lugar de jerarquía para las cuatro áreas de conocimiento, en tanto descubrieron un ambiente disonante y conflictivo en el aula desde el primer momento de comenzar a dar clases, que por momentos era insoportable, de ahí que la indisciplina de clase, el manejo de estudiantes problemáticos y el elevado número de alumnos significaron agravantes conforme avanzaba el ciclo escolar hasta sufrir por momentos una incapacidad frustrante al no poder controlarlo. Además, en la mayoría de las narrativas estuvieron presentes los relatos sobre alumnos definidos como «líderes de la indisciplina», quienes una vez identificados eran sujetos a múltiples medidas para vigilarlos o castigarlos y evitar que se «disparara» el desorden durante las horas de clase, al tiempo que trataban de demostrar su autoridad como profesores.

TABLA 3. PROBLEMAS DE INTERACCIÓN ALUMNO-PROFESOR (PIAP)				
	CBS	CFMI	CS	ED
1	Motiv. Estd.	Trab. Dif. Ind. Alu.	Motiv. Estd.	Motiv. Estd.
2	Trab. Dif. Ind. Alu.	Motiv. Estd.	Trab. Dif. Ind. Al.	Trab. Dif. Ind. Alu.
3	Valorar Trab. Est.	Deter. Nivel Apr.	Deter. Nivel Apr.	Valorar Trab. Est.
4	Deter. Nivel Apr.	Valorar Trab. Est.	Valorar Trab. Est.	Deter. Nivel Apr.

Contraste por categoría subordinada.
Fuente: elaboración propia.

La siguiente categoría básica identificada de mayor intranquilidad no presentó la misma jerarquización para todas las áreas de conocimiento. En específico las CBS(3), CS(4) y ED(4) resintieron complicaciones con las PIAP durante las primeras semanas de práctica al no lograr que los alumnos se motivaran hacia su(s) materia(s), ni sabían cómo trabajar con sus diferencias y en menor medida evaluarlos con la mayor objetividad posible o valorar el trabajo realizado por cada uno de ellos; en contraparte, las CFMI(3) jerarquizaron con mayor dificultad enseñarle a un grupo heterogéneo de alumnos, seguido de motivarlos y determinar el nivel de aprendizaje como las categorías subordinadas con menores recurrencias bajo diversos niveles de preocupación.

TABLA 4. PROBLEMAS EXTRACLASE (PEC)				
	CBS	CFMI	CS	ED
1	Inad. Ases. y Apo.	Inad. Ases. y Apo.	Inad. Ases. y Apo.	Inad. Ases. y Apo.
2	Insuf. Tpo. PCDoc	Insuf. Tpo. PCDoc	Sobrecarga Doc.	Insuf. Tpo. PCDoc
3	Sobrecarga Doc.	Sobrecarga Doc.	Insuf. Tpo. PCDoc	Sobrecarga Doc.

Contraste por categoría subordinada.
Fuente: elaboración propia.

En cuarto lugar, encontramos una marcada diferencia entre áreas sobre la categoría básica que les generó un número considerable de preocupaciones. Para el área de CBS las PEC estuvieron ubicadas en cuarto nivel de jerarquía a partir del inadecuado asesoramiento y apoyo obtenido por el centro escolar, una falta palpable de soporte emocional o laboral y algunos de sus compañeros de trabajo. Complementando este ámbito, algunos casos evidenciaron una dificultad práctica por la sobrecarga docente que derivaba en falta de tiempo para su planeación y preparación. Las áreas de CFMI, CS y ED(5) determinaron a las PEC en quinto lugar al percibir dificultad en su diario desempeño, señalando el inadecuado asesoramiento recibido desde su llegada al centro escolar, un insuficiente tiempo para planear la carga docente y haber sido sobrecargados de grupos.

TABLA 5. PROBLEMAS DE CARÁCTER INSTITUCIONAL (PCI)

	CBS	CFMI	CS	ED
1	Conoc. NyC Esc.	Conoc. NyC Esc.	Conoc. NyC Esc.	Conoc. NyC Esc.
2		Insuf. Materiales	Inad. Equip. Escolar	Sobrec-Inad-Insuf.
3		Sobrec. Trab. Buroc.		
4		Inad. Equip. Escolar		

Contraste por categoría subordinada.

Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, los ámbitos generadores de incomodidades relacionados con el centro escolar tuvieron una jerarquización más diversa, esto es, las CS(3) y ED(3) relacionaron los PCI con las particularidades que envolvía el trabajo docente en la EMS al haber generado diversos niveles de ansiedad por desconocer las normas y costumbres formales e informales de cada centro escolar, no estar al tanto de su organización, tener que preguntar a los alumnos por la ubicación de sus instalaciones, no contar con un adecuado equipamiento escolar, así como la insuficiencia de materiales necesarios para el trabajo diario o la sobrecarga del trabajo burocrático que formaba parte de sus responsabilidades.

Respecto de las CFMI(4), ignoraban las diversas rutinas que estaban obligados a cumplir como la firma de asistencia diaria, los reportes de inasistencias a los prefectos o la autorización para utilizar equipo electrónico, siendo motivos que dificultaron su práctica sobremanera; además, mencionaron el ámbito sobrecarga docente como un problema constante por la correspondiente falta de tiempo para su organización; empero, a diferencia de las demás áreas se documentó la recurrencia de todas las categorías subordinadas que lo integraban. Ahora bien, las CBS(5) solo pronunciaron problemas con la normatividad que regía el diario acontecer sin que alguna autoridad se la diera a conocer; por ello, las PCI fueron consideradas motivos de dificultad relacionados con actividades rutinarias al momento en que comenzaron a trabajar.



TABLA 6. PROBLEMAS DE CARÁCTER RELACIONAL (PCR)

	CBS	CFMI	CS	ED
1	Relac. Colegas	Relac. Colegas	Relac. Colegas	Relac. Colegas
2	Relac. Director	Relac. Director	Relac. Director	Relac. Director

Contraste entre grupos por categoría subordinada.

Fuente: elaboración propia.

Al final de la escala jerárquica ubicamos en el sexto lugar de importancia a las PCR para todas las áreas con un mínimo de recurrencias a comparación de las demás categorías subordinadas, tanto en narrativas como en las respuestas de sus entrevistas, si bien esto significa que no fue un ámbito que generara mayores dificultades se considera un reflejo indeleble de los usos y costumbres que enmarca el proceso de inserción con interacciones entre compañeros de trabajo o directivos bajo un ambiente de trabajo donde experimentan no solo un nulo apoyo sino además aislamiento, críticas, menosprecio, etcétera.

Para las CBS existieron altas expectativas de entablar un primer acercamiento con sus compañeros de trabajo en lo personal o profesional si compartían algunos consejos sobre temas curriculares, metodológicos, disciplinarios, planificación u organización de actividades y facilitara su integración; empero, no obtuvieron algún apoyo emocional o práctico para sobrellevar la disciplina de su(s) grupo(s) cuando sentían que los rebasaban y por el contrario solo recibieron sendas advertencias acerca de sostener trato con colegas identificados como problemáticos o malos ejemplos.

Las CFMI afirmaron no haber tenido en principio una buena relación con otros profesores quienes emitían diversas críticas enfocadas específicamente hacia la eficacia de su trabajo por ser noveles e inclusive esto parecía promover una «competencia» entre profesores que se encontraban en igualdad de ingreso para demostrar su capacidad. En algunos casos dichas críticas les motivó asesorarse con algún profesor conocido o amigo de su familia a quienes les pedían consejos sobre cómo enseñar, organizar los temas curriculares, dosificar las clases y controlar la disciplina de grupo, siendo asumida como una «tablita de salvación» esta ayuda incondicional.

Las relaciones entre las CS y los colegas representaron un motivo de malestar significativo durante los primeros días de trabajo docente ante las constantes expresiones de menosprecio hacia su desconocimiento de la enseñanza, manifestado por profesores con más años de servicio, de tal suerte que una manifiesta juventud relacionada con inexperiencia suponían elementos de crítica al considerarlos incapaces de realizar un trabajo decoroso; paradójicamente, ese entorno de hostilidad emplazó demostrar lo contrario, motivándolos a redoblar esfuerzos para tratar de hacer todo bien.

Los profesores formados en el campo de la ED sostuvieron que las principales causas de nerviosismo al inicio de su práctica ceñían la incertidumbre de no saber el tipo de profesores con quienes convivirían y la forma como serían recibidos, siendo evidente un trato indiferente hacia sus necesidades para controlar la disciplina o conocer estrategias de enseñanza al haber solicitado consejos a los profesores de mayor antigüedad y en su lugar era cuestionada su decisión de ingresar a la docencia en EMS o la eficacia de su desempeño, generando desolación e inseguridad conforme dicha situación se repetía.



Finalmente, en promedio uno de cada diez profesores noveles por grupo comentó la preocupación que provocó haber sido llamado por el director previo a su ingreso al salón el mismo día que comenzaron a dar clases, por la autoridad que representa, a fin de conocerse, acompañarlos y presentarlos con los alumnos, siendo la única vez que mediaran palabras entre ellos. Fuera de estos casos, ninguno de los restantes nueve recibió algún tipo de acompañamiento desde que iniciaron su ejercicio docente.

FACTORES DEL «CHOQUE CON LA REALIDAD»

Derivado de las narrativas y las respuestas documentadas en cada entrevista focalizada, se logró identificar los principales Factores (positivo/negativo) que incidieron en la percepción del «choque con la realidad» por los profesores noveles al transitar la EIE y el ejercicio de la enseñanza profesional, así como sus elementos constitutivos que se correlacionan con los ámbitos de la práctica percibidos de mayor o menor conflicto cuando confrontaron las múltiples situaciones emergentes del contexto escolar y el intenso aprendizaje práctico obtenido, que se resumen en la tabla 7.

TABLA 7. FACTORES DEL «CHOQUE CON LA REALIDAD»		
FACTOR	POSITIVO	NEGATIVO
Materia a Enseñar	Conocida/Afin a su carrera profesional	Desconocida/Ajena a su carrera profesional
Contenido	Práctica/sabiendo planificar	Teórica/sin dominar la planificación
Horario	Primera Hora	Última Hora
Turno	Matutino	Vespertino/Nocturno
Semestre	1.º- 2.º	5.º- 6.º
Género del grupo	Coincidente al profesor	Opuesto al profesor
Edad del profesor	Mayor juventud/Mayor Empatía/ Menor Autoridad	Menor Juventud/Menor empatía/ Mayor Autoridad
Carácter del profesor y aplicación de medidas disciplinarias	Marcar distancia con el grupo/ Facilidad en el control de alumnos problemáticos	Preferir hacerse amigo de ellos/ Dificultad en el control de alumnos problemáticos
Amistad o parentesco con personal de la escuela	Presencia de profesores, jefes o directivos que brinden consejos sobre actividades escolares o administrativas	Ausencia de profesores, jefes o directivos que brinden consejos sobre actividades escolares o administrativas
Inicio con el ciclo escolar	A la par de sus alumnos con el ciclo escolar	En fecha posterior al inicio del ciclo escolar
Incorporarse como reemplazo	Siendo objeto de comparaciones y definido como «mejor, más preparado»	Siendo objeto de comparaciones y definido como «peor, menos preparado»
Proceso de Inserción	Expectativa de recibir capacitación previa mediante un programa de carácter oficial antes del inicio de su práctica	Aprendizaje individual sobre las rutinas, trámites, procedimientos, ambientación del centro escolar

Fuente: elaboración propia.



MATERIA A ENSEÑAR

Este factor representó el ámbito más problemático para la totalidad de los participantes, llegando a causar distintos niveles de ansiedad, nerviosismo e inquietud desde moderados hasta aprehensivos, aun cuando existiera un paralelismo entre su formación de origen y los contenidos a enseñar o por el contrario fueran disciplinas ajenas a sus perfiles de egreso, dado que en algunos casos eran asignadas materias que no siempre coincidían con su área del conocimiento, en todo caso emergían sentimientos de inseguridad al imaginarse frente a grupo sin dominar la materia o evidenciar una falta de preparación e inexperiencia ante sus alumnos al responder cuestionamientos de manera imprecisa.

CONTENIDO

La dificultad centrada en el tratamiento de los contenidos fue resentida en mayor medida por los profesores noveles con formación ajena a la enseñanza, debido al desconocimiento de las etapas secuenciadas del proceso enseñanza-aprendizaje desde algunos elementos de forma como el diseño de una planificación según los ítems en los que se divide hasta otros de fondo mucho más complejos, acorde con los propósitos formativos de la materia, la organización de las actividades, los momentos didácticos de la clase, la dosificación de los tiempos, los productos de aprendizaje a obtener, los instrumentos de evaluación e inclusive si consideraba solo la transmisión de teoría sin la posibilidad de incluir actividades prácticas o por el contrario utilizaban materiales o equipo especial.

HORARIO

El lapso temporal que cubrían los profesores al atender sus materias estaba condicionado a una asignación indiscriminada que no regulaba programarlos en horas consecutivas o un solo turno, de ahí que el contraste entre los grupos de las primeras horas de clase los percibía accesibles y poco demandantes por sus alumnos con una sensación de que estaban «frescos» por haberse levantado temprano, en algunos casos trabajando todavía sin luz de día. A diferencia de la última clase, la cual fue descrita como la más difícil de cubrir debido al «fastidio» que reflejaban los alumnos sin el menor interés de seguir dentro de un salón para atender la clase después de una jornada completa, lo que derivaba en actitudes irreverentes bajo una única exigencia: «Salir de una vez por todas».



TURNOS

Los múltiples subsistemas que integran la EMS permiten la distribución de sus actividades en diferentes turnos: a) Matutino, b) Vespertino o c) Nocturno; según la organización específica del centro escolar. Cada uno de ellos fue señalado por los participantes como generador de distintos niveles de estrés, en tanto, el trabajo docente transcurría sin menor complicación al trabajar por la mañana con los alumnos que no eran muy indisciplinados o irrespetuosos en cambio, los horarios vespertinos o nocturnos generaban una percepción de dificultad casi inaguantable ante comportamientos fuera de control.

SEMESTRE

Los primeros dos semestres fueron identificados de dificultad moderada por los participantes que iniciaron con alumnos en este nivel escolar, al suponer que se encuentran descubriendo una nueva etapa de su vida, en una escuela con modalidades, compañeros y rutinas que desconocen, a diferencia de los últimos dos semestres (quinto y sexto), donde el ambiente del aula y la interacción con los alumnos lo hallaron más ríspidos más aún por encontrarse en la recta final de sus estudios conocen las prácticas de la escuela y manifiestan expresiones de menosprecio hacia las evaluaciones finales o los contenidos curriculares que no tienen aplicación en la vida real, ya que, en sus palabras, «a final de cuentas van a graduarse de todos modos». Mostrándose en algunos casos más interesados en la fiesta de graduación que en cumplir con las actividades escolares.

GÉNERO DEL GRUPO OPUESTO AL PROFESOR(A)

En algunos casos, atender una mayoría de hombres o mujeres integrantes del grupo bajo su responsabilidad les causó algún tipo de incomodidad a los profesores noveles al no estar acostumbrados a tratar con adolescentes y las características propias del género opuesto, en el caso específico de profesoras atendiendo grupos de ingeniería con mayoría de alumnos hombres los comportamientos exhibidos dentro de la jornada escolar diaria emergían mediante bromas de doble sentido, palabras groseras o subidas de tono e inclusive incitar pláticas de índole sexual sin el menor respeto hacia ellas, bajo este ambiente problemático la práctica docente se dificultaba debido a la molestia que les causaba, además de no estar habituadas a interactuar con una gran audiencia.



EDAD DEL PROFESOR

Este factor en particular puede ser descrito desde dos perspectivas a partir de una relación Edad/Empatía/Autoridad, ya que la evidente juventud que tenían algunos profesores noveles permitía alcanzar un nivel de empatía con sus alumnos suficiente como para confiarles que estaban muy a gusto con ellos a pesar de reflejar inexperiencia y una falta de autoridad que motivaba falta de respeto; por otro lado, quienes tenían una edad mayor eran vistos como personas que si bien sabían mucho no los comprendían, reflejaban autoridad y mantenían el control de la disciplina con «mano dura».

CARÁCTER DEL PROFESOR Y APLICACIÓN DE MEDIDAS DISCIPLINARIAS

Los primeros contactos que tuvieron los profesores noveles con el contexto escolar y la cultura propia de la institución estuvieron enmarcados por el desarrollo de un sentimiento exponencial de nerviosismo desde antes de comenzar sus clases que se agudizaba una vez habiendo ingresado al aula, ya que significaba confrontar la relación docente/discente en sus inicios con el apremio de ganarse su confianza sin utilizar medidas disciplinarias estrictas para alcanzar un ambiente cordial, no ser vistos como dictadores escolares y facilitar su enseñanza; no obstante, irrumplía un dejo de desilusión cuando los resultados no eran los esperados y en su lugar observaban que el salón se convertía en «tierra de nadie» a tal punto que el seguimiento de sus actividades les parecía casi imposible.

AMISTAD O PARENTESCO CON PERSONAL DE LA ESCUELA

Se documentó la existencia de un marcado sentimiento de soledad en la mayoría de los profesores noveles, debido a la ausencia de algún familiar o conocido que trabajara en el mismo centro escolar para apoyarlos en el conocimiento de las rutinas institucionales básicas, les compartiera algunas estrategias de enseñanza, medidas de control disciplinar, trámites administrativos o por lo menos ofreciera un soporte emocional; en contraparte, la presencia de alguna persona vinculada familiar o socialmente era vista como una ventaja práctica en su tránsito inicial, considerando que además de auxiliarlos cubrían la inexistencia de un programa institucional que facilitara su inserción.

INICIO CON EL CICLO ESCOLAR

La recurrente eventualidad de no haber comenzado el ejercicio de la enseñanza por algunos profesores noveles con el ciclo escolar a la par de sus alumnos generó múltiples desasosiegos al verse rebasados temporalmente en la cobertura de los contenidos, más aún cuando el centro escolar tenía la recurrente omisión de faci-



litar los programas de sus materias y padecían la dificultad de planear con la premura de darles continuidad a sus actividades, en ocasiones apoyadas en el trabajo de un semestre anterior, además de aplicar las evaluaciones parciales en tiempo y forma conforme lo marcaba el calendario institucional; en contraparte, si comenzaban su ejercicio a la par del ciclo escolar disminuían las anteriores preocupaciones con la ventaja de que podían «aprender todos juntos».

INCORPORARSE COMO REEMPLAZO

En algunos casos, la inserción profesional a la enseñanza no ocurría para cubrir una plaza o un interinato sino que se ingresaba como reemplazo del profesor titular ante su ausencia por diversos motivos, de ahí que la generación de un ambiente propicio para la enseñanza se veía mediado positiva o negativamente por los constantes señalamientos de los alumnos en torno a las comparaciones que hacían con el profesor anterior, es decir, durante la interacción con los alumnos emergían puntuales señalamientos sobre su desempeño, dominio de la materia, facilidad de palabra e inclusive apariencia física, todo esto bajo la «medición» efectuada bajo una calificación comparativa entre ambos profesores, definida según el nivel de superioridad o inferioridad expuesto.

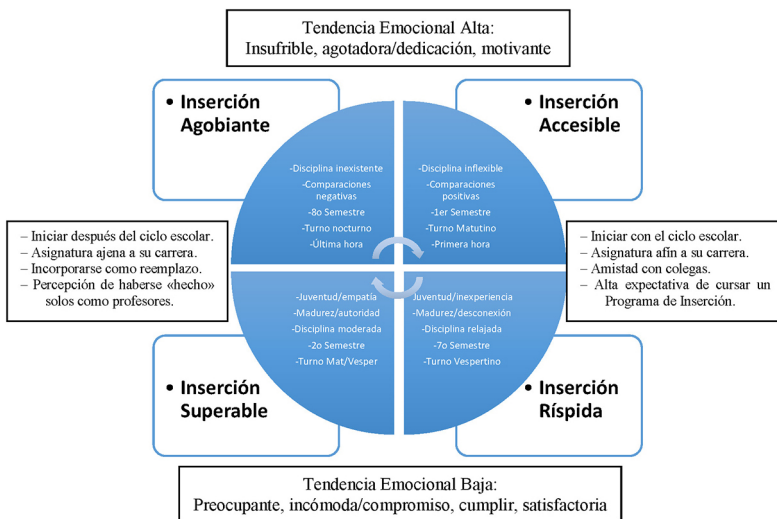
PROCESO DE INSERCIÓN

Se documentó en la totalidad de los participantes una creencia firme de que existiría un programa de inducción o acompañamiento previo al inicio de su práctica docente para habilitarlos pedagógica, administrativa e institucionalmente, por parte de cada centro escolar; sin embargo, una vez incorporados en sus actividades se dieron cuenta de lo equivocada que estaba dicha suposición al verse en solitario mientras se incrementaban sus dudas y preocupaciones sobre el ejercicio de la enseñanza o los trámites administrativos, de ahí que la integración progresiva en la cultura escolar constituyó una impronta de mucho valor formativo con la que afirmaron haberse «hecho profesores» ellos solos.

MODELO DE CHOQUE DIVERGENTE

Los factores positivos/negativos que fueron identificados por tener una influencia determinante en la percepción del «choque con la realidad» de los profesores noveles de EMS al transitar la EIE fueron objeto de un proceso de ruptura y transformación a partir del análisis cíclico aislamiento/relación entre sus componentes, apartándolos de su ambiente caótico de origen para elaborar un diseño abstracto que exteriorizara el orden subyacente mediante un modelo teórico integrado con las propiedades del fenómeno estudiado, exponiendo la interrelación existente entre ellos, según la intensidad socioemocional que genera confrontar las desavenen-





Fuente: elaboración propia.

Figura 1. Modelo de Choque Divergente.

cias de la enseñanza profesional; en tanto, los factores que minimizan o maximizan su efecto divergen de las características personales y profesionales del profesor, la cultura del centro escolar, las relaciones interpersonales, a la vez que definen el nivel de «aspereza» que tendrá su proceso de inserción; lo cual se muestra en la figura 1.

El modelo presentado en la figura 1 da cuenta de un movimiento constante de procesos, fenómenos y circunstancias bajo distintos niveles de vinculación, subordinación o cooperación, de ahí que las mediaciones observables entre la Tendencia Emocional Alta o Baja se correlacionan con la organización interna de sus factores y elementos a partir de un automovimiento que denota las situaciones clave definitorias del tamiz que podrán adquirir los cuatro tipos de Inserción integrantes del modelo (Agobiante, Rápida, Accesible, Superable) según la divergencia de sus nexos con el contexto escolar.

En la parte alta se encuentra la interacción entre factores que denotan una inserción insufrible o agotadora, es decir, diversos elementos de la práctica docente que la hacen sumamente desgastante y por momentos tan inaccesible que se llega a desear abandonarla, por otro lado están los que permiten descubrirla accesible, sin mayores problemas o conflictos, generando suficiente motivación para dedicarle esfuerzo. La parte baja ubica elementos con interacciones rípidas, donde se encuentra un escenario que en principio parece inaccesible, preocupante o incómodo pero con el paso del tiempo y el cúmulo de experiencia promueve adaptarse a las condiciones de trabajo; por último, están los superables, entre lo que destaca asumir un compromiso para cumplir la enseñanza profesional sin necesitar mayor apremio que la propia capacidad de adaptación al entorno escolar.

Si bien el modelo presentando trata de integrar todos los ámbitos, factores y elementos documentados, se debe tener en cuenta que la dificultad de conocer

por completo un fenómeno social ante su naturaleza cambiante y contextualizada requiere aplicar «incisiones» a sus particularidades; por ello, se puede señalar que su diseño toma en cuenta las características dinámicas que son propias a la enseñanza profesional, a fin de que no resultara un bosquejo estático o impreciso, por el contrario, si bien representa el «clímax» de esta investigación pretende servir de punto de partida para posteriores investigaciones que lo recuperen como referente en el estudio del profesor novel, el «choque con la realidad», la EIE, etc., al advertir factores, elementos o relaciones emergentes.

CONCLUSIÓN

Las eventualidades que rodean la etapa de inserción profesional en EMS, a la luz de los resultados obtenidos, nos permiten confirmar la relevancia que tiene este periodo para el profesor novel por ser el marco de un proceso indefinido tanto en su atención institucional como relevante desde el aprendizaje individual, condicionado por un contexto donde recibe de súbito toda la responsabilidad de un grupo al considerarlo profesor en toda la extensión de la palabra, lo cual contrastaría si supone un segundo proceso de inserción, es decir, posterior a uno preliminar habiendo iniciado progresivamente el ejercicio de su profesión de origen con actividades sencillas hasta dominar otras más complejas y los «gajes del oficio».

Por ello, los problemas confrontados en una cultura escolar con escenarios, rutinas, interacción y exigencias conocidas hasta cierto punto como estudiante pero desconocidas como profesor titular, son reflexionadas por el profesor novel a partir de los saberes construidos en las etapas formativas previas según vaya recuperando imágenes significativas de la práctica docente que suponga transferibles para resolver las contingencias de la enseñanza en la EMS. En este sentido, dicha cobertura de vacíos didácticos o disciplinares pone de manifiesto la necesaria articulación que demanda el periodo de inserción con las etapas anteriores por ser un momento coyuntural donde el incipiente aprendizaje de la enseñanza definirá una identidad docente específica.

Más aún cuando la doble actividad propia de la inserción, Enseñar y Aprender a Enseñar, no se reduce al ejercicio del proceso enseñanza-aprendizaje o los intensos contactos entre profesor y alumnos en el aula, sino que se extiende hacia un contexto mucho más amplio que requiere la apropiación de rasgos socioculturales correspondientes a la comunidad donde se encuentre el centro escolar, así como sus normas, usos y costumbres del subsistema que forme parte en la EMS, que establecen distintos niveles de interacción con autoridades educativas, el personal administrativo y los compañeros profesores como parte del «ritual» que conlleva iniciar las relaciones laborales desde su llegada, convergiendo rasgos de índole personal cuando la lejanía requiera alejarse de su hogar, la familia, los amigos, pareja, entre otros.

Así pues, la inserción del profesor novel está articulada entre ámbitos a) personales: donde la interacción que efectúa con sus alumnos se define como resultado de una relación edad-empatía-autoridad; b) curriculares: relacionando la naturaleza de la materia y la complejidad del contenido con el desconocimiento del pro-



ceso enseñanza-aprendizaje; c) áulicos: producto del ambiente que resulta de alumnos con mayoría de género opuesto, utilizar medidas disciplinarias flexibles/rígidas, además de cuestionarlo si reemplazó a otro profesor; y d) institucionales: a partir de la asignación del turno, horario, semestre sin considerar su poca o nula experiencia, si existió algún trabajador del centro escolar que le acompañara y la ausencia de un programa oficial de inducción; en resumen, cada uno da cuenta de la intensa y contradictoria transición que representa el inicio del aprendizaje de la enseñanza profesional cuando se confronta el «choque con la realidad».

Recibido: 17-04-2019. Aceptado: 24-05-2019



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIRRE, S. (1995). «Entrevistas y cuestionarios», en AGUIRRE, A. (ed.). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Alfaomega.
- BERLINER, D. (1984). «The Half-Full Glass: A Review of Research on Teaching», en HOSFORD, P. (ed.), *Using What We Know About Teaching* (pp. 51-81). Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- BOOTH, T. (1996). «Sounds of still voices: Issues in the use of narrative methods with people who have learning difficulties», en BARTON, L. (ed.). *Disability and Society. Emerging Issues and Insights* (pp. 237-255). New York: Logman Publishing.
- BOLÍVAR, A. y otros (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Granada: FORCE.
- BULLOUGH, R. (2000). «Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado», en B. BIDDLE, B., GOOD, T. y GOODSON, I. (eds.). *La enseñanza y los profesores 1 (La profesión de enseñar)* (pp. 99-166). Barcelona: Paidós.
- CLARK, C. y YINGER, R. (1979). *Three studies of teacher planning*. East Lansing: Institute for Research on Teaching, Michigan State University.
- CLARK, C. y YINGER, R. (1980). *The hidden world of teaching: Implication of research on teacher planning*. East Lansing: Institute for Research on Teaching, Michigan State University.
- COLLINS, B. y WINNIP, K. (2002). «Two scenarios for productive learning environments in the workplace». *British Journal of Educational Technology*, 33(2), 133-148.
- CONNELLY, F.M. y CLANDININ, D.J. (1995). «Relatos de experiencias e investigación narrativa», en LARROSA, J. y otros (eds.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- DAY, C. (2005). *Formar Docentes: cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (2013). «Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente», tomo DCCXX, n.º 8, segunda sección, título segundo, capítulo 1, art. 22, párrafo segundo.
- EIRÍN, N., MONTERO, M. y GARCÍA, R. (junio de 2008). *Profesores Principiante e Iniciación Profesional. Estudio Exploratorio*. Trabajo presentado en I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia. Sevilla, España: Universidad Autónoma de Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación.
- ESTEVE, J.M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel.
- FEIMAN-NEMSER, S. (2001). «Helping novices learn to teach». *Journal of Teacher Education*, vol. 52, (1), 17-30.
- FESTINGER, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Evanston IL: Row, Peterson & Company.
- GILROY, P. (1993). «El Conocimiento Profesional y el Profesor Principiante», en CARR, W. (ed.). *Calidad en la Enseñanza e Investigación Acción* (pp. 87-100). Sevilla: Díada Editorial.
- HUBERMAN, M., THOMPSON, C.L. y WEILAND, S. (2000). «Perspectivas de la carrera del profesor», en BIDDLE, B., GOOD, T. y GOODSON, I. (eds.). *La enseñanza y los profesores. La profesión de enseñar* (pp. 19-879). Barcelona: Paidós.



- HUNTER, M. (1984). «Knowing, Teaching and Supervising», en HOSFORD, P. (ed.). *Using What We Know About Teaching* (pp. 169-192). Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- IMBERNÓN, F. (2007). *La Investigación Educativa como herramienta de formación del Profesorado. Reflexiones y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Grao.
- MARCELO, C. y MINGORANCE, P. (1992). *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional II. Formación inicial y permanente*. Universidad de Sevilla: Instituto de Ciencias de la Educación, n.º 8.
- MARCELO, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: Editorial CEAC.
- MARCELO, C. (1999). «Estudios sobre Estrategias de Inserción profesional en Europa». *Revista Iberoamericana de Educación*, Organización de Estados Iberoamericanos, (19), 101-144.
- MARCELO, C. (2007). «Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes». *Revista Docencia*, 33, XII.
- MARCELO, C. (2008). *El Profesorado Principiante: Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.
- MINICHIELLO, V., ARONI, R., TIMEWELL, E. y ALEXANDER, L. (1990). *In-depth Interwing*. Melbourne: Logman.
- NEWMAN, I. y BENZ, C. (1998). *Qualitative-Quantitative Research Methodology. Exploring the Interactive Continuum*. Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- TASHAKKORI, A. y TEDDLIE, C. (1998). *Mixed Methodology. Combining Qualitative and Quantitative Approaches*. London: SAGE Publications, Applied Social Research Methods Series, vol. 46.
- UNAM (2009). «Planes de estudio, Áreas de Conocimiento, Ciclo 2009-2010», disponible en <http://www.dgae.unam.mx/planes/carreras.html>.
- VEENMAN, S. (1984). «Perceived Problems of Beginning Teachers». *Review of Education Research*, 54 (2), 143-178.
- VONK, J.H.C. (1983). «Problems of the Beginning Teachers». *European Journal of Teacher Education*, 6 (2), 133-150.
- VONK, J. (1996). «A Knowledge Base for Mentors of Beginning Teachers: Results of a Dutch Experience», en MCBRIDGE, R. (ed.). *Teacher Education Policy* (pp. 112-134). London: Falmer Press.



LAS CREENCIAS DE LOS PROFESORES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y SU RELACIÓN CON LA CONSTRUCCIÓN DE NOCIONES ESPACIOTEMORALES*

Cecilia Cristerna Davis**

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad La Paz, BCS, México

RESUMEN

Los profesores son profesionales que reflexionan, que ponen en juego su racionalidad para la toma de decisiones y que, para hacerlo, responden a un sistema de creencias el cual depositan en el despliegue de sus rutinas profesionales. Muchas de estas creencias son respuestas que en el ejercicio cotidiano surgen en automático, pero que al explorarlas dan lugar al descubrimiento de las teorías implícitas que sustentan las decisiones tomadas en ejercicio. Estas ideas han sido estudiadas en profundidad por diversos investigadores preocupados por la formación de profesores. El asunto no es trivial: miles de profesores son formados en México cada año, y está demostrado que la inversión en la formación docente tiene un impacto muy significativo en la calidad de la educación básica, lugar de ejercicio profesional de los egresados de las escuelas formadoras de docentes.

PALABRAS CLAVE: nociones espaciotemporales, enseñanza de la historia, educación básica, creencias y teorías implícitas.

TEACHERS' BELIEFS ABOUT TEACHING HISTORY AND ITS RELATION WITH BUILDING SPACE-TEMPORAL NOTIONS

SUMMARY

Teachers are professional thinkers, they bring in to play rationality in decision making process and, in order to achieve on it, they respond to a belief system, delivered in their professional routines. Many of these beliefs are automatic responds, emerging from everyday exercise. But when they are explored, they give place to the discovery of implicit theories that sustain decisions taken in the exercise. These ideas have been studied profoundly by researchers worry about teachers training. The matter is not trivial: thousands of teachers are trained in Mexico every year, and it is proved that investing in teacher's training have a relevant impact in basic education quality, place of professional exercise for graduates from teachers' schools.

KEYWORDS: space-temporal notions, teach history, basic education, beliefs and implicit theories.



INTRODUCCIÓN

Se parte del supuesto fundamental de que el pensamiento del profesor tiene fuertes implicaciones epistemológicas para la enseñanza en la construcción de nociones espaciales y temporales por los niños de los primeros grados de educación primaria: esto es, que las concepciones de los profesores ejercen un peso en el modo en que toman decisiones pedagógicas que repercuten en la construcción de nociones espaciotemporales por parte de los estudiantes. El que los profesores sean capaces de reflexionar sobre sus decisiones pedagógicas y el modo en que esto incide en el modo en que los estudiantes acceden al conocimiento juega un papel crucial en el desarrollo potencial de su pensamiento profesional. Conviene repensar lo dicho por Perrenoud acerca de lo que ocurre con la práctica concreta del profesional de la educación: «No tiene un conocimiento previo de la solución a los problemas que emergerán de su práctica habitual y cada vez que aparece uno tiene que elaborar esta solución sobre la marcha, a veces bajo presión y sin disponer de todos los datos para una [sic] tomar una decisión sensata. Pero todo ello sería imposible sin un amplio saber académico, saber especializado y saber experto» (Perrenoud, 2007, p. 10).

Aunque el enfoque actual expresado en los programas de estudio de primero, segundo y tercer grado de educación primaria pone un fuerte énfasis en las nociones espaciotemporales, los docentes parecen no darse por aludidos y esto puede obedecer a los siguientes factores: la carencia de referentes que les permitan ver su importancia, producto de una formación profesional ayuna de formación epistemológica; ausencia de formación disciplinar básica, no sólo de la historia; prevalencia de una lógica pragmática en el ejercicio de la docencia; inconsistencias e incoherencias en el enfoque planteado en los planes y programas; uso de los libros de texto para el diseño de las clases como referentes principales y, con frecuencia, únicos; desconfianza en las investigaciones educativas por considerarlas desconectadas de sus necesidades reales; apatía por involucrarse en el estudio serio de su propia práctica docente; incremento en las presiones propias de la profesión y del campo laboral a partir de las incertidumbres que corren como eco de la última reforma. El aporte más significativo de esta investigación es justamente la virtual expansión de la mirada para entender la complejidad de las prácticas docentes encarnadas y los contrastes que se producen al tratar de dilucidar vetas posibles para la investigación.

* Este documento es parte del material desarrollado en la tesis intitulada *La construcción de nociones espacio-temporales: implicaciones epistemológicas para su enseñanza en los primeros grados de educación primaria*, presentada el 17 de febrero de 2017 para obtener el grado de Maestría en Enseñanza de la Historia en el Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

** E-mail: cristerna72@gmail.com. Es licenciada en Educación Media en el área de Matemáticas, tiene Maestría en Docencia e Innovación Educativa, así como en Enseñanza de la Historia, también es doctora en Investigaciones Educativas. Está adscrita a la unidad 03A de la Universidad Pedagógica Nacional como profesora-investigadora de tiempo completo.

Un elemento central en la formación de profesores es tratar de profundizar acerca de cómo cada persona es capaz de dar coherencia y estructura a lo que sabe al tiempo que participa de la integración de nuevos conocimientos. Pero como Perrenoud advierte: «Sólo desde hace muy poco tiempo y, además, de forma desigual según el nivel de enseñanza, se concede cierta importancia al dominio teórico y práctico de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el sentido de una formación verdaderamente *profesional*». (Perrenoud, 2007, p. 10). Pero este proceso no ocurre por generación espontánea, remite a una explicación que ha de dar cuenta de un periodo de vida que abarca no sólo su momento actual, sino prácticamente su biografía. Otro aspecto relevante es que las concepciones así construidas forman un cuerpo de referentes relativamente estable, tanto que para el sujeto resulta difícil la toma de conciencia de ellas; por lo tanto, no son fáciles de expresar, en cierto sentido, se naturalizan (Perrenoud, 2007).

Para el estudio de lo que piensan los profesores, este enfoque de las teorías implícitas, (que se refiere a las concepciones que poseen los profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje), parece oportuno porque podría ayudar a explicar cómo es que esas creencias o teorías pueden resultar en elementos de peso para que los profesores, a pesar de muchos cursos de actualización o capacitación, e incluso luego del tránsito por programas educativos más prolongados, se resistan a modificar el modo en que a la hora de afrontar las problemáticas cotidianas de su práctica toman sus decisiones.

En esta línea pueden encontrarse los hallazgos de Pozo, quien explica que «... las teorías implícitas son un conjunto interrelacionado de representaciones acerca de los estados, contenidos y procesos mentales que las personas experimentan privadamente y que están en la base de su conducta e interacción social» (Pozo, 2003, p. 24).

Para aclarar más cómo estas llamadas teorías implícitas influyen el modo de proceder de los profesores, Antón (2012), luego de una revisión de las explicaciones teóricas sobre ellas, aporta una síntesis interesante para caracterizarlas: tienen carácter implícito, son producto de una construcción mental, funcionan como esquemas afectivos, son estructuradoras de conceptos y contenidos, tienen estabilidad al tiempo que flexibilidad, delimitan campos de dominio, tienen una lógica inductiva y son un producto de construcción personal.

Derivado de esta descripción de lo que son las teorías implícitas, puede observarse que para efectos de analizar qué piensan los profesores, lo que importa no es si lo que dicen es una verdad/conocimiento o una creencia, más bien lo que importa sería observar cómo el conjunto de estas creencias, de las suposiciones y de los conocimientos, intervienen en la construcción de decisiones sobre la actuación en la práctica docente. Por esta razón fundamental es por lo que se decidió recurrir a las teorías implícitas como fundamento del análisis, pues se parte de que lo que para un profesor es la historia y su propia experiencia de aprendizaje en el tránsito de su formación pueden ayudar a explicar cómo enseña la historia, sobre sus creencias de cómo se aprende, los profesores parecen decidir hacer un diseño de sus clases o tomar las decisiones sobre lo que no se tenía previsto.

Otro elemento involucrado en el análisis es la reciente tendencia a estudiar las creencias de los profesores como una fuente interesante para explicar cómo con-



ciben sus propias prácticas de enseñanza. En esta línea, una de las aportaciones más relevantes es la que ofrece Schommer Aikins (2012) al proponer que las creencias de los profesores tienden a organizarse como un sistema, pero con áreas relativamente independientes. Es decir, por una parte, puede ser pensado como sistema en tanto no se compone de una única creencia, sino que es un conjunto de ellas, pero, al tiempo, guardan cierta autonomía o independencia, puesto que algunas de las creencias pueden estar más elaboradas y otras se estructuran de modos realmente simples.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Para la exploración de las teorías implícitas de los profesores en formación, se recurrió a la propuesta de Marrero, cuya orientación se dirige a provocar la reflexión y hacia hacer consciente en el profesor por qué hace lo que hace en su ejercicio docente, para ello se le interroga de forma que se haga posible la identificación de sus creencias (Antón, 2012).

Para la recolección de hallazgos relacionados con las creencias de los profesores se hicieron búsquedas mediante la aplicación de entrevistas, registros diarios, revisión de planeaciones y todo aquello que pueda llevar a los profesores a rescatar de su experiencia de vida: su vida de estudiante, la formación académica, la experiencia profesional y el conocimiento profundo del contexto, todo aquello que le ayude a descubrir y hacer consciente su propio sistema de creencias, sus teorías implícitas y cómo esto se relaciona con sus decisiones como docente. Por esto también se constituyó en un referente de peso la idea de «... sentar las bases de una epistemología cotidiana. El objetivo de ésta es analizar los presupuestos que dan sentido al conocimiento del lego: cómo se construyen sus teorías, cuál es el criterio de validación de sus productos, cómo se cambian. Esta epistemología nos puede dar la clave de lo que podemos esperar del lego» (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993, p. 21).

Para los fines de este trabajo de investigación, el énfasis se ha puesto en la enseñanza de la historia, destacando el modo en que la misma se involucra en la construcción de nociones espaciotemporales. Así que se ha buscado hacer una primera exploración acerca de qué hay en el pensamiento de los profesores sobre estos procesos. La importancia que esto supone está asociada a lo que Schön (1998) sostiene: no es sólo que las teorías implícitas actúan como referentes que los profesores usan para comprender e interpretar lo que viven en su ejercicio docente, sino que son los asideros a los cuales recurren para la puesta en acción dentro del aula; esto es, explican las decisiones pedagógico-didácticas que toman en su experiencia docente cotidiana. Es más que eso: hay un fuerte vínculo entre pensamiento y acción, por eso Schön asegura que hay que buscar en los recónditos parajes epistémicos del arte de la enseñanza cuando ésta lleva a los profesores a responder en situaciones de un alto margen de inestabilidad, de incertidumbre, de contrastación de valoraciones y de especificidad. Y no puede perderse de vista el llamado que hacen Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993): «Téngase en cuenta que las personas no tienen acceso directo a sus teorías, sino que ven la realidad a través de ellas... [...] ... no



es que el hombre de la calle esté comprobando la hipótesis de que el mundo sea así, es que para él es así» (p. 22).

RESULTADOS

EL LIBRO DE TEXTO COMO REFERENTE ÚNICO

Para la realización de esta investigación se consideró la sistematización de una experiencia signada por el trabajo con profesores en servicio de educación primaria con los que se estableció relación durante dos semestres debido al acompañamiento que se llevó a cabo en dos cursos consecutivos sobre investigación de la práctica docente de la Licenciatura en Educación Primaria, plan 2007, de la Universidad Pedagógica Nacional, unidad 031. Se tuvo la oportunidad de realizar diecisiete registros de observación de clase relacionadas con el desarrollo de las nociones espaciotemporales en diferentes momentos y cuyo abordaje se hizo desde diferentes campos disciplinarios. Con un enfoque etnográfico, se buscó el registro de las experiencias en un esfuerzo conjunto de observación no participante y participante, esfuerzo realizado por pares y por dos académicos responsables de los cursos. Sin intención de abundar en los detalles metodológicos, cabe aclarar que se efectuaron muchos más registros de observación pero que se mencionan estos diecisiete por coincidir con el hilo temático de este documento.

En el análisis de lo allí obtenido y en el contraste con diferentes posturas teóricas que explican la apropiación de los conceptos espaciales, hay en ese material mucho más por rescatar, pero fundamentalmente interesa aquí el planteamiento de algunas ideas de interés en relación con el espacio geográfico como eje temático y problemático de análisis.

Las diecisiete clases observadas y registradas estuvieron enfocadas en el desarrollo de nociones espaciales con un abordaje centrado en el libro de texto como fuente y guía, de carácter referencial prácticamente único. Por ejemplo: nociones tales como arriba, abajo, derecha, izquierda, delante, detrás, etcétera, fueron abordadas usando como referente el libro de texto e ilustraciones en él contenidas.

Ejemplo 1

La clase observada tenía por móvil una ilustración que aparecía en el libro de texto, en ella un sujeto en el centro de la página. Los niños debían ubicar qué se encontraba (con respecto a la figura en el papel) delante o detrás, arriba o abajo, a la izquierda o a la derecha. Una dificultad observada y registrada fue el referente ¿se trataba del sujeto en la ilustración o del sujeto que veía la ilustración? Y aún más: ¿la derecha o la izquierda del profesor que se encontraba de frente a la clase? Las respuestas iniciales de los niños eran variopintas. Con el transcurrir de los minutos la cosa no se aclaró, más bien el profesor se acercaba a algunos alumnos, les indicaba, como si fuera muy fácil de advertir para ellos, frases como «... mira, esta es la dere-



cha (levantando su propia mano derecha), entonces, ¿qué está a la derecha de Juan (refiriéndose al sujeto en el dibujo), la caja o el juguete?», «¿que no ves que arriba de Juan está el sol?», «a-ba-jo se encuentra el zacate», etcétera.

La actividad se prolongó hasta que el profesor revisó uno por uno los libros de los niños. En pocas palabras, la actividad no terminó hasta que el profesor consideró que todos habían cumplido la consigna de identificar lo que el libro de texto planteaba. No hubo más. En una entrevista posterior a esta experiencia, se cuestionó al profesor la razón de utilizar este apoyo didáctico como único referente y la respuesta no logró satisfacer una explicación que fuera más allá de una especie de inercia en el discurrir pedagógico del aula. Pero cabría reflexionar lo que Pilar Comes advierte cuando explica que el espacio es una «... representación, fruto de las construcciones mentales de los individuos, basadas en las representaciones mentales que nos hacemos de la realidad» (2000, p. 128). Y asalta una duda brutal al interrogarse sobre si las decisiones pedagógicas que se toman están o no intrínsecamente relacionadas con las representaciones que los profesores, adultos con una carga de referentes propia y conformada a lo largo de muchos años de formación no necesariamente pedagógica, hacen sobre la realidad. Esto es, ¿en qué medida esta clase del ejemplo fue diseñada bajo el esquema planteado debido a que la representación mental del profesor que la pensó está constreñida a la realización espacial que permite el lienzo tamaño carta del libro de texto? De entrada, se asume aventurada una explicación de apariencia tan sencilla, pero no parece incoherente cuando la explicación que el profesor hace de su propia decisión a la hora de estructurar la dinámica de la clase queda anclada en la siguiente respuesta: «... para los niños es más fácil ver las imágenes en el libro y luego ver cuándo algo está arriba o está debajo de alguna cosa. El dibujo del libro es muy claro y creí que a los niños se les iba a hacer más fácil así...» (entrevista Joaquín, 19 mayo 2015).

Si se piensa con detenimiento en este ejemplo, puede encontrarse también un despropósito en relación con el ideal que se pregona actualmente sobre el deber ser de la práctica de los profesores de primaria. Lejos de ser una actividad atractiva y retadora para el intelecto del niño, más parece una práctica anquilosada y reduccionista. Y esta reflexión coincide con Lima (2011) cuando describe una situación casi paradójica en cuanto al modo en que los profesores suelen pensar la enseñanza de la historia:

... los docentes se preocupan porque sus alumnos no manifiestan una actitud positiva hacia el aprendizaje de la historia. Una posible explicación del desinterés del alumnado radica en la forma de enseñanza del docente, centrada en los procesos enunciativos, de repetición y no de reflexión y construcción; de memorización pasiva donde el análisis y la contextualización se dejan de lado (p. 174).

Al tratar de indagar con mayor profundidad en la concepción espacial del maestro, pudo advertirse un apego a la noción aristotélica que describe Pilar Comes (2000) al explicar con detalle cómo uno de los cometidos principales está relacionado con la ordenación y, por consiguiente, con la geografía. Por ello, esta autora señala la relevancia que adquiere la cartografía como centro del estudio del espacio geográ-



fico en las escuelas. En ese sentido el profesor entrevistado explicaba, un poco después, que ese ejercicio que él aplicó con sus estudiantes estaba dirigido a irlos allegando a la lectura de los croquis y mapas, y que le parecía muy importante que los niños aprendieran a identificar el norte (que señalaba en la hoja hacia arriba), el sur (señalando en la hoja hacia abajo) y las cosas que quedaban hacia la derecha o hacia la izquierda de algo. Insistió, incluso, cuando se le cuestionó sobre por qué no usar ejercicios corporales y la ubicación en el espacio áulico, o en el patio, en que esos eran ejercicios para el jardín de niños y que los infantes de primer grado de primaria tenían que «... ir aprendiendo a ubicar las cosas en las formas que se las presentan los libros, en los dibujos y también a dibujarlas en su propio cuaderno» (entrevista profesor Joaquín, 19 mayo de 2015).

Si bien se coincide en cuanto a que el profesor parece manifestar una preocupación por la alfabetización cartográfica, no puede dejarse de lado el hecho de cómo se supone que tal alfabetización puede ser realizada, y cabría preguntarse, en un serio intento por dilucidar la pertinencia del uso casi universal de los mapas impresos o dibujados/copiados para el efecto, si necesariamente el dispositivo de acercamiento al lenguaje cartográfico es único e inflexible (Arista, 2015, p. 121).

Ejemplo 2

Otro de los registros de clase involucra una experiencia didáctica sobre la comprensión de las nociones de lejos y cerca. El recurso que la profesora usó para el estudio de esta noción, ese día de clase a la que se dedicó casi una hora, consistió en una ilustración de un libro de texto que representaba un paisaje. En primer plano aparecía una familia y al fondo unos niños jugando, un agricultor trabajando y una señora con un cántaro en el hombro. La actividad tuvo una consigna muy simple: consistió en indicarles que observaran la imagen y que contestaran unas preguntas: ¿qué está más lejos de...?, ¿qué está más cerca de...? La consigna no varió. La maestra recorrió las mesas de trabajo y cuando algún niño respondía dudoso, de forma equivocada o no respondía, ella insistía en las dos preguntas, siempre las mismas. Aquí el propósito de la maestra fue simplemente obtener una respuesta preconcebida y como casi tenía un carácter dicotómico, rápidamente se fue consiguiendo que los niños no cometieran errores, pues si no era una cosa, era la otra.

Para ayudarse a pensar en esta experiencia, puede recurrirse a Llançavil (2015) cuando asegura que el centro del trabajo áulico parece dirigirse a la memorización de saberes sin un amplio marco de comprensión que permita un análisis real del espacio geográfico. En la charla posterior a la clase, la profesora argumentó sentirse limitada por la presión que experimentó al ser observada en su práctica, pero lo que realmente resultó de interés para quien observaba fue su explicación de por qué seleccionó esa actividad para promover el desarrollo de esas nociones espaciales y no otra que involucrara quizá el movimiento, el desplazamiento y la experiencia concreta espacial y corporal:





Cuando llegué a la comunidad yo pensaba en hacer muchas actividades fuera del salón, pero apenas en la primera semana de clases la profesora que había atendido a los niños de tercer grado el año pasado [...] bueno, no me acuerdo si segundo o tercer año, me dijo que los niños de esta escuela son muy rebeldes, que se les tienes que imponer si no quieres que luego te tomen la medida y ya luego ni les puedas decir nada y más si eres mujer. Por eso yo me puse a pensar en que tenía que hacer que primero los niños aprendieran a comportarse y a seguir las reglas, porque al principio batallé mucho para que siguieran las instrucciones, se las tenía que repetir una y otra vez y ni así entendían, luego los niños preguntaban siempre: «¿qué tengo que hacer miss?». Yo no sé si es que les da flojera poner atención o es que de verdad no entienden, yo me desespero y a veces empiezo a gritarles sin querer. Pero el profe de quinto año me pasó el tip de que les pusiera muchas actividades en el libro para que los niños estuvieran casi siempre ocupados y así es como yo le he hecho. Cuando me dijo el director que iban a venir a mirar mi clase yo me puse muy nerviosa [se ríe]. Y ahorita que comenzó la clase yo pensé que los niños se iban a poner a hacer un desastre o de que iban a estar de lucidos porque luego así le hacen cuando viene gente de fuera de la escuela, o me mortificó que luego se pusieran a decirse groserías o a aventarse con cosas. Y pues quise que comenzaran trabajando en el libro porque así están controladitos y como ya saben que los papás les tienen que firmar el libro si terminan los trabajos ya saben que tienen que terminar. Por eso es que yo creo, maestra, que se tiene que trabajar con el libro porque estos niños se toman el pie si les das una mano [...] ¿qué voy a hacer con todos los niños levantados y corriendo por aquí y por allá? Se podrían golpear y luego, ¿cómo le hago para que se calmen y se pongan a hacer el trabajo en el libro? [...] (entrevista P. Martha, 13 de septiembre de 2015).

El criterio, como puede observarse en estas líneas, está muy alejado de un carácter didáctico-pedagógico orientado al desarrollo de nociones espaciales y está más relacionado con un asunto de control de grupo o con una visión muy esquemática sobre el deber ser de la clase.

En uno y otro ejemplo mostrados, no obstante la diferencia sustantiva a que obedecen los criterios en el diseño e instrumentación de la actividad, el centro de ésta se deposita en el libro de texto como único referente. El primer ejemplo se toma de una primaria urbana del centro de la ciudad de La Paz, Baja California Sur. El segundo es de una primaria multigrado de un ejido de no más de doscientos habitantes en los meses que no son de mucha actividad agrícola y que llega hasta los 2500 en las épocas de mayor demanda laboral relacionada con los cultivos.

En todos los casos registrados, la actividad fue de carácter áulico y con el libro de texto como material didáctico único. En una encuesta dirigida a los profesores cuyas prácticas se observaron, para la explicación al uso del libro de texto como referente principal se identificaron tres principales códigos de respuestas:

- 1) Es un recurso con que todos los niños cuentan.

Cuando yo hago mi plan semanal siempre me fijo en los libros de las diferentes materias, porque así es fácil que los niños se ubiquen y se acostumbren a que hay como un esquema de lo que hay que hacer. [...] Luego los libros los dejamos en

el salón para que no se les vayan a olvidar, porque antes siempre había problemas porque no faltaba el niño que me decía: «Ay, profe, se me olvidó echar el libro a la mochila». Y pues es más fácil si los dejan en el salón, porque yo le pedí a la SEP unos libros extras y cada niño tiene material con que trabajar [...] (encuesta C P12).

- 2) Es un organizador de las actividades porque se sigue la secuencia temática en él indicada.

Es que en el libro viene todo y los papás lo primero que preguntan en las juntas es en qué paginas de libro tienen que estudiar los niños para los exámenes, yo les digo que siempre les voy a dar como una guía para que sepan qué temas tienen que repasar y hasta las páginas. Esos días yo me organizo para que se lleven nada más el libro que tienen que estudiar para otro día y así es más fácil, o cuando va a haber una actividad especial como ahora que iban a venir ustedes, es más fácil llevarse con el libro a mano porque pues todos los niños y los papás ya saben qué hacer y no pueden decir que no sabían [...] (encuesta C P09).

- 3) Facilita la tarea de la planeación y la toma de decisiones para el profesor.

Uy, si se trata de hacer la planeación pues ni para dónde hacerse, cuando veo el libro del programa del curso no más no me hallo, no acabo por entenderlo, será porque está muy gordo y pues ni hay tiempo para verlo todo porque hay siempre muchas cosas que hacer y cuando no es una cosa es la otra y vienen luego las fechas de los exámenes o los festivales y así se va el tiempo y pues con el libro es más fácil, así siguiendo como vienen allí los temas no hay pierde, una y otra y otra vez yo les digo a los papás cuando vienen a platicar conmigo o cuando hay juntas con ellos para entregarles las calificaciones: «Miren los libros de los niños, allí se van a dar cuenta de si trabajan o no trabajan, de en qué tema vamos o si ya acabamos el bloque»... [se queda en silencio unos segundos y luego continúa]. A mí me parece que sería más fácil si siempre los planes de estudio estuvieran organizados siguiendo el orden del libro, sería más fácil de entender (encuesta C P05).

En ninguno de los tres primeros lugares por orden de frecuencia de aparición de estas frases-código derivadas de las respuestas de los profesores encuestados (59 en total) se entrevistó una que tenga relación con el potencial de facilitador de construcción de conocimiento por parte de los infantes, sino más bien un facilitador para el maestro en la estructuración de la clase.

En contraposición a los criterios para el diseño de las clases presentados sucintamente en los dos ejemplos mostrados en los párrafos anteriores, cabría pensar en una alternativa que cobra cada vez mayor relevancia en el diseño pedagógico actual y que es presentada por Frida Díaz Barriga (2003) a partir «... de la premisa de que el conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza» (p. 2). Esto, como ella misma señala, se opone de modo frontal a toda postura que suponga que el aprendizaje puede ser abstracto, ajeno al concreto donde se pretende generar y aplicar.

Los elementos fundamentales que caracterizan al enfoque de la cognición situada, señala Díaz Barriga (2003), son: preponderancia de la actividad y el con-



texto; integración a la comunidad o a las prácticas sociales; díada aprender-hacer, y pertinencia de los contextos para el aprendizaje. (pp. 2-3). De entrada, puede advertirse la radical oposición que este enfoque supone en relación con los ejemplos descritos breve y escuetamente líneas arriba.

En una especie de muestreo teórico, la autora señala las antinomias que se presentan en la cultura escolar tradicional, esto es, lo que se opone a este modo de entender el aprendizaje. Por ejemplo, se destaca en el texto el que las escuelas tradicionales realizan rituales sin significado para el aprendizaje, haciendo que éste sea no natural y neutral. Estos rituales parecieran estar signados por el uso del libro de texto como eje y motor de la actividad áulica: los niños toman el libro, lo abren en la página indicada, deben leer o atender la consigna indicada por el profesor y deben desplegar la actividad que se indica, ni más ni menos. Aquí parece no importar de modo alguno que el niño pequeño requiere mucha actividad motriz para el logro de los hitos del desarrollo, no parece tener cabida preocupación alguna por la comprensión de la realidad concreta en cuanto a la capacidad para ubicarse en el espacio siempre y cuando se responda correctamente la consigna simplificada que manda el profesor. Lejos de ser una actividad retadora, atractiva, diseñada coherentemente de acuerdo con lo que los mismos profesores muestran saber sobre el desarrollo infantil, es un diseño que, pensado o no, planeado o no, contraviene la vehemente postura de Prats y Santacana cuando defienden que

entre los 4-5 años y los 10-12 años se producen los procesos de aprendizaje más importantes de los seres humanos; son los periodos en los cuales el cerebro desarrolla la concepción espacio-temporal, las etapas en las que se desarrolla intensamente nuestra inteligencia emocional, y los momentos en que se crean estereotipos en la mente que perduran a lo largo de toda la vida. Periodos en los cuales se desarrolla nuestra capacidad de inducción y nuestras primeras deducciones (Arista, 2011, p. 38).

ACERCAMIENTO AL PENSAMIENTO DE LOS PROFESORES: ¿CÓMO ENSEÑAN HISTORIA Y LAS NOCIONES ESPACIOTEMPORALES?

A. ENCUENTROS CERCANOS CON PROFESORES EN FORMACIÓN

En el *currículum* de la Licenciatura en Educación Primaria de la Universidad Pedagógica Nacional, en la línea de formación socioeducativa está incluido un curso denominado *Construcción del conocimiento de la historia en la escuela*. Este curso tiene por propósito que los estudiantes (en su mayoría profesores en servicio) reconozcan la pertinencia de favorecer la construcción del conocimiento de la historia en la escuela primaria.

Se trabajó de cerca con un grupo de veintiséis profesores que cursaban el quinto semestre de este programa educativo, durante diecisiete semanas. Para efectos de estudio, se tomaron en cuenta producciones escritas, bitácoras, diarios de registro de observación, charlas informales y dos entrevistas a estudiantes. Esta información se recuperó a lo largo del semestre comprendido entre agosto de 2015 y enero de 2016.



B. ENCUENTROS CON LA PRÁCTICA *IN SITU*: VISITAS A LAS AULAS DE PRIMARIA

En el ejercicio profesional académico en la UPN 03A ha habido múltiples oportunidades de observaciones de clases efectivas en las aulas de educación primaria. En este entendido, no sólo se propiciaron nuevas visitas, sino que se buscó en la documentación de experiencias de observaciones de clases y lograron encontrarse diecisiete registros referidos a situaciones áulicas cuyo eje temático era el estudio de nociones espaciotemporales. Cabe aclarar que estos diecisiete registros son una selección de muchos más, bajo el criterio de interés fundamental en esta investigación: la forma en que, en la práctica concreta en el salón de clases, los profesores asumen la enseñanza de nociones espaciotemporales, no necesariamente desde la enseñanza de la historia. Sobre todo, hay que tener en cuenta que los registros fueron seleccionados usando como criterio discriminador el que fueran clases de los primeros tres grados de la educación primaria.

C. ENCUENTROS CON PROFESORES EXPERTOS: LO QUE OPINAN ALGUNOS PROFESORES RECONOCIDOS

Para indagar sobre la experiencia profesional de docentes con años de experiencia en la educación primaria y que además cuentan con una opinión favorable de estudiantes de la UPN 03A acerca de sus cualidades para la enseñanza de la historia, se decidió hacer tres entrevistas a profundidad a sendos profesores. Las entrevistas fueron realizadas y grabadas con el consentimiento explícito de los entrevistados.

Luego de las grabaciones, las entrevistas fueron transliteradas para su análisis usando como herramienta de apoyo el *software* Atlas.Ti, lo cual facilita la construcción y clasificación de códigos en esquemas de representación por redes y nodos conceptuales que facilitan la organización de los elementos relevantes.

D. ENCUENTRO CON OPINIONES DIVERSAS: RESCATANDO LA VOZ DE PROFESORES EN SERVICIO

En aprovechamiento de la participación en un proceso de evaluación externa a tres proyectos emanados del Departamento de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública del estado de Baja California Sur y de la oportunidad de al menos tres visitas a campo durante el ciclo escolar 2014-2015 y otras tres visitas en el ciclo escolar 2015-2016, se decidió elaborar una encuesta dirigida a profesores de los primeros grados de educación primaria acerca de sus concepciones sobre las implicaciones de las nociones espaciotemporales para la enseñanza de la historia y de otras disciplinas. Cabe aclarar que se evitó asociar directamente las nociones espaciotemporales con la enseñanza de la historia de forma explícita en el cuestionario diseñado, a fin de recuperar las creencias y concepciones de los profesores sin rebuscamientos. Durante los meses de enero a junio de 2015 y de enero a junio de 2016 se aplicaron un total de 24 encuestas, las cuales fueron procesadas mediante



una matriz en hoja de cálculo a fin de facilitar su lectura, concentrando la información por pregunta, para su debida codificación usando el *software* Atlas.Ti.

LAS CREENCIAS DE LOS PROFESORES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y SU RELACIÓN CON LA CONSTRUCCIÓN DE NOCIONES ESPACIOTEMPORALES

Tras la fase de investigación de campo, que incluyó encuestas, entrevistas, observaciones de clases y el seguimiento de un grupo de profesores en formación, se realizó el análisis de los datos obtenidos a través del uso de Atlas-Ti. El apoyo tecnológico sólo es un coadyuvante en el proceso de reflexión sobre el contenido empírico, es un facilitador de la obtención de códigos significativos como resultado de una lectura comprometida de la información recabada.

Se construyeron cinco códigos eje del análisis del discurso:

- A. La enseñanza de la historia, donde se clasificaron los datos que se refieren a la enseñanza de la disciplina histórica como contenido y que arrojaron respuestas tipificadas en un segundo nivel con dos subcódigos: disciplina difícil de aprender y altos índices de reprobación. Algunos ejemplares de esta categoría se pueden leer en la tabla 1.

TABLA 1. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA COMO DISCIPLINA

<i>A. La enseñanza de la historia como disciplina</i>		
Los profesores tienden a pensar en que la historia es una disciplina muy específica, que tiene sus propias formas de organización del conocimiento y que demanda una forma de enseñanza muy especial, aunque no atinen a definirla, es decir, en el discurso de los profesores queda claro que identifican que la historia tiene particularidades en cuanto a cómo debe ser enseñada, pero en la abundancia de material recabado y analizado, no logra identificarse que se precise, por parte de los profesores, cómo es que debe ser enseñada. Por lo tanto, expresan ideas en las que atribuyen el problema a dificultades de diverso tipo en los alumnos.		
<i>A.1. Disciplina difícil de aprender</i>	Falta de bases	«Es que los alumnos no pueden memorizarlo todo, y si el año anterior no se aprendió lo que se tenía que aprender, llegan casi en blanco otra vez y hay que comenzar de cero para poder hacer que entiendan algo...» (Encuesta Est2).
	Desinterés	«En la escuela primaria no debería estudiarse nada que tenga que ver con la historia, son temas que son completamente ajenos a la realidad que los niños enfrentan. Saber esas fechas y aprenderse largas listas de nombres de personajes que no tienen que ver con su vida de nada sirve para lo que ellos la verdad enfrentan en su vida diaria» (Encuesta Est7).
	Falta de apoyo por la familia	«Los papás no apoyan a los niños cuando tienen que hacer las tareas en la casa» (Encuesta Est11). «Los niños no traen los materiales a la escuela porque los papás no se los compran» (Encuesta Est2). «... la niña me dijo que ni siquiera ha visto a su papá porque llega muy tarde del trabajo, que por eso no trajo la tarea» (Entrevista EstA).

- B. Estilos de enseñanza, donde se clasificaron los datos que hacen referencia a las formas en que se ejerce la docencia de la historia, esto es, las características



más relevantes que definen los modos de enseñanza en esta disciplina. Los subcódigos se agrupan en torno a enseñanza tradicionalista, método memorístico, aprendizaje de profesores de la época de estudiantes, carencia de expectativas para analizar las prácticas propias. En la tabla 2 se registran los fragmentos narrativos que documentan tales categorías.

TABLA 2. ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y CREENCIAS DE LOS DOCENTES

B. Estilos de enseñanza

Se ubicó lo relacionado con el modo en que los profesores describen cómo se enseña la historia, esto es, los métodos, los dispositivos, los mecanismos y los procedimientos con que los profesores creen que suele enseñarse la historia y que en su discurso parece definir estilos claramente diferenciables entre sí.

<p><i>B.1. Métodos de enseñanza de la historia</i></p>	<p>Método tradicionalista vs. reflexión</p>	<p>«... es que la historia se hace muy enfadosa porque los profes la enseñan así» (Encuesta Est15). «... los pobres chicos qué van a entender si se están durmiendo en las clases de historia» (Encuesta Est21). «Cada grupo nuevo que tengo pasa lo mismo: odian la historia porque han enseñado que es aburrida y cansada» (Entrevista EstA). «... pues yo les pongo a veces una película porque así a los niños se les hace más fácil entender y luego los evalúo con que me pongan qué entendieron, así les va mejor que si les pusiera un examen lleno de nombres y fechas» (Entrevista Exp1).</p>
<p><i>B.2. Centro en la memorización</i></p>	<p>Nombres y fechas</p>	<p>«Es que los programas están cargados de contenido, si apenas es una hora por semana no me alcanza el tiempo y tengo que dictarles a los niños o lo que hago para que se les haga más fácil es darles un cuestionario, así se aprenden lo importante y en el examen ya no batallan tanto» (Encuesta Est12). «A los chiquitos se les hace bien difícil, por ejemplo lo de las efemérides, a los niños ni los llevan a esos festejos como el del 16 de diciembre [sic] y lo tenemos que ver en la escuela, los pobres niños de primero ni saben de qué se trata, cuando mucho piensan en que se trata de una fiesta en la que ni van a estar [...]. Pues yo lo que hago es ponerles una lámina bien bonita donde se ve algo relacionado con el 16 [de septiembre] y luego anotamos algunas cosas importantes pero como todavía todos no saben leer, pues pegan estampas en su cuaderno y les doy algún dibujo para colorear, así cumplo con que vean el tema y no los hago sufrir con cosas que pasaron hace ya tanto tiempo» (Entrevista EstB).</p>
<p><i>B.3. Modelo de enseñanza aprendido</i></p>	<p>Experiencia como estudiantes</p>	<p>«En secundaria tuve un profesor pésimo para dar la materia, todos lo odiábamos, desde entonces me dije que nunca quería ser como él y hasta la fecha, hago todo lo posible por nunca caer en lo que ese profe hacía» (Encuesta Est7). «... la verdad que la historia no se me hacía ni fácil ni difícil, casi podría decir que no me quitaba el sueño, pero casi para terminar la prepa me tocó un profesor terriblemente malo para enseñar historia, me hizo sudar la gota gorda. Era un déspota: las cosas se tenían que hacer como él decía y para cuando él mandaba. Todos mis compañeros y yo realmente batallamos mucho, pero no sé por qué a mí se me metió como una espinita por hacer algo diferente y, aunque cuando terminé la prepa no pensaba estudiar para maestro... [ríe un poco], pues aquí estoy, había empezado en la UABCS [Universidad Autónoma de Baja California Sur] a estudiar y luego lo dejé y me metí a la normal superior, cuando todavía estudiabas para profe de ciencias sociales, pero desde que comencé allí siempre la materia que más me gustó fue la historia. Como que me entraron las ganas por aprender mucho para que mis alumnos nunca dijeran que yo era un mal profesor...» (Entrevista Exp1).</p>



- C. Creencias sobre los buenos profesores de historia, donde fue contemplado todo aquello que se refiere al imaginario de los docentes sobre quién es un buen profesor de historia, cómo se caracteriza y cuáles son sus procedimientos típicos; sobresalen la enseñanza divertida, el dominio didáctico y la personalidad atractiva.

TABLA 3. CREENCIAS SOBRE LOS BUENOS PROFESORES DE HISTORIA

C. Creencias sobre ser un buen profesor de historia

Contenidos del material empírico que se relacionaban con lo que los profesores consideran una buena práctica para enseñar la asignatura. Y destacan tres principales subcódigos: el dominio didáctico, hacer divertida la enseñanza y los aspectos relacionados con una personalidad atractiva de los profesores.

C.2. Enseñanza divertida Saber divertir al estudiante

«Yo siempre había sido muy agrio, por más que trataba de contar las cosas de forma que provocaran risa, todos se reían, pero de lo malo que era para contarlas. Una cosa que hice fue comenzar a buscar anécdotas interesantes de los personajes de los libros, por ejemplo, que si Santa Anna era medio gallina, que si Maximiliano se les cayó del carruaje, que si las mujeres lloraron porque se murió y querían una gota de su sangre [...]. No sé cómo, pero ahora cuando me toca la clase de historia los niños me dicen “ánde, profe, cuéntenos una de esas historias que usted nos platica” y pues yo que ya sé que me van a pedir, ya llevo preparada una que otra mentira, pero eso sí, se las cuento como si fueran verdad» (Entrevista Exp2).

- D. La enseñanza de las nociones espaciotemporales, donde se clasificaron los datos referidos a la construcción de nociones de espacio y tiempo y qué creencias tienen los docentes al respecto; lo ven como un contenido inadecuado, no propio de la historia, descalifican la teoría y unos cuantos lo consideran, al menos en el discurso, básico para el conocimiento histórico.
- E. La práctica docente del profesor de historia, clasificación que contiene los datos que aluden a las creencias sobre las prácticas típicas de los profesores de esta disciplina; los resultados resaltan que es una práctica desactualizada, fuera de contexto y aislada. En la figura 1 se resumen los códigos y subcódigos construidos.

El esfuerzo cognitivo asociado con la organización de la información producto del análisis del dato empírico reveló interrelaciones relevantes en la información; por ejemplo, en la clasificación referida al dominio del contenido, se encontró que hay un saber común referido a quién domina o no el contenido de historia para poder enseñarla. Así, los profesores novatos y expertos creen que un profesor domina el contenido si recuerda con facilidad fechas, si puede expresar una explicación estable sobre lo que denominan un hecho histórico, esto es, si el mismo profesor, ante diferentes oportunidades de «enseñar» un mismo contenido, es capaz de armar un discurso semejante y no cambiante. Esto último se interpreta como «no saber» historia. También resulta relevante en las creencias de los profesores saber poner ejemplos relacionados con la vida cotidiana de los alumnos, saber fechas, saber ubicar sitios históricamente relevantes en un mapa, conocer las propiedades de documentos históricos de periodos específicos: la Carta Magna de 1857 o la de 1824 o 1917, el acta de independencia, el tratado de Guadalupe-Hidalgo, etcétera.



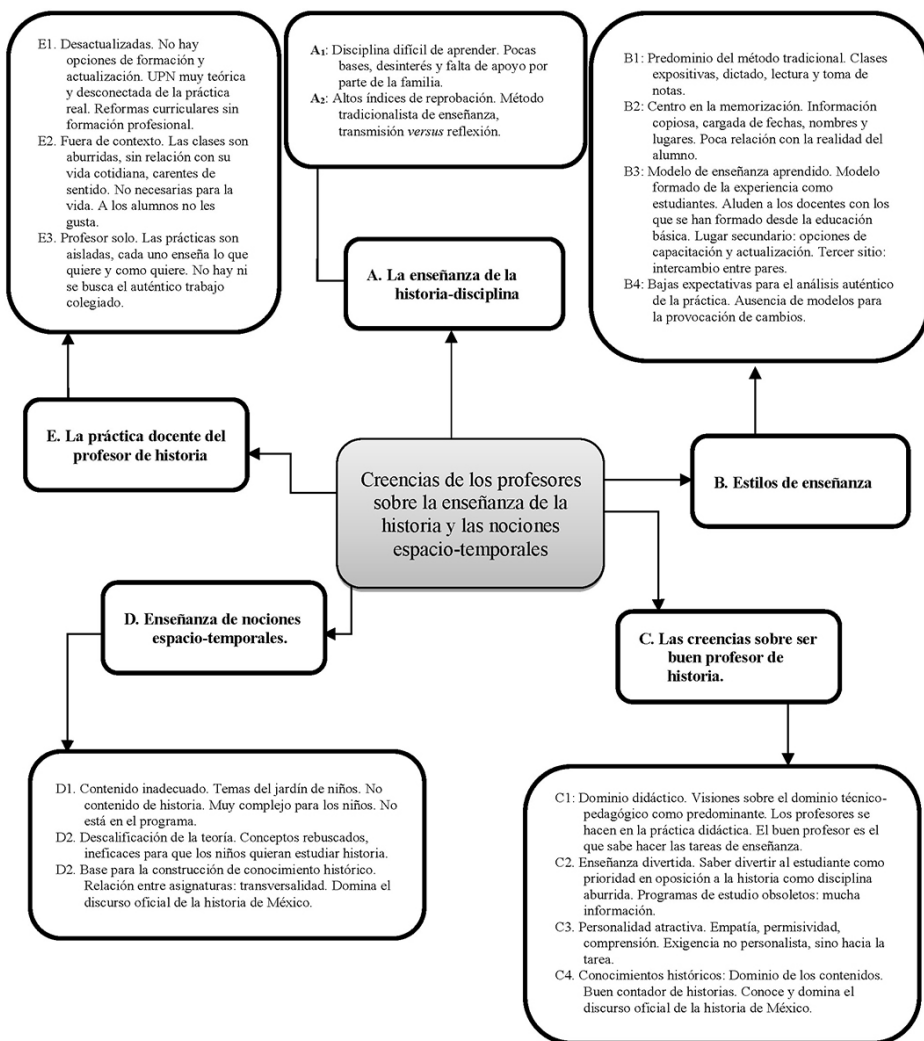


Figura 1. Creencias de los profesores sobre la enseñanza de la historia y las nociones espaciotemporales. Construcción propia.

En cuanto al conocimiento especializado, son reconocidos como ejemplares los profesores que dominan la periodización histórica (aunque con excepción de un solo profesor entrevistado, todos aludían a la periodización tradicional que enseñaron los próceres de la construcción del Estado-Nación: época precolombina, conquista, colonia, etcétera); los profesores que son capaces de contar detalles o anécdotas históricas (biográficas, geográficas o referidas a otros campos del conocimiento); y los que siempre tienen la respuesta precisa o ampliada, a demanda de los interlo-



cutores, ante cualquier pregunta sobre el tema, dando muestra de un dominio que es inalcanzable para el profesor común.

Cuando los profesores expresan sus creencias sobre el buen profesor de historia, aluden también a aspectos relacionados con el cómo enseñar historia: son los que pueden prever las respuestas de dominio común: fechas, lugares, nombres de personajes. También aludían a profesores que son capaces de anticipar respuestas erróneas; que demuestran capacidad para escuchar y hacer interpretaciones del pensamiento histórico; que muestran habilidad para promover a través de preguntas lo que los estudiantes parecen olvidar; que presentan el contenido en orden cronológico (casi todos los informantes observan con menosprecio a quienes utilizan otros criterios para presentar el contenido, dicen que vuelven confusa la materia); los que prefieren «explicar» o «exponer» un tema que suponen complicado, porque se anticipan al hecho de que será complejo para el nivel de los estudiantes, etcétera. Esto pareciera revelar un tono narcisista en la relación educativa: los temas difíciles deben ser abordados por los maestros para evitar que los alumnos se confundan, y que podría también ser leído de este modo: el profesor asume que es el único capaz de entender temas de alta complejidad y el único, por ende, capaz de «explicarlos», por cierto, algo no muy diferente de lo que ocurre en la educación matemática.

Otro tipo de conocimiento destacado por los profesores ante la descripción del «buen profesor de historia» es el referido al dominio curricular. En el discurso de los profesores, tanto los que están en formación como los que recién comienzan o los que tienen muchos años de servicio, se hace poco evidente este tipo de conocimiento. Algunos llegan a expresar que son buenos profesores los que saben qué enseñar y dicen que también saben lo que los estudiantes deben aprender, incluso, aunque esos contenidos «no son de los que vienen en el libro».

También describen como buenos a los profesores que saben el contenido de los libros de texto y que han acumulado el saber de los contenidos de los libros que ya no están al uso, con una curiosa tendencia a juzgar más conocedor a los que dominan los contenidos pasados: de otros libros ya en desuso, de otros programas de estudio ya rebasados, de otros referentes obtenidos por tradición oral.

Resultó relevante que hay un reconocimiento explícito al profesor que carga con los libros de texto que ya no son los oficiales, pero más aún el que los usa. Sin ánimo de hacerlo aparecer mecánico, en la creencia de muchos profesores hay una evidencia de ser buen profesor en el que «reta» a la autoridad usando los libros que ya fueron descartados. Son reconocidos también los profesores que saben la organización de los temas y que pueden prever qué sigue en el temario del ciclo escolar y de los subsiguientes.

El conocimiento de los buenos docentes también involucra, desde la creencia de los profesores estudiados, formas motivantes de presentar los contenidos, capacidad para saber lo que se hizo, lo que falta y lo que se hará para cubrirlo; los que asignan tareas extraclase; los que tienen un dominio de técnicas de control disciplinario; los que son capaces de atraer la atención de los estudiantes hacia el contenido de estudio; los que son hábiles para convencer a los estudiantes de que un «tema complicado» puede ser alcanzado por ellos, desde luego, con la intervención del profesor mediante; los que interrogan a los estudiantes para monitorear su avance.



DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Luego de procesar la información obtenida, puede observarse que la enseñanza de la historia en la educación primaria está fuertemente signada por las creencias que los profesores han construido a lo largo de su formación no sólo de orden profesional, sino personal, que la carga de referentes expresados en el modo en que operan en la toma de decisiones en el momento mismo de la experiencia de enseñanza aprendizaje, esto es, expresado en las teorías implícitas que subyacen a su hacer docente y que arrastran consigo, tiene una fuerte tendencia a conceder importancia en su propia toma de decisiones profesional a lo que han abrevado en la vida cotidiana, a su propia experiencia como estudiantes, lo que otros les dicen acerca de su propia experiencia práctica, etcétera.

Hacer un estudio de cómo las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje influyen en las decisiones didáctico-pedagógicas de los profesores en servicio que cumplen al mismo tiempo el rol de estudiantes contribuye a buscar en el territorio de cómo ellos mismos son capaces de reflexionar sobre su propio hacer, para el encuentro entre lo que ellos necesitan y lo que es posible brindarles en asesoría, en apoyo y en el aprendizaje compartido de vivir cada día condiciones inéditas para el intercambio de experiencias.

IncurSIONAR en la aplicación del enfoque investigativo de las creencias epistemológicas de los profesores y de las teorías implícitas fue una experiencia realmente muy reveladora que permitió comprender mejor por qué hay tanta resistencia para el cambio de los docentes. Luego de una larga experiencia en la formación de profesores se habían superado ya las ilusas suposiciones mecanicistas según las cuales cursar un proceso de actualización tendría un impacto directo o más o menos contundente en la transformación efectiva de las prácticas pedagógicas y se han tenido muchas oportunidades de observar que, pese a que en el discurso inmediato de los profesores que transitan por experiencias de actualización profesional destaca su entusiasmo por el modo en que éstas pueden incorporarse a su práctica, una vez que se enfrentan nuevamente a la toma de decisiones en el aula, a la demanda emergente e inédita de lo que acontece, muchos profesores no recurren a las herramientas recién obtenidas, sino que acuden a sus viejos patrones de respuesta una y otra vez. Aunque estos acercamientos suponen una novedad, no constituyen en sí mismos un punto de llegada. Desde la perspectiva con la que se efectuó este trabajo, en realidad esta exploración no es sino un proceso más en el diagnóstico de las problemáticas educativas que hay que atender. Pero los hallazgos son relevantes para tenerlos en cuenta en el *continuum* que representa el trabajo académico universitario.

En relación con las implicaciones epistemológicas para la enseñanza de las nociones espaciotemporales, esta investigación arroja resultados que no son muy distantes de los estudios que se han revisado en la exploración del estado del arte. La carga curricular relacionada con estos aspectos aparece a veces difusa y otras inconexa en los programas de estudio, pero aparece. Sin embargo, en los discursos de profesores en servicio y en formación las ausencias o la vaguedad de su comprensión parecen apuntar a identificarlos como una clara carencia cuya atención es una potencial demanda para las instituciones formadoras y actualizadoras de docentes.



La formación inicial para los profesores de primaria adolece de la falta de una formación disciplinaria y está principalmente centrada en la formación didáctica; es decir, a los profesores en formación se les incluyen cursos para que aprendan el cómo, pero el qué se queda reducido a los referentes previos a la educación profesional, es decir, se toma como base lo que traen como bagaje de la educación básica y de la preparatoria.

Esto pone en relevancia el cuestionamiento de si una de las dificultades de la comprensión de la dimensión de temporalidad histórica no estriba en el modelo de historia centrado en el calendario cívico y en la historia patria que rompe la lógica articuladora curricular de *currículum hacia atrás* o de *currículum cronológico*. Uno de los hallazgos derivados de la realización de esta investigación es que los profesores suelen explicar la historia centrados en una narrativa que exalta a los buenos versus los malos y que los hace suponer que a partir de ello se está contribuyendo a la formación de un sólido pensamiento histórico. No parece haber lugar para las nociones espaciotemporales ni para la reflexión sobre su importancia en el decir de los maestros. Para que estas nociones ocupen un lugar en su discurso es necesario inducir su aparición.

Aunque el enfoque actual expresado en los programas de estudio de primero, segundo y tercer grado de educación primaria pone un fuerte énfasis en las nociones espaciotemporales, los docentes parecen no darse por aludidos y esto obedece a estos factores principales: la carencia de referentes que le permitan ver su importancia, producto de una formación profesional ayuna de formación epistemológica; ausencia de formación disciplinar básica, no sólo de la historia; prevalencia de una lógica pragmática en el ejercicio de la docencia; inconsistencias e incoherencias en el enfoque planteado en los planes y programas; uso de los libros de texto para el diseño de las clases como referentes principales y, con frecuencia, únicos; desconfianza en las investigaciones educativas por considerarlas desconectadas de sus necesidades reales; apatía por involucrarse en el estudio serio de su propia práctica docente; incremento en las presiones propias de la profesión y del campo laboral a partir de las incertidumbres que corren como eco de la última reforma.

Recibido: 17-04-2019. Aceptado: 24-05-2019



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTÓN, M.A. (2012). *Docencia Universitaria: Concepciones y Evaluación de los aprendizajes. Estudio de casos*. (Tesis doctoral). Burgos: Universidad de Burgos.
- ARISTA, V. (2011). Capítulo 3. «Cómo se enseña la historia en la educación básica», en PRATS, J. et al. *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*. México: Ed. Secretaría de Educación Pública, pp. 105-154.
- COMES, P. (2000). «El espacio en la didáctica de las ciencias sociales», en TREPAT y COMES. *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Ed. Graó, pp. 123-190.
- DÍAZ BARRIGA, F. (2003). «Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo». *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2).
- LIMA, L. (2011). «Necesidades de formación y actualización continua de maestros en servicio», en PRATS et al. *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*. México: ed. SEP; pp. 166-178.
- LLANCAVIL, D. (2015). «Una propuesta didáctica para la enseñanza del espacio geográfico». *Revista Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 81, 15-21.
- PERRENOUD, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. México: Ed. Graó-Colofón.
- POZO, J.I., SCHEUER, N., MATEOS, M. y DEL PUY, M. (2006). Cap. 3. «Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza», en POZO, J.I. et al. (eds.). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Ed. Graó, pp. 95-132.
- PRATS, J. et al. (2011). «¿Por qué y para qué enseñar historia?», en *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Pública, pp. 18-68.
- RODRIGO, J.M., RODRÍGUEZ, A. y MARRERO, J. (1993). *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- SCHOMMER, M., BEUCHAT, M. y HERNÁNDEZ, F. (2012). «Creencias epistemológicas y de aprendizaje en la formación inicial de profesores». *Anales de psicología*, 2012, 28 (2), 465-474.
- SCHÖN, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesores cuando actúan*. Buenos Aires: Paidós.



CONOCIMIENTO PROFESIONAL Y REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DEL PROFESOR UNIVERSITARIO

Irving Daniel Martínez-Ayala*
Margarita Armenta Beltrán
Héctor Manuel Jacobo García

RESUMEN

Esta investigación presenta los resultados parciales de la implementación de un programa de desarrollo profesional realizado con profesores de la Facultad de Ciencias de la Tierra y el Espacio (FACITE) de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS). Su propósito es favorecer la reintroducción del profesor como sujeto de saber y evidenciar con ejemplos, como el presente estudio, que contribuyan a fortalecer la epistemología de la práctica y la teoría general de las profesiones, el caso de los educadores. Los resultados indican que la inclusión de programas de acompañamiento entre pares genera un mayor nivel de complejidad en la reflexión profesional realizada por el docente universitario y pone de relieve distintas dimensiones o saberes de su conocimiento profesional, aunque las dificultades mayores se presentan en el ajuste a la reflexión técnica para superar las teorías intuitivas que fundamentan su quehacer docente.

PALABRAS CLAVE: epistemología de la práctica, teoría general de las profesiones, conocimiento profesional, reflexión profesional, formación profesional situada, profesor reflexivo.

PROFESSIONAL KNOWLEDGE AND REFLECTIVE PRACTICE OF THE UNIVERSITY PROFESSOR

ABSTRACT

This research presents the partial results of the implementation of a professional development program carried out with professors of the Faculty of Earth and Space Sciences (FACITE) of the Autonomous University of Sinaloa (UAS). Its purpose is to favor the reintroduction of the teacher as a subject of knowledge and to demonstrate with examples, such as the present study, that contribute to strengthen the epistemology of the practice and the general theory of the professions, the case of educators. The results indicate that the inclusion of accompaniment programs among peers, generates a greater level of complexity in professional reflection made by the university teacher and highlights different dimensions or knowledge of their professional knowledge, although the greatest difficulties arise in the adjustment to the technical reflection to overcome the intuitive theories that base their teaching task.

KEYWORD: epistemology of practice, general theory of the professions, professional knowledge, professional reflection, professional training situated, reflexive teacher.



INTRODUCCIÓN

El desempeño docente del profesor universitario en la educación superior ha generado múltiples investigaciones cuyo objeto de estudio ha sido la enseñanza universitaria, principalmente las que se refieren a la indagación sobre qué y cómo piensan, cómo construyen su conocimiento y cómo aprenden a enseñar los profesores (Gamboa, 2017).

Se ha dicho que la práctica educativa del profesorado universitario –como los de otros niveles educativos– se da en un contexto de aprendizaje en el que su que-hacer docente y la socialización de experiencias con otros colegas, entre otros factores, dé lugar a una formación pedagógica informal (Hurtado, Sema y Madueño, 2015). También se afirma que, en su mayoría, el profesor universitario accede a la docencia sin formación pedagógica y didáctica previa, emigrando desde otros espacios profesionales o de investigación (Gamboa, 2017).

Es por eso por lo que se hace necesario profundizar el conocimiento del profesor universitario, para lo cual se plantean algunas interrogantes, tales como ¿cuál es el conocimiento profesional del profesor universitario?, ¿cómo influye el acompañamiento entre pares para mejorar la práctica docente?, ¿cuáles son los saberes de los profesores universitarios al reflexionar en comunidad de práctica docente?

Este estudio se posiciona dentro del campo de investigaciones que ha dado lugar a lo que en un principio se denominó como el paradigma del pensamiento del profesorado (Imbernón, 2004), campo de estudios con un enfoque cognitivo que de acuerdo con Shavelson y Stern (1981) parte de dos premisas: la primera, aceptar al profesor como un sujeto reflexivo y racional, que puede tomar decisiones y emitir juicios de valor al igual que otros profesionistas; la segunda, que son los pensamientos del profesor los que guían su conducta al momento de proceder en su intervención docente.

El punto de partida de este programa de investigación era pues entender que para generar comprensión sobre el comportamiento de los profesores es necesario indagar sobre sus procesos mentales, sus contenidos, métodos y procedimientos (Pérez y Gimeno, 1988). Aunado a lo anterior, es pertinente señalar que desde ese entonces ya se tenía en cuenta que el profesor también posee un conjunto de creencias, rutinas y teorías implícitas que construye en su práctica docente, esto forma parte de esa laguna existente entre las explicaciones sobre la relación del pensamiento y la acción (Angulo 1999; Marrero, 2009).

El enfoque meramente cognitivo de este campo de investigación evidenció al paso del tiempo ciertas dificultades de orden teórico y metodológico por el énfasis

* *E-mail:* irvingmartinez.face@uas.edu.mx. Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Sinaloa. Estudiante de posgrado en el Programa Maestría en Educación en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Sinaloa, México. Investiga las teorías implícitas, los procesos de reflexión y el conocimiento profesional docente de los profesores universitarios.

cognitivo que descuidó variables de carácter emocional y contextual, estas dificultades generaron un nuevo interés por indagar no sólo cómo piensa el docente, sino también qué piensa y por qué piensa de esa manera (Gutiérrez, 2012). Siguiendo a Marcelo (2005) la investigación sobre el pensamiento del profesor dio una transición al preocuparse más por el conocimiento del profesor, fue un nuevo interés que se vio motivado por el movimiento reflexivo en educación que tuvo sus claros inicios en los aportes de Dewey, pero que con los trabajos de Schön (1992, 1998) principalmente se consolidó una creciente influencia contextual que considera a los profesores como profesionales que desarrollan una epistemología o conocimiento de la práctica, conocimiento que merece ser investigado.

Diversos estudios surgieron en esta línea renovada sobre el conocimiento profesional de los profesores, estos estudios han expuesto diferentes propuestas teóricas en las cuales diversifican el conocimiento del profesor en distintos saberes o dimensiones (Elbaz, 1981; Marcelo, 2005; Pérez, Soto y Serván, 2015; Porlán, Rivero y Martín, 1997; Shulman, 1987; Tardif, 2004), encontrando que el conocimiento profesional del profesor puede tener un carácter práctico, personal, implícito, entre otros; sin embargo, es pertinente señalar lo que Rodríguez y Alamilla (2018) exponen:

Independientemente del término empleado, lo destacable aquí es el reconocimiento de la docencia como una actividad en la que el pensamiento y la acción se vinculan para dar lugar al conocimiento profesional. De modo que este se concibe como conformado, no solo a través de saberes de tipo teórico, sino también por medio de saberes experienciales o prácticos (p. 3).

Atendiendo las características del contexto universitario, el conocimiento del profesor del nivel superior es un conocimiento práctico, pues orienta a guiar la acción educativa y además surge de la experiencia práctica (Dávila, Leal, Comelin, Parra y Varela, 2013); sin embargo, este tipo de conocimiento es tácito y en ocasiones no verbalizable (Clarà y Mauri, 2010), pues de acuerdo a su proceso de construcción informal se ve cargado de intuición, intenciones y emociones (Pérez-Gómez, 2010). En este sentido se reconoce que tiene una dimensión de carácter implícito (Marrero, 1993), pues el profesor con base en su síntesis de experiencias de prácticas pedagógicas construidas, decisiones, acciones, rutinas y hábitos realizados en un escenario cultural escolar ha constituido una serie de teorías implícitas que guían la práctica educativa y dan lugar a su conocimiento práctico (Marrero, 2009).

En este trabajo se percibe el conocimiento profesional en el sentido complejo de Morín (2002); se constituye en una emergencia cuya construcción, por mencionar algunas relaciones, es el resultado del entramado entre su historia formativa en su trayecto inicial, las interacciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la reflexión de los profesores. Asimismo, hay una identificación con los planteamientos teóricos del movimiento reflexivo en la educación de Dewey (1989) y se adhiere a la perspectiva que hace referencia a la generación de conocimiento profesional a partir de la retroacción que realiza el profesor durante y después de la acción (Schön, 1998).



En lo que concierne al movimiento reflexivo en la educación, John Dewey es un clásico, pionero y referente; su obra *Cómo pensamos* (1989) ha sido punto de partida de diversos autores para hablar y justificar sobre el pensamiento y la formación reflexiva en educación. Pertinente es partir de su conceptualización, lo que constituye el pensamiento reflexivo es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende (Dewey, 1989, p. 24).

La reflexión de los profesionales de la educación tiene una finalidad, es un proceso consciente que implica un análisis retroactivo y meticuloso sobre las acciones que se realizaron, se están realizando y se realizarán. Esta retroalimentación constante lleva a los profesores a replantear sus prácticas pedagógicas y a hacer explícito su conocimiento puesto en práctica. En esta misma perspectiva se inscribe el planteamiento de Schön (1998) sobre cómo piensan los profesionales, y marca una distinción cuando propone una diversificación del proceso reflexivo en dos fases: reflexión sobre la acción y reflexión en la acción.

En esta línea, el profesional que reflexiona sobre su quehacer docente, (Jacobo, 2009), adherido a la comprensión sistémica y compleja (Johansen, 1992; Morín, 2002) reconoce que la reflexión profesional es un ejercicio autorregulatorio orientado a mejorar los procesos del ejercicio docente, en el cual la metacognición juega un papel importante.

Para efectos de esta investigación se retoma la propuesta realizada por Jacobo (2009) en *El Profesionalismo Integrado*, sobre la reflexión profesional en comunidades de práctica docente, en las dimensiones práctica, técnica y social. Una comunidad de práctica está constituida por un grupo de educadores que deciden dar lo mejor de sí para cooperar y colaborar en la formación y desarrollo profesional de sus colegas; sus objetos son diversos. Uno de ellos es tomar conciencia del repertorio de rutinas de trabajo pedagógico con estrategias didácticas efectivas; otro, la reflexión crítica sobre el trabajo profesional para hacer explícito el conocimiento tácito del que derivan; y adquirir y desarrollar toda clase de competencias que contribuyan a plantear, explicar, comprender y resolver problemas profesionales de manera individual y colectiva (Jacobo *et al.*, 2005).

En este caso, el propósito es hacer explícito el conocimiento tácito a través de un ejercicio de reflexión profesional para evidenciar los saberes que componen el conocimiento profesional mediante el acompañamiento entre pares.

Cabe destacar que, de acuerdo con Jacobo *et al.* (2005), el acompañamiento se inserta en una red de relaciones colaborativas caracterizada por su horizontalidad, retroacción y recursividad y está determinado por la humanización de las relaciones sociales. Además, supone una interacción generosa y de calidad entre personas con un desarrollo desigual pero unidas con una misma intención: la adquisición y desarrollo de competencias profesionales. Vale decir que la reflexión profesional adquiere significado en el acompañamiento en la profesión, el cual demanda del profesional descentrarse de sí, desarrollar empatía y cierto perspectivismo emocional y cognitivo que favorezcan la comprensión del acompañado.

De acuerdo con Jacobo (2009), la reflexión profesional se compone de tres dimensiones: práctica, técnica y social; sin embargo, el hecho de que ésta sea de una



o de otra manera no depende sólo de que el educador sepa combinarla, sino de que también sea sensible a lo que demandan los contextos. A continuación, se exponen sus características principales:

- a) Reflexión práctica. Se centra en la práctica docente, su finalidad es resolver los incidentes críticos que se presentan durante el proceso de enseñanza, implica que los profesores analicen y cuestionen su trabajo con base en el conocimiento de sus experiencias previas; sin embargo, este nivel de reflexión es limitado, pues para dar solución a los problemas los profesores se apoyan en sus rutinas, en las sugerencias de sus colegas e incluso imitando a sus mejores profesores. Las reflexiones que se ofrecen desde este nivel de reflexión tienen un carácter casuístico y no teórico-conceptual; sin embargo, es una dimensión no menos importante, tanto así que a este nivel de reflexión le subyacen los planteamientos pedagógicos de Dewey, Claparède, Rafael Ramírez, Kerschensteiner y Neill, quienes resaltaron la necesidad de que los profesores reflexionaran desde la experiencia.
- b) Reflexión técnica. Refiere al uso de conocimientos científicos teórico-pedagógicos provenientes de las ciencias de la educación, implica superar la reflexión práctica experiencial mediante la fundamentación de la solución de los problemas de la enseñanza en cuestiones y razonamientos científicos, utilizando procedimientos de carácter didáctico, así como metodologías aprobadas por el campo de la investigación en educación. Los aportes pedagógicos que sostienen la pertinencia de esta dimensión técnica son los del pensamiento de Claparède y Dewey, que fueron los pedagogos representantes de la corriente que reivindicó la racionalidad técnica para la pedagogía.
- c) Reflexión social. Está compuesta por dos dimensiones: (1) la sociofuncional, la cual expresa el compromiso social y ético del profesor teniendo como fin la formación de sujetos socialmente funcionales y útiles; Dewey, Claparède y Kerschensteiner fueron los pedagogos partidarios de este nivel de reflexión. Y (2) la sociocrítica, que lleva inmersa la teleología de la educación, refiere a una reflexión donde los profesores muestran su compromiso social y ético, perciben la educación como un factor imprescindible en el diseño del humano, consideran el quehacer docente como una vocación para desarrollo personal y el cambio social. Los planteamientos pedagógicos de Rafael Ramírez estuvieron especialmente dirigidos a este tipo de reflexión, así como también los de Neill.

MÉTODO

Es una investigación de carácter cualitativo, narrativa y cuasiexperimental; se considera un estudio de casos múltiple (Yin, 1994; Stake, 1998), pues la muestra es de tipo intencional o por conveniencia y con base en las características de los sujetos participantes.



SUJETOS Y ESCENARIOS

Los sujetos participantes de este estudio fueron 27 profesores que imparten clases en las licenciaturas de geodesia, geomática y astronomía de la Facultad de Ciencias de la Tierra y el Espacio, perteneciente al colegio de Ciencias Naturales y Exactas de la Universidad Autónoma de Sinaloa, México. 19 son hombres y 9 mujeres; 9 han concluido la licenciatura; 8, la maestría; 9, doctorado; y uno es pasante de doctorado. 15 profesores cuentan con entre uno y tres años de servicio; 8, entre 4 y 15 años; y 4, con más de 16 años.

Los profesores tienen formaciones diversas. 16 son ingenieros topógrafos geodestas de la propia Universidad; 2 son ingenieros en sistemas; dos de informática; uno, ingeniero agrónomo; uno de matemáticas; uno de arquitectura; una profesora es astrónoma; y, últimamente, debido a cambios introducidos en el diseño curricular, se han incorporado dos psicólogas y una educadora para atender las asignaturas de ética y desarrollo profesional y lectura, redacción y comprensión de textos científicos.

De los 27 profesores se seleccionaron tres casos por considerarlos más representativos en la presencia de las tres dimensiones de la reflexión profesional: práctica, técnica y social; además, los diferencian los años de servicio docente en la institución, pues una de las profesoras cuenta con dos años, otro con 10 y otro más con 26 años de servicio; se les asignó la nomenclatura de Profesora A, Profesor B y Profesor C. Los datos de los profesores participantes se presentan en la tabla 1.

TABLA 1. DATOS DE LOS PARTICIPANTES

SUJETO	FORMACIÓN INICIAL	NIVEL DE ESTUDIOS	ANTIGÜEDAD
Profesora A	Psicología	Maestría	2 años
Profesor B	Ingeniería geodésica	Maestría	10 años
Profesor C	Ingeniería geodésica	Doctorado	26 años

INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Para la recolección de datos se utilizaron una diversidad de herramientas, en congruencia con la investigación narrativa planteada por Conelly & Clandinin (1994); los instrumentos se enumeran a continuación:

1. Un programa de desarrollo profesional orientado a la educación del pensamiento profesional para generar la información empírica requerida.
2. La escritura de cartas docentes (Jacobo, Armenta, 2010 y 2014; Jacobo, Armenta, Ibarra, 2014).

3. El uso de la wiki¹ inscrita en el entorno virtual de aprendizaje alojado en la plataforma EDU20.
4. Registro diario de observación participante de las acciones llevadas a cabo en el taller de reflexión profesional.
5. Un sistema de categorías para el análisis de la información recabada.

En cuanto al mencionado sistema de categorías, se basa en el utilizado en otros estudios que indagaron sobre la efectividad de la wiki como herramienta para la sistematización de buenas prácticas pedagógicas (Jacobo, Hernández, Armenta, Ibarra, Gastélum, Muñiz, Rivera, 2011; Jacobo, Armenta, Ibarra, 2015; Jacobo, Ibarra, Armenta, 2016; Jacobo, Ibarra, Armenta y Gastélum, 2017). Sin embargo, en esta investigación se ha realizado una adaptación que desenfoca el uso de la wiki a favor de la prevalencia de la reflexión profesional como objeto de análisis. Tal sistema de categorías se organizó de forma abductiva con base en las tres dimensiones de la reflexión profesional, las cuales se describen enseguida.

En la dimensión práctica se espera encontrar fragmentos textuales que se refieran a las actividades y acciones que llevan a cabo en el aula, identificar en los que reciben acompañamiento y reorganizan sus ideas para reconstruir un guion de trabajo pedagógico mejor elaborado y detallado.

En la reflexión técnica se busca analizar las composiciones textuales donde los profesores pongan de relieve conocimientos teórico-pedagógicos que fundamenten las acciones descritas en su guion; el acompañamiento recibido por sus colegas y la reflexión colectiva, además del ejercicio de metacognición desarrollado por los profesores para hacer explícitas las teorías de las que parte su intervención e identificarlas en el guion de trabajo pedagógico, permitirán reorganizar su texto de manera radical, pues las antiguas ideas han sido abandonadas por nuevas a partir del estudio de las teorías del aprendizaje.

Por último, en la dimensión social se espera encontrar fragmentos textuales en los cuales se hagan presentes el compromiso ético y moral de los docentes; además, con el proceso reflexivo realizado y el acompañamiento recibido de los colegas, se espera que ajusten su guion de trabajo psicológico.

A continuación, se exponen las categorías y su descripción; seguido de ello, la adaptación de las categorías y la reorganización realizada en la tabla 2.

¹ La wiki es una herramienta digital que forma parte de la web 2.0 y permite la escritura y producción de textos en línea de manera tanto individual como colectiva, favorece la interacción entre grupos y crea un historial de registros en distintas versiones secuenciales.





TABLA 2. SISTEMA DE CATEGORÍAS PARA EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

REFLEXIÓN		CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	DESCRIPCIÓN
Práctica	Acompañamiento entre pares		Clasifica los segmentos narrativos en los que los colegas acompañan en la identificación de los momentos por los que atraviesa el trabajo pedagógico realizado, según lo descrito en la Experiencia Pedagógica Exitosa.
	Guion de trabajo pedagógico. Ajustes a la reflexión práctica		Registra las modificaciones hechas por el docente a su experiencia pedagógica exitosa a partir de las observaciones de sus pares y las conversaciones colectivas traduciéndolo en la descripción de la secuencia de acciones del trabajo pedagógico. Se espera que los textos experimenten una nueva organización por cambio flexible (NOCF); transformaciones morfosintácticas (TMFS) y transformaciones semánticas por inclusión y supresión (TSI y/o TSS).
Técnica	Acompañamiento entre pares		Acompañamiento para la reflexión técnica (A_RT): se refiere a las intervenciones escritas por los colegas que se acompañan entre sí para traducir los conceptos básicos de las ciencias de la educación a estrategias de trabajo pedagógico.
	Guion de trabajo pedagógico. Ajustes a la reflexión técnica		Registra las modificaciones hechas por el docente al guion de trabajo pedagógico resultado de la reflexión sobre la práctica en la que documenta la experiencia a partir de una teoría o teorías que den sustento a su interacción didáctica en el aula. Se espera que, producto de la reflexión individual y acompañamiento entre pares, el texto revele Nueva Organización por Cambio radical (NOCR) y Transformaciones Morfosintácticas, así como Transformaciones Semánticas por Inclusión y Transformaciones Semánticas por Supresión.
Social	Acompañamiento entre pares		Acompañamiento para la reflexión social (AR_S): clasifica los segmentos donde los colegas se acompañan entre sí para adecuar el trabajo pedagógico a los fines sociales de la educación y el diseño de lo humano.
	Guion de trabajo pedagógico. Ajustes a la reflexión social		Registra los ajustes hechos por el docente a su guion de trabajo pedagógico a partir de la reflexión sobre el diseño de lo humano en la intervención pedagógica. Se espera que, producto de la reflexión individual y acompañamiento entre pares, el texto revele Nueva Organización por Cambio radical (NOCR) y Transformaciones Morfosintácticas, así como Transformaciones Semánticas por Inclusión y Transformaciones Semánticas por Supresión.

La clasificación de la información recabada se realizó mediante el uso del *software* Atlas-ti, versión 7.5.4, utilizado principalmente para el análisis de datos cualitativos. Este proceso permitió reducir la información a unidades de significado interpretables (unidades hermenéuticas).

PROCEDIMIENTO

El taller de reflexión profesional tuvo un carácter de acompañamiento pedagógico y se organizó en seis módulos, los cuales se enuncian a continuación:

1. Aprender a navegar en el entorno virtual de aprendizaje.
2. La comprensión sistémica y compleja del conocimiento profesional docente.
3. La reflexión práctica. Una discusión conceptual.
4. La reflexión práctica. Documentar la experiencia.
5. La reflexión técnica en la intervención pedagógica.
6. La reflexión social en la intervención pedagógica.

El primer módulo tuvo lugar en la primera sesión presencial, se inició exponiendo a los profesores participantes la propuesta metodológico-didáctica del taller y sus propósitos. Los participantes aprendieron a navegar en la plataforma educativa EDU20, realizando de manera autónoma acciones como dar inicio y término a una sesión de trabajo virtual, ingresar a su cuenta y modificar sus datos personales, operar cada uno de los comandos del menú de trabajo, revisar las lecciones de cada módulo y su respectiva agenda de trabajo, lo mismo que enviar las tareas acordadas en la comunidad, utilizar con sentido las herramientas de chat y wiki y también debatir por ese medio.

En el segundo módulo los profesores revisaron los conceptos y principios de la teoría de la complejidad y de la teoría general de sistemas. Luego de aprender a navegar en el Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) y reflexionar sobre los macroconceptos de la sistémica y la complejidad para comprender de un modo diferente el conocimiento profesional docente, se procedió a hacer una revisión conceptual de la reflexión profesional en su dimensión práctica con base en los materiales de Donald Schön (1998) sobre epistemología de la práctica y el concepto de guion de Shank y Abelson (1987). Una vez realizada la revisión conceptual se desarrolló la actividad de composición de cartas docentes. El ejercicio consistió en recuperar una experiencia pedagógica exitosa (EPE) con la cual los profesores se sintieran identificados emocionalmente, ya sea por la actividad o estrategia didáctica realizada y/o por los logros obtenidos. La carta debía ser dirigida a un colega de confianza; ese primer ejercicio se registró en la wiki del EVA.

Durante el tercer módulo, que consistió en reconstruir la experiencia, los profesores desarrollaron y consolidaron las habilidades adquiridas en el módulo anterior, hicieron análisis de sus cartas para reconocer las estrategias intuitivas de composición utilizadas, los profesores analizaron sus cartas de manera individual y colectiva, de tal modo que cada uno de ellos revisó al menos una carta de sus colegas y una vez corregidas por sus autores, se realizaron observaciones colectivamente, dando como resultado la reconstrucción de lo que se da en llamar prosa de saber profesional; tal texto se presentó con ideas más claras y precisas.

Para efecto de realizar las observaciones a sus colegas, se les proporcionó una tabla en la que se indicaban los niveles de procesamiento y los descriptores de contenidos con base en los cuales hacer las sugerencias, preguntas o dudas que se desa-



taran en su lectura; los niveles de procesamiento y los descriptores de contenido se presentan en la tabla 3.

TABLA 3. NIVELES DE PROCESAMIENTO Y DESCRIPTORES DE CONTENIDO	
NIVEL DE PROCESAMIENTO	DESCRIPCIÓN
1.º	Contexto de la acción pedagógica y caracterización de los sujetos o aprendices
2.º	Propósitos o contenidos de aprendizaje
3.º	Hipótesis de trabajo pedagógico
4.º	Ajuste según la reflexión práctica
5.º	Ajuste según la reflexión técnica
6.º	Ajuste según la reflexión social
7.º	Referencias bibliográficas

En síntesis, en este primer acercamiento a su experiencia pedagógica exitosa, los participantes hicieron explícito su guion de trabajo pedagógico con base en la experiencia. Ello permitió que los profesores retomaran su carta docente para reelaborar un nuevo documento que trascendiera sus experiencias previas en el aula y los procesos de enseñanza cotidianos, con predominio de la abstracción reflexionante. Para la reelaboración de ese nuevo documento se les solicitó explícitamente que abandonaran el formato de carta para que fuera tomando la estructura de un documento profesional dirigido a otros profesionistas afines al área de la educación. En esta parte los profesores analizan y cuestionan su trabajo con base en sus experiencias previas en el aula y los procesos de enseñanza de la realidad pedagógica; de igual manera, se realizaron exposiciones para intercambiar y recibir opiniones y sugerencias, característica de la reflexión práctica. Vale decir que las reflexiones de los profesores en este nivel tuvieron un carácter casuístico y no teórico-conceptual. Al final reconocieron —a pregunta expresa— que sus prácticas docentes no se basaban en alguna teoría pedagógica o de la educación.

En el quinto módulo entró en juego el ejercicio de la reflexión técnica; con ese fin, se les proporcionaron a los participantes materiales de estudio referentes a las principales teorías del aprendizaje con base en las cuales podían hacer explícita su intervención en el aula, luego que confesaron no saber a qué teoría respondía su acción pedagógica; también realizaron búsquedas estratégicas de información sobre las mencionadas teorías en las bases de datos disponibles en la propia Universidad. Socializaron entre ellos la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel; el aprendizaje cooperativo de Johnson & Johnson; el aprendizaje por conflicto y descubrimiento con base en las ideas de Piaget; el aprendizaje sociocultural con base en las ideas de Vygotsky, entre otros. Identificaron en su quehacer docente algunas de las ideas planteadas en dichas teorías de forma no ortodoxa. Es decir, no necesariamente su intervención pedagógica se alineaba a una sola teoría, sino que tomaban de cada una la que se adecuaba mejor a las explicaciones desde y sobre la acción. Fue un



momento donde los profesores trascendieron el carácter práctico de su experiencia redactada, es decir, incluyeron la base científica en su práctica educativa.

Una vez identificadas las teorías predominantes en la intervención pedagógica y documentadas en la wiki, se procedió a la revisión entre pares para hacer sugerencias y preguntas. Ello dio como resultado un documento en el que las expresiones emocionales fueron desvaneciéndose a favor de una prosa de saber profesional con transformaciones morfosintácticas y semánticas por inclusión y/o supresión que dieron lugar a nuevas organizaciones por cambio conceptual radical y/o cambio conceptual flexible.

En cuanto a la dimensión social de la reflexión profesional, se desarrolló durante el sexto y último módulo; los contenidos de los materiales estuvieron enfocados en desarrollar conversaciones en torno al compromiso ético y moral de los docentes. Es por eso por lo que se reflexionó sobre la visión y misión construida por el colectivo de profesores de la propia escuela, al mismo tiempo que se estudió el emblemático libro *Carta a una profesora*, escrito por los niños de Barbiana, para que intentaran transferir lo dicho ahí con la realidad de sus propios alumnos. Las conversaciones desatadas por esas lecturas permitieron a los docentes hacer explícito su compromiso con el desarrollo de lo humano, que se expresó en las últimas versiones de la wiki, tanto en las observaciones entre pares como en las correcciones hechas por los profesores.

RESULTADOS Y ANÁLISIS DE CASOS

Se presentan tres casos de los profesores seleccionados, el criterio de selección se basó en considerar que los profesores cubrían las tres dimensiones de la reflexión profesional: práctica, técnica y social. En cada caso se realiza el análisis de los resultados de acuerdo a cada dimensión de la reflexión profesional y el acompañamiento entre pares dispensado a los profesores por parte de sus colegas.

En la búsqueda de comprender y caracterizar los distintos conocimientos hechos explícitos por los profesores en las tres dimensiones, también durante el análisis estos conocimientos se asociaron de acuerdo a sus características a los distintos saberes que conforman el conocimiento profesional docente.

CASO 1. PROFESORA A

Profesora A es una profesora universitaria que tiene como grado académico inicial la licenciatura en psicología, además de ser estudiante de doctorado en educación; imparte las asignaturas de Ética y Desarrollo Profesional y Lectura, Redacción y Comprensión de Textos Científicos. Su área de especialidad e investigación es la Educación. Vale decir que durante sus primeros dos años como docente ha recibido el acompañamiento de una profesora experimentada. En los primeros dos momentos del procedimiento redactó en formato de carta dirigida a su amigo en la que relata una experiencia que consideró la más enriquecedora, motivo por el cual



fue su elección. El proceso de sistematización de la experiencia la llevó a producir un total de catorce versiones en la wiki.

Reflexión práctica

El ejercicio de reflexión correspondiente a la dimensión práctica tiene su inicio a partir del registro de un guion inicial de clase donde de manera breve expone una serie de acciones; se registra tal y como lo escribió Profesora A:

Comparto el guion que realizo durante una sesión de clases en el curso de Ética y Desarrollo Profesional.

Saludo.

Activación del conocimiento previo sobre el tema.

Explico la dinámica de sesión.

Desarrollo de la sesión.

Valoración del nuevo conocimiento.

Retroalimentación grupal.

Tarea (a consideración).

Es observable que no existe una explicación detallada de las acciones del guion. Sólo consigna los grandes momentos de su intervención en el aula. En el análisis de los nuevos registros textuales se identifica el acompañamiento para la reflexión práctica (A_RP) brindado por un colega docente en el taller:

Estimada compañera, me parece muy apropiada la estrategia que sigues [...]. Aseguras que el estudiante tenga una verdadera experiencia cognoscitiva [...]. *Sin embargo, ayudaría que lo aplicarás a un tema más específico que pueda exponerse en una sesión. Mencionando también los instrumentos didácticos de los que te auxilias.*

Se observa la sugerencia realizada al trabajo de Profesora A, se le indica que las acciones que describe en su guion pedagógico deberían estar orientadas a un tema en específico y no sólo a las acciones que realiza como profesor en una clase en general. En este mismo acompañamiento se le sugiere que mencione los instrumentos didácticos, es decir, los materiales y recursos de los que se apoya en su práctica docente.

Como resultado de la reflexión individual, colectiva y el acompañamiento recibido, se registran los ajustes hechos de Profesora A a su guion de trabajo pedagógico, en el que se puede percibir una descripción detallada de cada secuencia de acciones:

SALUDO. En este momento, además de brindar un buen día o una buena tarde a los estudiantes les pregunto como amanecieron o cómo va su día. La intención en esa pregunta es animarlos y que sientan que son importantes en mi clase, así como la actitud que ellos tengan en ese momento también es importante.



ACTIVACIÓN DEL CONOCIMIENTO PREVIO SOBRE EL TEMA. Considero importante conocer el conocimiento previo que tienen los estudiantes sobre el tema a revisar, será su punto de vista, quizá con información de sentido común. En este sentido, el alumno podrá incorporar conocimiento científico asociado con el existente, de esta forma podría ser más fácil incorporar los nuevos conceptos.

EXPLICO LA DINÁMICA DE SESIÓN. Describir cómo abordaremos el tema, las actividades y que es lo que pretendemos con ello. De esta forma el estudiante tiene una idea de lo que realizaremos y lo que se espera al final de la sesión.

DESARROLLO DE LA SESIÓN. Consiste en la implementación de las actividades planteadas anteriormente, que se muestren con buena actitud e interés los estudiantes.

VALORACIÓN DEL NUEVO CONOCIMIENTO. Podría hacerse de distintas formas, como realizar un tipo sondeo y que la participación sea voluntaria o específica. De esta forma habría un acercamiento al conocimiento que se adquirió durante la sesión.

RETROALIMENTACIÓN GRUPAL. Para los jóvenes es muy atractivo el trabajo en grupo, aunque aquí no sería trabajo en equipos, es un análisis grupal de lo que se ha revisado en la sesión, de esta forma los estudiantes aportan sus ideas, con un lenguaje más cotidiano, así como los ejemplos para que vuelva más sencillo el aprendizaje.

TAREA (A CONSIDERACIÓN). Lo manejaría a consideración, por la cuestión de los temas. Quizás no sea necesario una tarea, en caso de dejarla consistirá en un ejercicio donde el alumno haga una reflexión sobre los temas revisados durante la sesión y cómo lo aplicaría en su vida profesional.

Por lo que se puede percibir, reelabora su documento recurriendo a sus experiencias previas en el aula para así registrar una nueva versión, describiendo y detallando las distintas acciones o actividades que realiza en la clase, es decir, reflexionando desde lo práctico para explicar el procedimiento realizado.

También es notorio cómo Profesora A, en el inicio de su guion, muestra preocupación por el estado de ánimo de los estudiantes, considerando importante conocerlo como factor que incide en el aprendizaje, esto refiere a lo que Shulman (1987) expone como el conocimiento de los alumnos y de sus características, un tipo de conocimiento que, de acuerdo a este mismo autor, deriva de la sabiduría que la misma práctica les otorga a los docentes. Otro fragmento muestra cómo Profesora A realiza la actividad de explicar la dinámica de la sesión, describiendo a los estudiantes las actividades a desarrollar, a este tipo de conocimiento Tardif (2004) lo denomina saber experiencial, que tiene su génesis y desarrollo en el trabajo cotidiano del profesor hasta tomar forma de rutinas y habilidades.

En este caso, se presenta en el pensamiento de Profesora A una Nueva Organización por Cambio Flexible (NOCF), pues sólo agrega más precisiones al guion de trabajo pedagógico con base en la reflexión práctica. Además, se presentan Transformaciones Semánticas por Inclusión (TSI) de nuevas ideas.



Reflexión técnica

En su reflexión inicial Profesora A busca fundamentar las acciones realizadas en su clase, en razones y conocimientos teórico-pedagógicos provenientes de las ciencias de la educación, identificadas con el aprendizaje significativo de Ausubel:

Desde la teoría del aprendizaje significativo desarrollo mi práctica pedagógica al consultar entre los estudiantes la noción que tienen sobre el tema o ciertos conceptos claves que se revisarán durante la sesión...

En el registro para el acompañamiento a la reflexión técnica (A_RT) una colega hace el siguiente comentario a Profesora A:

Estimada compañera, me parecen interesantes y acertados tus comentarios sobre la aplicación de los conceptos de aprendizaje al impartir el curso. Me llama la atención sobre cómo se genera el aprendizaje cooperativo. Si es el caso, como mencionas, que también se aplica el aprendizaje significativo, «sería interesante cómo se da en algún o algunos conceptos importantes de la ética y desarrollo profesional. Esto es en qué caso específico de la materia se pueden generar los aprendizajes de recepción, inclusión y descubrimiento».

Saludos.

La nueva composición de texto muestra al inicio una explicación de la teoría del aprendizaje de Ausubel, exponiendo algunos conceptos clave de dicha teoría; este ejercicio permite que el profesor vaya construyendo un conocimiento propio de la enseñanza. Para Elbaz (1981) es un conocimiento de la instrucción, referido a las técnicas de enseñanza desde un sustento teórico. Por su parte Porlán, Rivero y del Pozo (1997) lo señalan como un conocimiento académico, definiéndolo como saberes pedagógicos y didácticos que tienen por objeto la enseñanza de los contenidos escolares. Es por eso por lo que se identifican argumentaciones que se organizan en ideas más precisas y claras sobre la teoría que ha elegido para fundamentar su práctica docente; una nueva organización por cambio radical (NOCR) es visible:

De acuerdo a la teoría del aprendizaje significativo desarrollado por Ausubel *et al.* (1983), este se genera mediante dos condiciones por recepción y por descubrimiento. [...] El aprendizaje por recepción se da mediante tres tipos: 1) Aprendizaje de representaciones [...], 2) Aprendizaje de conceptos [...] y 3) Aprendizaje de proposiciones [...]. El aprendizaje por descubrimiento; en este tipo de aprendizaje significativo el alumno descubre por él mismo, generando proposiciones soluciones a problemas planteados.

Lo que también se expresa en un incipiente guion de trabajo pedagógico con ajustes para la reflexión técnica:

«En el momento de mi guión, activación del conocimiento previo sobre el tema aplico la teoría del aprendizaje significativo». En primer momento generando el aprendizaje por recepción para que los alumnos relacionen el nuevo conocimiento con el existente en su estructura cognoscitiva.



«Durante el momento de valoración del nuevo conocimiento, se pregunta de forma azarosa o voluntaria a los estudiantes» quién desea participar con una idea central y/o punto de vista sobre el tema revisado. «Se desea activar en ese momento la reflexión de los estudiantes» mediante un análisis de la participación del compañero estudiante y lo revisado durante la clase.

En este caso la teoría de aprendizaje de Ausubel no fue la única fuente a la que acudió Profesora A para fundamentar su práctica, sino que también percibió que podía incluir la teoría del aprendizaje cooperativo, por lo que teniendo en cuenta las características de sus acciones precisó por lo pronto los componentes invariantes del aprendizaje cooperativo en los siguientes fragmentos narrativos:

La teoría del aprendizaje cooperativo desde la perspectiva de los autores Johnson y Johnson (1999) fomenta el trabajo en equipo y resta importancia a la competitividad entre los estudiantes, así como la búsqueda en lograr gran productividad solo en algunos sujetos.

De acuerdo con los autores mencionados anteriormente, el aprendizaje cooperativo está comprendido en cinco componentes básicos que a continuación se mencionan:

- La interdependencia positiva; consiste en lograr que cada uno de los participantes en un grupo escolar sepa que el trabajo grupal fortalece al individual.
- La Responsabilidad individual y grupal; este componente pretende adquirir como grupo la responsabilidad para cumplir los objetivos previstos compartiendo entre cada uno de los integrantes una parte de la tarea, valorando y evaluando el esfuerzo y desempeño de cada uno de los miembros.
- La interacción social; esta promueve entre los alumnos la motivación para lograr el éxito, estimulándose unos a otros, de manera que los miembros del grupo adquieren un compromiso personal y grupal para cumplir de manera satisfactoria con la tarea propuesta como grupo de trabajo.
- La interacción personal; consiste en estrategias grupales que tienen por objeto mantener activos a cada uno de los integrantes. Todos deben saber cómo actuar cuando haya dudas y conflictos, saber cómo deben organizarse para cumplir una tarea y cómo promover la motivación en el grupo para continuar con ella.
- La evaluación grupal; valora si los objetivos previstos se lograron no solo como grupo cooperativo, sino también por cada uno de los que participan en él.

Se aprecia cómo en sus intentos por fundamentar y explicar desde la teoría de aprendizaje significativo de Ausubel y el aprendizaje cooperativo de Johnson & Johnson, las distintas versiones van reconstruyéndose.

En el análisis a la reflexión sobre la práctica se puede apreciar un intento por fundamentar técnicamente su trabajo pedagógico, se hacen visibles Nuevas Organizaciones por Cambio Radical en las ideas escritas en la wiki, pues en las últimas versiones introduce conceptos que no aparecían en las iniciales; pese a ello y a los ajustes, el guion de trabajo pedagógico no varió significativamente del que planteó desde la reflexión práctica, lo cual puede deberse a la dificultad de traducir el saber disciplinar a estrategias de trabajo pedagógico.



Es en la última versión de la wiki en la que se registra el ejercicio de reflexión de tipo social, una actividad en la que el profesor debe mostrar su interés por el diseño de lo humano, el futuro de sus estudiantes y el tipo de sociedad que busca formar desde las aulas. Cabe señalar que para esta dimensión de la reflexión profesional no recibió retroalimentación de sus colegas.

A continuación, se muestra la composición textual registrada en esta versión:

Como docentes debemos de tener actitudes congruentes con el comportamiento que reflejamos durante nuestra práctica docente y fuera de ella [...] «Para los estudiantes es importante, la persona que está frente a ellos y el desempeño que demuestre en su profesión, es un ejemplo que puede relacionar con su posible éxito profesional». De acuerdo a las aptitudes que deben de contar los estudiantes al momento de ser egresados de la FACITE, «es esencial generar y fortalecer durante las sesiones las participaciones individuales en el sentido de desarrollar en el estudiante un pensamiento reflexivo para su crecimiento profesional y personal». Sin duda, la aplicación de trabajo en equipo desarrolla en los estudiantes habilidades de trabajo colaborativo, manejo de emociones, retroalimentación, interacción interdisciplinar.

Los ajustes al guion tampoco se vieron reflejados en la secuencia de acciones en esta dimensión. Aunque se observa cómo a través de este ejercicio se toma en cuenta el éxito profesional de los estudiantes donde las actitudes congruentes de la práctica docente son un factor importante en tal logro, además se expresa la pertinencia de desarrollar el pensamiento reflexivo en los estudiantes con el fin de fortalecer su crecimiento profesional y personal. Estos planteamientos reflejan lo que Shulman (1987) plantea como el conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos.

Pese a los cambios percibidos en los diferentes niveles de reflexión, Profesora A aún tiene dificultades para traducir a los grandes momentos de la enseñanza los conceptos de las ciencias de la educación. Esto podría explicarse por la falta de experiencia que caracteriza su condición de profesora principiante.

CASO 2. PROFESOR B

Los registros que evidencian la reflexión práctica de Profesor B se aprecian desde la primera versión, en la que presenta una descripción del proceso y actividades que desarrolla en la clase, recurriendo a sus experiencias previas y algunas de sus rutinas con sus estudiantes, brinda una explicación desde el trabajo práctico que realiza con sus alumnos:

FASE INICIAL

1. Punto de encuentro en el almacén de instrumental geodésico a la hora programada.
2. Saludo inicial y pase de lista por brigada.
3. Traslado al lugar elegido para realizar la actividad.



DESARROLLO

4. Reunión para realizar un resumen general de la actividad a desarrollar y explicar las condiciones bajo las cuales será realizada y evaluada la misma.
5. Demostración *in situ* de la actividad de mi parte de manera detallada de cada una de las fases del proceso de nivelado y centrado del teodolito electrónico.
6. Sesión de aclaración de dudas respecto al proceso demostrado.
7. Repetición de la o las fases, que lo requieran según la percepción de la actividad del punto anterior.
8. Desarrollo de la actividad de manera individual por parte de cada integrante de la brigada.
9. Realización de rondas de visita a cada brigada para verificar que la actividad se encuentre desarrollando en orden y para resolver dudas o problemas en el desarrollo de la misma.

CONCLUSIÓN

10. Reunión final con el objetivo de consultar sobre los detalles que resultaron más complejos en el proceso y resumir mediante participación colectiva lo más destacado de la actividad.
11. Indicaciones sobre la forma de realizar el reporte correspondiente y tiempo de entrega.
12. Despedida.

Dado que gran parte de las actividades declaradas en el perfil de egreso de los estudiantes se refiere a actividades de campo, esto sin duda hace de este tipo de cursos una experiencia especial. Comparto esta experiencia que me ha resultado gratificante y a mi juicio exitosa, con el objetivo de recibir retroalimentación de tu parte.

Profesor B, a diferencia de Profesora A, desde su primer registro derivado de la reflexión práctica, enumera una serie de acciones con su respectiva descripción de las actividades que realiza en clase. Además, divide su guion pedagógico en momentos, el cual tiene un inicio, desarrollo y conclusión. De acuerdo a la descripción que realiza, demuestra tener conocimiento del contenido (Marcelo, 2005; Shulman; 1987), es decir, propio de la asignatura que enseña y del uso de los instrumentos que utiliza. Otras acciones descritas como el saludo, aclarar dudas, dar distintas indicaciones en distintos momentos, se han constituido para Profesor B como una serie de guiones y rutinas (Porlán, Rivero y Martín, 1997) que le ayudan a resolver distintos acontecimientos que ocurren en su trabajo pedagógico.

Enseguida del registro del guion detallado se identifica un fragmento de acompañamiento para la reflexión práctica (A_RP):

Estimado Amigo, te saludo con gusto y me permito anotar algunos comentarios al escrito de arriba:

- * El proceso de la clase está sumamente detallado, lo que lo hace útil como referencia para distintas clases similares, experimentales u observacionales.
- * Algunos puntos pueden hacerse más concisos, como, por ejemplo: «5. Demostración *in situ* de la actividad de mi parte de manera detallada de cada una de las fases del proceso de nivelado y centrado del teodolito electrónico», puede resumirse a algo como «5. Demostración *in situ* de las fases del proceso de



nivelado y centrado del teodolito electrónico». Pero es una sugerencia mínima, con fines de facilitar una lectura rápida.

El acompañamiento recibido le sugiere al profesor realizar transformaciones semánticas y morfosintácticas al texto que contribuyan a su reorganización para darle más coherencia o lógica a la redacción. Después se vuelve a presentar otro texto que indica nuevamente acompañamiento para la reflexión práctica (A_RP):

Estimado profesor, respecto a su guion de trabajo comento que está muy completo. Por otro lado, como la materia de instrumental geodésico, es una materia teórica-práctica, como muchas otras, «en este tipo de materias se aplica en gran sentido el aprendizaje cooperativo, donde los alumnos establecen relaciones para llegar a un objetivo común, el cual es el realizar sus prácticas de una manera satisfactoria y el aprender el cómo se realizan los procesos para la misma». Sin más me despido, felicitándolo y deseándole que esté bien.

El nuevo acompañamiento le sugiere al profesor que de acuerdo a las características de su guion puede ser pertinente fundamentarlo en los principios del aprendizaje cooperativo, un señalamiento que indica la necesidad de buscar un sustento teórico pedagógico. Como resultado de las observaciones se presenta nuevamente una NOCF con algunas nuevas modificaciones que señalan nuevos momentos que detallan más el guion:

FASE INICIAL

1. Punto de encuentro en el almacén de instrumental geodésico a la hora programada.
2. Saludo inicial y pase de lista por brigada.
3. Traslado al lugar elegido para realizar la actividad.

FASE DE DESARROLLO

Instrucción

4. Reunión para realizar un resumen general de la actividad a desarrollar y explicar las condiciones bajo las cuales será realizada y evaluada la misma.

Modelado

5. Demostración de la actividad de mi parte de manera detallada de cada una de las fases del proceso de nivelado y centrado del teodolito electrónico.

Reforzamiento

6. Sesión de aclaración de dudas respecto al proceso demostrado.
7. Repetición de la o las fases, que lo requieran según la percepción de la actividad del punto anterior.

Ejecución

8. Desarrollo de la actividad de manera individual por parte de cada integrante de la brigada.



Supervisión

9. Realización de rondas de visita a cada brigada para verificar que la actividad se encuentre desarrollando en orden y para resolver dudas o problemas en el desarrollo de la misma.

Retroalimentación

10. Reunión final con el objetivo de consultar sobre los detalles que resultaron más complejos en el proceso y resumir mediante participación colectiva lo más destacado de la actividad.

FASE DE CONCLUSIÓN

11. Indicaciones sobre la forma de realizar el reporte correspondiente y tiempo de entrega.
12. Despedida

Reflexión técnica

En el ejercicio correspondiente a la reflexión técnica Profesor B optó por fundamentar su práctica en la teoría del aprendizaje sociocultural de Vygotsky, del cual algunas ideas ya se percibían desde la reflexión práctica. De este modo presenta las distintas acciones que describe en su guion pedagógico, dándose a la tarea de buscar los conceptos clave para precisar y buscar nuevas ideas en la fundamentación técnica de su quehacer docente:

Apoyándome en la teoría del paradigma educativo sociocultural definido por Vigotsky, realizo la reflexión técnica del guion de la clase Proceso de centrado y nivelado del teodolito electrónico.

En la fase de desarrollo declarada en el guion en cuestión, se pueden ubicar los componentes de este paradigma, en primera instancia, la identificación de la ZDPot (Zona de Desarrollo Potencial) del alumno, misma que se encuentra señalada en el propósito declarado en el Programa de Estudios de la Unidad de Aprendizaje correspondiente.

La ZDR (Zona de Desarrollo Real) del alumno, según Vigotsky, está conformada por la condición socio-cultural y de conocimientos previos que presenta el alumno en el momento de tener la experiencia educativa, elementos necesarios para facilitar la apropiación del conocimiento.

El andamiaje diseñado para poder generar la transición de la ZDR a la ZDPot, se encuentra definida en los pasos 5 al 9 de la fase de desarrollo descrita en el guion. Dada la asimetría natural en la que se da el proceso educativo, lo que exige tomar en la fase inicial la dirección, lo que se hace evidente en el paso 5 en el que realizo la demostración práctica de las habilidades que deberán adquirir los alumnos en forma de conocimiento.

Naturalmente en la primera interacción demostrativa los resultados de la comprensión de los procesos presentados no son asimilados con el mismo nivel por todos los alumnos, y considerando lo que sostiene Baquero respecto que el andamiaje debe ser ajustable, los pasos 6 y 7 atienden esta propiedad, con el objetivo de generar la



ZDP (Zona de Desarrollo Próximo) en el alumno, y al mismo tiempo atendiendo lo que Onrubia sostiene: «la vinculación continua entre lo dado y lo nuevo es un recurso característico de la construcción de las ZDP».

Dentro de los criterios establecidos por el mismo Onrubia, para la intervención para que la asistencia otorgada a los alumnos logre un aprendizaje significativo en ellos, establece que debe procurarse el uso autónomo y autorregulado de los contenidos por parte de los alumnos, lo que se observa en el paso 8 del guion.

Mientras que en el paso 9, se atiende otro criterio de Onrubia, que sostiene que es fundamental la interacción entre los alumnos como otro recurso valioso para la creación de la ZDP, lo que comparte Vigotsky, el cual, considera que sean también los pares más capaces quienes puedan participar para promover zonas de construcción. Respecto al proceso de la evaluación en este paradigma, Vigotsky propone la evaluación dinámica, la cual se basa en la evaluación del producto, pero haciendo énfasis en los procesos en desarrollo, lo que de manera implícita se describe en el paso 9.

Profesor B redacta de manera detallada la fundamentación de cada una de las acciones de su guion basándose en los conceptos clave de la teoría del aprendizaje sociocultural, este ejercicio le permitió ir construyendo y haciendo explícito un saber profesional que, de acuerdo a los planteamientos de Tardif (2004), es un saber de carácter pedagógico que se produce en la investigación realizada en el área de las ciencias de la educación; sin embargo, de acuerdo a la explicación de Profesor B en el conocimiento no solamente del contenido, sino también de los alumnos y sobre la teoría del aprendizaje, es un saber más complejo, un conocimiento psicopedagógico, que se relaciona con los saberes sobre los principios generales de la enseñanza, el aprendizaje y los alumnos (Marcelo, 2005).

Lo escrito por Profesor B revela una Nueva Organización por Cambio Radical en sus ideas tanto como en la traducción de las mismas en el guion de trabajo pedagógico con base en la reflexión técnica y Transformaciones semánticas por inclusión (TSI).

Reflexión social

En la parte final del documento registrado textualmente por Profesor B se localiza una serie de fragmentos identificados como una NOCR, donde muestra el impacto de la dimensión social de la reflexión en su guion pedagógico mediante tres puntos donde explica la forma en la que su guion aporta al cumplimiento del diseño de lo humano en los estudiantes:

Respecto al impacto en la dimensión social del guion al que hago referencia en este ejercicio, tomo como base lo declarado institucionalmente en el perfil de egreso del estudiante del programa educativo de ingeniería geodésica [...]

La forma en que en este guion apporto a que se cumpla la dimensión social en el estudiante es la siguiente:

PUNTO 1: Mostrará actitudes de ética, honestidad e interés por la constante actualización en su campo profesional.

En este caso, de manera general se trabaja en la formación de principios de conducta fundamentales, tales como el respeto, la honestidad, la responsabilidad, otros.

[...]

PUNTO 2: Tendrá habilidades de manejo de personal y de trabajo en equipo.

La aportación a este punto se da propiciando condiciones en las que sea necesario formar grupos de trabajo y realizar actividades de manera coordinada, donde el grado de responsabilidad recae de manera equitativa en los integrantes del grupo y asignando la dirección de la actividad a un integrante en particular, haciendo un cambio de rol frecuentemente.

PUNTO 3: Mostrará respeto al medio ambiente y/o nivel de concientización ante el impacto ambiental.

La naturaleza de la profesión en un índice significativamente alto, se desarrolla en contacto con el medio ambiente, las clases de carácter práctico, permiten con mayor significancia desarrollar una formación conductual con responsabilidad del espacio con que se interactúa (no generar basura o en su defecto coleccionarla y depositarla donde corresponde, no dañar la vegetación sin necesidad o el menor de los daños posibles, etc.).

Por último, Profesor B recibe acompañamiento para la reflexión social de un colega docente que expresa su impresión por el trabajo tan detallado y desarrollado:

Profesor

Agradezco un desarrollo tan detallado en su reflexión social sobre la contribución que usted logra mediante sus clases a favorecer el perfil del egresado. Comparto que efectivamente los valores y virtudes que deseamos inculcar en nuestros estudiantes deben ser observados claramente en el profesor para poder ser transmitidos.

También me ha interesado que efectúe un cambio de rol de los estudiantes en el trabajo en equipo ya que eso favorece a la formación de las habilidades llamadas «blandas», pero que son sumamente importantes en el desarrollo profesional de los muchachos, en este caso, liderazgo, capacidad de comunicación, colaboración e integración.

Finalmente, adecuadamente el respeto al entorno es de esperarse en egresados de nuestro campo, aunque no implica que sea innato. De forma que es conveniente reforzarlo.

Una felicitación por la forma en que explícitamente realiza esta reflexión.

Se puede percibir en Profesor B, a lo largo del desarrollo de la reflexión profesional plasmada en la WIKI, la capacidad intelectual para aplicar los conceptos de las ciencias de la educación en los momentos del guion de trabajo pedagógico con base en la reflexión técnica y la reflexión social, haciéndose explícitas las ideas que le subyacen. Lo siguiente sería ver qué tanto de su conocimiento declarativo es posible verlo traducido en la planificación de la clase e implementación en el aula, propiamente hablando, lo cual no es objeto de estudio de este trabajo, por cierto.



CASO 3. PROFESOR C

Profesor C es un profesor universitario que tiene como grado académico la ingeniería en geodesia como formación inicial, cuenta con 26 años de trabajo docente, posee la maestría y doctorado en ciencias geodésicas, además de ser investigador en la propia FACITE. La sistematización de su práctica pedagógica conlleva el objetivo de hacer explícita su intervención pedagógica en la enseñanza de la asignatura de geodesia física.

Reflexión práctica

En un primer momento Profesor C registra una serie de acciones que remiten a las actividades que realiza en una clase más centradas en el contenido de su asignatura:

1. Recordar el concepto de funciones armónicas visto en clase anterior y preguntar al respecto.
2. Mencionar la naturaleza de las soluciones de las funciones armónicas.
3. Describir los elementos de la fórmula.
4. Analizar el comportamiento de algunos componentes de la fórmula.
5. Evaluar la fórmula numéricamente.
6. Mostrar gráficos.
7. Explicar la tarea correspondiente.
8. Preguntas.

Enumera los distintos momentos característicos de un guion, ese es el conocimiento explícito acerca de su clase, que, desde la perspectiva de Porlán, Rivero y Martín (1997), son saberes basados en la experiencia que refieren a un conjunto de ideas de carácter consciente y que los profesores utilizan en su práctica docente; son saberes que tienden a orientar la conducta de los profesores en los momentos de programación y evaluación de la clase.

Siguiendo la evolución del guión de Profesor C se presentan dos momentos de acompañamiento a la reflexión práctica, de manera secuencial por dos docentes distintos:

«Sería importante que al iniciar su clase les diera el saludo a sus alumnos, para darles la confianza e iniciar su clase». Por otra parte, me parece interesante la manera que estructura su clase, porque así, el alumno se adentra en el tema, y con ello, tener un mejor aprovechamiento del tema.

Se observa cómo se le sugiere un gesto de amabilidad hacia sus estudiantes para establecer un ambiente de confianza en el aula, incluyendo el saludo al iniciar su clase.



Más adelante, en otra versión de su wiki, se le sugiere que describa algunas experiencias sobre cómo aplicar lo que enseña en la clase, en la que resalta la pertinencia de describir con detalle el guion redactado inicialmente.

Hola estimado compañero, es de gran utilidad para mí haber leído el guion que seguiste en tu clase, uno de los aspectos importantes en la comprensión de las clases es el interés que los alumnos tienen para aprender el contenido, es de decir, las ganas que ellos le pongan a lo que quieren aprender. «Por lo tanto, algo importante es el poner o indicar algunas experiencias o problemas que se pueden aparte del indicado, es decir, indicar como puedo aplicar lo aprendido».

Sin más me despido agradeciendo su atención y deseándole lo mejor.

Como resultado del proceso de reflexión y el acompañamiento recibido, Profesor C registra cambios significativos en sus ideas, pues aparece en el nuevo texto la figura del estudiante, aunque aún implícita, en los momentos 1, 4, 6, 10, 11 y 12, es decir, 6 de los 12 momentos consignados en el trabajo de su clase, los cuales se refieren a saludar, preguntar, dar información, cuestiones que no había considerado en su guion inicial, lo cual revela una Nueva Organización por Cambio Radical en sus ideas. La secuencia del guion se enumera enseguida:

1. Saludar a la clase y dar los buenos días.
2. Recordar el concepto de funciones armónicas visto en clase anterior y preguntar al respecto.
3. Mencionar la naturaleza de las soluciones de las funciones armónicas, empleando el pizarrón.
4. Describir los elementos de la fórmula, proyectando el material en formato digital. Preguntar si hay dudas al respecto.
5. Analizar el comportamiento de algunos componentes de la fórmula, proyectando el material en formato digital.
6. Preguntar si hay dudas con respecto a lo expuesto.
7. Evaluar la fórmula numéricamente. Para esto se emplea el programa matemático MathCad por el proyector.
8. Mostrar gráficos de la evaluación de la fórmula mediante el programa MathCad por el proyector.
9. Se entrega el material de la tarea correspondiente en impreso.
10. Se da información de ayuda para resolver la tarea, y referencias para que el estudiante pueda abundar más sobre el tema.
11. Sesión de preguntas sobre el tema y tareas.
12. Informar sobre el tema de la siguiente clase y despedirse.



Reflexión técnica

En esta dimensión de la reflexión, Profesor C generó un fragmento textual en el que reconoce la teoría de Ausubel como generadora del aprendizaje en sus estudiantes. Tal afirmación se puede leer en el siguiente fragmento:

Generación del Aprendizaje

En esta clase el principal aprendizaje es de tipo significativo, ya que el estudiante afianza el conocimiento previamente adquirido. Esto es, comprende de una mejor manera el concepto de las funciones armónicas con aplicación a la teoría del potencial terrestre. Asimismo, el conocimiento por representación se genera al poder representar y apreciar los gráficos de las funciones involucradas. Por otro lado, se espera que el alumno obtenga el aprendizaje por inclusión al asociar las funciones armónicas como elementos de la geometría analítica o del análisis funcional. Finalmente, el aprendizaje por descubrimiento se produce al experimentar y aplicar las fórmulas numéricamente, lo que a su vez coloca al estudiante en posición de dar el paso a las proposiciones en la aplicación del conocimiento adquirido.

En este caso, no se presentó retroalimentación, ni traducción de los saberes pedagógicos a la intervención didáctica que se viera reflejada en el guion, aunque se puede considerar que la conversación colectiva generó que investigara sobre el aprendizaje significativo y lo asociara a su intervención pedagógica.

Reflexión social

En el final de su documento profesional el profesor registra algunas ideas que permiten afirmar que el compromiso ético y social del profesor implica generar en los estudiantes conocimientos para que sean bien aplicados por el futuro profesional, tal como se puede leer en el siguiente párrafo:

La enseñanza del presente tema contribuye al perfil de egreso del ingeniero geodesta en los aspectos:

Realización de levantamientos de apoyo vertical. Al aplicar la fórmula en modelos geopotenciales para obtener alturas geoidales.

Poseerá conocimientos de matemáticas y física necesarios para una mejor comprensión, desarrollo y aplicación de la ingeniería geodésica.

Contará con los conocimientos necesarios que le permitan laborar en los niveles de planeación, organización, dirección y ejecución en las tareas de cartografía, geodesia, topografía y fotogrametría.

Se promueve la actitud ética y honestidad profesional al recomendar aplicar adecuadamente y en forma correcta las ecuaciones tratadas.

Conocerá metodologías y conocimientos de la geodesia superior para ejecutar obras ingenieriles con alta precisión cuidando el impacto ambiental y de riesgos.

Para esta dimensión de la reflexión profesional, aunque se refleja el compromiso ético por formar profesionistas honestos, es probable que la ausencia de retroalimentación entre pares no hiciera visibles los cambios en las ideas de Profesor C.



DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de la investigación fue documentar el ejercicio de reflexión profesional de profesores universitarios del área de ciencias poniendo a prueba un programa de desarrollo profesional en comunidad de práctica con base en el acompañamiento entre pares, con la planta docente de la Facultad de Ciencias de la Tierra y el Espacio de la Universidad Autónoma de Sinaloa, para hacer explícitas las dimensiones o saberes que componen el conocimiento profesional del profesor, saberes de tipo práctico, pedagógico y ético-social. El ejercicio hizo posible visibilizar el guion de trabajo pedagógico de los docentes universitarios.

En los casos de Profesora A y Profesor C, sólo se perciben avances en el guion de trabajo pedagógico con base en la reflexión práctica; en el caso de Profesor B, en las tres dimensiones de la reflexión profesional.

En cuanto a los cambios percibidos en la reestructuración de las ideas de los profesores por Nueva Organización por Cambio Flexible y Nueva organización por cambio radical, fue posible percibir que en los tres se hizo visible en las versiones de la wiki en que recibieron acompañamiento de sus pares; en cambio, las reestructuraciones por NOCF y NOCR no se percibieron donde dicho acompañamiento estuvo ausente.

Se percibió en mayor medida cierta dificultad para ofrecer acompañamiento en la dimensión social de la reflexión profesional, probablemente por la dificultad que entraña traducir el compromiso ético y moral en algún momento específico del guion de trabajo pedagógico.

En relación con los años de servicio de los profesores estudiados, se perciben dificultades para traducir a estrategias de intervención didáctica en Profesora A –considerada principiante– y Profesor C, considerado como experimentado. En cambio, en Profesor B, se percibe cierta facilidad para traducir el saber de las ciencias de la educación al guion de trabajo pedagógico con base en la reflexión técnica y social, aunque, cabe señalar, es quien más recibió acompañamiento de sus colegas, mientras que para Profesora A y Profesor C, fue menos frecuente.

El análisis de los casos permitió comprender que el conocimiento profesional de los profesores es construido mediante la reflexión y la socialización de experiencias educativas exitosas con otros colegas, esto demuestra la capacidad de los profesores como profesionistas reflexivos y como sujetos de saber. El conocimiento profesional implica la puesta en marcha de distintos saberes tanto prácticos como técnicos entendidos estos últimos como de tipo científico. El trabajo en colectivos docentes demuestra un aspecto importante en la formación profesional y continua de los profesores universitarios, por lo que es necesario que los profesores participen en programas de desarrollo profesional tendientes a aplicar las teorías de la educación que contribuyan a generar conocimiento profesional que pueda ser replicado por las nuevas generaciones de profesionales.

Recibido: 08-04-2019. Aceptado: 24-05-2019



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALUMNOS DE LA ESCUELA DE BARBIANA (1975). *Carta a una profesora*. México: Ediciones de Cultura Popular.
- ANGULO, J.F. (1999). «De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente», en PÉREZ, A., GÓMEZ, BARQUÍN RUIZ, J. y ANGULO RASCO, J.F. (eds.). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (pp. 261-319). Madrid: Akal.
- CLARÀ, M. y MAURI, T. (2010). «El conocimiento práctico. Cuatro conceptualizaciones constructivistas de las relaciones entre conocimiento teórico y práctica educativa». *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 131-141.
- CONNELLY, M. y CLANDININ, J. (1995). «Relatos de experiencia e investigación narrativa», en LARROSA, J. (ed). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 1-25). Barcelona: Laertes.
- DÁVILA, G., LEAL, F., COMELIN, A., PARRA, M. y VARELA, P. (2013). «Conocimiento práctico de los profesores: sus características y contradicciones en el contexto universitario actual». *Revista de la Educación Superior*, 42(166), 35-53.
- DEWEY, J. (1989). *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. México: Paidós.
- ELBAZ, F. (1981). «The Teacher's «Practical Knowledge»: Report of a Case Study». *Curriculum Inquiry*, 11(1), 43-71. Doi: [10.1080/03626784.1981.11075237](https://doi.org/10.1080/03626784.1981.11075237).
- GAMBOA, A. (2017). «Enseñanza universitaria y conocimiento profesional docente». *Ventana Científica*, 8(13), 29-42.
- GUTIÉRREZ, Y. (2012). «La investigación sobre el conocimiento del profesor y sus perspectivas para el estudio de concepciones didácticas y disciplinares en la enseñanza de la lengua materna», en SOLER CASTILLO, S. (comp.). *Lenguaje y educación: Aproximación desde las prácticas pedagógicas* (pp. 79-106). Bogotá: CADE.
- HURTADO E.A., SERNA, A.M. y MADUEÑO, S.M. (2015). «Práctica docente del profesor universitario: su contexto de Aprendizaje. Profesorado». *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(2), 215-224.
- IMBERNÓN, F. (2004). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional* (6.ª ed.). España: Graó.
- JACOBO GARCÍA, H.M., ARMENTA BELTRÁN, M., IBARRA AGUIRRE, E. (2015). «Educación del pensamiento profesional en ambientes virtuales. La wiki como herramienta para sistematizar buenas prácticas pedagógicas», disponible en <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/2856.pdf>.
- JACOBO GARCÍA, H.M., HERNÁNDEZ VACA, S., ARMENTA BELTRÁN, M., IBARRA AGUIRRE, E., HERNÁNDEZ GASTELUM, C.J., RIVERA CALVO, E. y MUÑIZ, S. (2011). «La escuela normal de la experiencia. Sistematización de buenas prácticas pedagógicas de profesores de educación básica», en *Congreso Iberoamericano de profesores que hacen investigación desde la escuela*, realizado en Argentina en julio de 2011.
- JACOBO, H.M. (2006). «Teorías del desarrollo en el saber de los profesores. El papel de los programas de desarrollo profesional», en JACOBO, H.M. (ed.). *Educación y formación de profesores. Complejidad cognitiva y entorno global* (pp. 161-212). Barcelona-México: Pomares.



- JACOBO, H.M. (2009). *El profesionalismo integrado. Un nuevo modo de ser educador*. México: Ed. Plaza y Valdés.
- JACOBO, H.M., IBARRA, E. y ARMENTA, M. (2016). «Una aproximación teórica-metodológica a la sistematización de buenas prácticas de aprendizaje servicio». *Educación y Diversidad*, 10(2), 101-114.
- JACOBO, H.M., IBARRA, E., ARMENTA, M. y GASTELUM, C.J. (2017). «La wiki como herramienta para sistematizar buenas prácticas pedagógicas». *Revista de investigación en tecnologías de la información*, 5(9), 7-15.
- JOHANSEN, B. (1992). *Introducción a la teoría general de sistemas*. México: Editorial Limusa.
- MARCELO, C. (2005). «La investigación sobre el conocimiento de los profesores y el proceso de aprender a enseñar: una revisión personal», en PERAFÁN, A. y ADÚRIZ, A. (comp.). *Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales* (pp. 45-61). Bogotá: Nomos.
- MARRERO, J. (1993). «Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza», en RODRIGO, M.J., RODRÍGUEZ, A. y MARRERO, J. (eds.). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 243-270). Madrid: Visor.
- MARRERO, J. (2009). *El pensamiento reencontrado*. España: Editorial Octaedro.
- MORIN, E. (2002). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix-Barral.
- PÉREZ, A.I. y GIMENO, J. (1988). «Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico». *Infancia y Aprendizaje*, 42, 37-63.
- PÉREZ-GÓMEZ, A. (2010). «La naturaleza del conocimiento práctico y sus implicaciones en la formación de docentes». *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 33(2), 171-177. DOI: [10.1174/021037010791114652](https://doi.org/10.1174/021037010791114652).
- PÉREZ, A.I., SOTO, E. y SERVÁN, M.J. (2015). «Lesson Studies: re-pensar y re-crear el conocimiento práctico en cooperación». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 84(29.3) 81-101.
- PORLÁN, R., RIVERO, A. y MARTÍN, R. (1997). «Investigación didáctica. Conocimiento profesional y epistemológica de los profesores I: teoría, métodos e instrumentos». *Enseñanza de las ciencias*, 15(2), 155-17.
- RODRÍGUEZ, J. y ALAMILLA, P. (2018). «La complejidad del conocimiento profesional docente y la formación del conocimiento práctico del profesorado». *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(2), 1-24. DOI: [10.15517/aie.v18i2.33129](https://doi.org/10.15517/aie.v18i2.33129).
- SCHÖN, D.A. (1992) *La formación de profesionales reflexivos*. España: Paidós.
- SCHÖN, D.A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. México: Paidós.
- SHANK y ABELSON (1987). *Guiones, planes, metas y entendimiento*. Barcelona: Paidós.
- SHAVELSON, R. y STERN, P. (1981). «Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conductas», en GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GOMÉZ, A.I. (comps.). *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 372-419). Madrid: Akal.
- SHULMAN, L.S. (1987). «Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform». *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22. DOI: [10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411](https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411).
- STAKE, R.E. (1998). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Morata.
- TARDIF, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- YIN, R.K. (1994). *Investigación sobre estudio de casos. Diseños y Métodos*. London: SAGE.



EL DISTANCIAMIENTO ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA EN LA LABOR DOCENTE, UN RETO PARA LAS ESCUELAS DE PROFESORADO

Erandi Atondo Rodríguez*
Universidad Autónoma de Sinaloa

RESUMEN

En este artículo se reflexiona sobre el distanciamiento existente entre la teoría y la práctica en la labor docente, así como sobre la importancia de las escuelas de profesorado para reducir dicha brecha, ya que es durante su paso por la formación inicial cuando los docentes pueden construir las herramientas cognitivas necesarias para anclar la teoría con la práctica y utilizar el vínculo resultante para el óptimo desempeño profesional. Se inicia este documento con una exposición puntual sobre el conocimiento de los profesores, la manera de acceder a éste, su naturaleza y los saberes que lo componen, enfatizando en el saber distintivo de la labor docente: el pedagógico. Se finaliza con una exposición sobre cómo debe ser el profesional práctico en la educación.

PALABRAS CLAVE: formación inicial docente, conocimiento práctico docente, escuelas de profesorado.

THE DETACH BETWEEN THEORY AND PRACTICE IN TEACHING,
A CHALLENGE FOR TEACHERS' SCHOOLS

ABSTRACT

This paper is a reflection about the distance between the theory and the practice in the teaching work, as well as on the importance of the teachers' schools to reduce this gap, since it is during its passage through the training initial that teachers can build the cognitive tools necessary to anchor the theory with practice and use the resulting link for optimal professional performance. The article begins with a specific presentation on the knowledge of teachers, the way to access it, its nature and the knowledge that compose it, emphasizing the distinctive knowledge of teaching: the pedagogical. It ends with a presentation on how the practical professional in education should be.

KEYWORDS: initial teacher education, teachers' practical knowledge, teacher schools.



INTRODUCCIÓN

A partir de la década de los 90, la investigación educativa ha centrado su atención tanto en definir cuáles son los saberes que el profesor posee para desempeñar su práctica profesional como en establecer la naturaleza de los mismos; entendiendo que la conjunción de todos estos saberes constituye el conocimiento que el profesor utiliza para desempeñar su acción docente y que éste se construye sobre la práctica profesional.

En relación con lo que es el conocimiento de los profesores y la manera de acceder a él existe una nutrida discusión. Según Clandinin y Conelly (1987) el conocimiento es un «cuerpo de convicciones o significados conscientes o inconscientes que han surgido de la experiencia... y que se expresan en las acciones de una persona» (p. 59). Para Elbaz (1981) el conocimiento que poseen los profesores es complejo, dinámico y multifacético, lo han adquirido en la práctica y es usado para dar forma a la misma. Acceder a este conocimiento representa una situación problemática (Calderhead, 1988) en parte por el carácter complejo del mismo, y en parte porque las personas difícilmente quieren decir lo que dicen o dicen lo que quieren decir (Elbaz, 1981). Aquí vale mencionar lo que se conoce como teorías expuestas, que se refieren a lo que las personas manifiestan en su discurso, y teorías en uso, que son las que dan forma al comportamiento de las personas, es decir, que lo que se hace no se corresponde necesariamente con lo que se dice (Argyris y Schön, 1974). Para Badia y Monereo (2004), las posturas sobre el acceso al conocimiento del profesor se ubican en dos perspectivas psicológicas:

Por un lado, algunas perspectivas psicológicas consideran que dicho conocimiento se compone de representaciones esquemáticas que son fácilmente accesibles y explicitables por parte del profesor y, por lo tanto, se admite que una declaración articulada del contenido de dicho conocimiento supone una manifestación irrefutable de su saber profesional. Por el contrario, otras posiciones psicológicas mantienen que el conocimiento del profesor, en la mayoría de las ocasiones, no puede reducirse a aquello que es capaz de declarar y, por lo tanto, sostienen la existencia de un conocimiento de naturaleza implícita que únicamente se evidencia cuando es activado en el desarrollo de su actividad docente en el aula (p. 3).

La naturaleza del saber docente es otro aspecto que ha sido objeto de polémica, ya que las opiniones al respecto se polarizan entre la postura del enfoque cognitivo, que defiende que el conocimiento del profesor es una construcción personal

* *E-mails:* erandi.atondo.fce@uas.edu.mx, e.atondo.r@gmail.com. Es maestra en Educación por la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Sinaloa y actualmente estudiante del Doctorado en Educación por la misma institución. Sus intereses profesionales se enfocan en la docencia universitaria e investigación, la formación profesional docente y el conocimiento práctico docente en profesores en formación inicial.

elaborada con la maquinaria intelectual de cada docente, y la postura que defiende que el conocimiento es una construcción con base social y por tanto es un saber dado.

Para Clandinin y Conelly (1987) el conocimiento de los profesores tiene carácter personal, lo que no significa que pueda considerarse propiedad privada ni que esté socialmente abstraído; es, pues, un conocimiento personal mas no individual. Este conocimiento se construye a partir de la experiencia; pero cada construcción será particular ya que ésta depende de las prácticas reflexivas de cada sujeto. Al respecto, Tardif (2004) hace una mediación exponiendo que el saber de los educadores ni se construye individualmente ni está externamente dado, es decir: «Ni mentalismo, ni sociologismo». Para el autor, los profesores no construyen su saber en abstracto; pero tampoco es un saber totalmente dependiente de las fuerzas y mecanismos sociales; es, pues, «un interfaz entre lo individual y lo social, entre el actor y el sistema» (Tardif, 2004, p. 13).

Con base en lo anterior, es posible decir que los profesores construyen personalmente el conocimiento que utilizan para llevar a cabo su labor. Comienzan a hacerlo en la formación inicial y continúan a lo largo de su trayectoria profesional con la participación activa de su aparato cognitivo, influidos por los contextos, actores y relaciones que en el camino van encontrando:

El saber del profesorado no es un «foro íntimo» poblado de representaciones mentales, sino un saber siempre ligado a una situación de trabajo con otros (alumnos, colegas, padres, etc.), un saber anclado en una tarea compleja (enseñar), situado en un espacio de trabajo (aula, escuela), enraizado en una institución y en una sociedad (Tardif, 2004, p. 13).

Sobre cómo surge el conocimiento del profesor, existe un extenso debate, del cual se pueden rescatar los puntos de vista de algunos autores. Elbaz (1981) desarrolla su tesis sobre el conocimiento práctico; Clandinin (1985) dice que el conocimiento del profesor es experiencial, práctico, personal, teórico y cultural; Villar (1990) expone que el conocimiento no es un fenómeno estático, sino que se concibe en términos de construcción progresiva y que la fuente del conocimiento profesional es la práctica; para Estebaranz y Mingorance (1992) es un conocimiento práctico, personal, de origen grupal y con carácter contextual; para Marrero (1992) tiene carácter experiencial, asumiéndolo como la representación personal que, sobre sus experiencias culturales y sociales, construye cada docente; finalmente, Porlán y Rivero (1998) señalan que es un conocimiento experiencial-racional dividido en dos dimensiones: explícita y tácita. De las diversas posturas, se puede rescatar el factor común de que dicho conocimiento es personal, complejo, heterogéneo, está compuesto por diversos saberes y se construye sobre la experiencia de la práctica. En lo referente al contenido del conocimiento de los profesores, se puede decir que es de común acuerdo que éste se conforma por una articulación de distintos saberes.



LOS SABERES QUE COMPONENTEN EL CONOCIMIENTO DEL PROFESOR

La investigación educativa, en su evolución, ha llegado a reconocer que el profesor conjuga un cúmulo de saberes para llevar a cabo su práctica profesional, empresa para la cual la obra de Lee Shulman (1987) ha servido de parteaguas y base para los distintos planteamientos que al respecto se pueden encontrar en la literatura especializada (Escudero, González y Rodríguez, 2018).

En *Knowledge and teaching: foundations of the new reform*, Shulman (1987) expone que los docentes poseen un conocimiento base para desempeñar su labor profesional y que éste se compone de siete categorías: 1) el conocimiento del contenido, 2) el conocimiento didáctico general, 3) el conocimiento del currículo, 4) el conocimiento didáctico del contenido, 5) el conocimiento de los alumnos y de sus características, 6) el conocimiento de los contextos educativos y 7) el conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos.

De los componentes del saber docente, destaca la importancia del conocimiento didáctico del contenido como el distintivo para la enseñanza, es decir, es el elemento que diferencia la mente de un profesional de una disciplina específica y la del docente; por ejemplo, la diferencia entre la mente de un físico-matemático y la de un profesor de matemáticas. Según el autor, los conocimientos numerados anteriormente provienen de por lo menos cuatro fuentes:

1) la formación académica en la disciplina a enseñar; 2) los materiales y el contexto del proceso educativo institucionalizado (por ejemplo los currículos, los libros de texto, la organización escolar y la financiación, y la estructura de la profesión docente); 3) la investigación sobre la escolarización; las organizaciones sociales; el aprendizaje humano, la enseñanza y el desarrollo, y los demás fenómenos socioculturales que influyen en el quehacer de los profesores; y 4) la sabiduría que otorga la práctica misma (Shulman, 1987, p. 8).

Otro planteamiento importante en la obra de Shulman (1987) es el modelo de acción y razonamiento pedagógico, a partir del cual se explica que el profesor conjuga de una manera única los saberes contenidos en su conocimiento base para desempeñar la actividad docente; este razonamiento es lo que conduce y explica las acciones pedagógicas. El modelo se describe como un proceso de seis fases. El docente inicia la labor de enseñanza desde la comprensión crítica del contenido disciplinar. En seguida, esa comprensión será transformada con la finalidad de superar el plano personal y construir una imagen comprensible para los estudiantes; lograr lo anterior involucra las actividades cognitivas de preparación, selección y adaptación de contenidos. Realizado esto, pasa a la fase de enseñanza en la que se lleva a cabo el desempeño de la acción docente. De manera paralela el docente se ubica en la fase de evaluación, en la que verifica el correcto aprendizaje y/o detecta las malas interpretaciones por parte de los estudiantes. *Ex post facto*, el profesor reflexiona sobre la actividad docente desempeñada, lo que genera que él mismo aprenda de su expe-

riencia. Finalmente, el proceso se cierra con una nueva comprensión más compleja de los estudiantes y de los procesos didácticos.

Otros autores han hablado sobre los saberes contenidos en el conocimiento del profesor. Elbaz (1981), en su tesis sobre el conocimiento práctico, expone que, aunque posiblemente inarticulado, el conocimiento de los profesores se compone de una gama de saberes que le guían en su práctica docente, éstos son: el conocimiento de la materia, el conocimiento de la organización del aula y las técnicas de enseñanza, el conocimiento de la estructura de las experiencias de aprendizaje y el contenido del currículum, el conocimiento de las necesidades, habilidades e intereses de los estudiantes, el conocimiento del marco de referencia de la escuela y de las comunidades aledañas y finalmente enuncia el conocimiento que posee el profesor de sus propias fortalezas y debilidades. Dicho conocimiento se articula de distintas formas según las tareas y problemas con que el profesor se enfrenta en su ejercicio profesional y es lo que denomina «conocimiento práctico».

En su trabajo, Elbaz (1981) sintetiza el contenido del conocimiento práctico en cinco categorías: 1) de asignatura, 2) de currículum, 3) de instrucción, 4) de sí mismo y 5) del medio didáctico. Identifica también que este conocimiento se utiliza con base en cinco orientaciones: 1) situacional, 2) teórica, 3) personal, 4) social y 5) experiencial. Finalmente, con el propósito de encontrar la estructura necesaria para un fenómeno con la complejidad que se atribuye al que aquí se describe, la autora propone tres términos que reflejan los propósitos con que el profesor utiliza los conocimientos: 1) reglas de práctica, 2) principios de práctica y 3) imágenes (p. 49).

Otro desarrollo es el de Porlán y Rivero (1998), para quienes el conocimiento de los profesores es un conocimiento práctico que «no puede reducirse a conocimientos académicos, experienciales ni filosóficos» (p. 66); pero reconocen que éstos representan las fuentes y componentes de dicho conocimiento, de modo que explican que éste se constituye por los saberes metadisciplinares, que se refieren a la parte filosófica del conocimiento del profesor, son saberes generales y relevantes que consideran las cosmovisiones ideológicas, las perspectivas epistemológicas y las ontológicas. También están los saberes disciplinares, que se dividen en los de contenido, los de orden pedagógico (de la enseñanza y del aprendizaje) y los del estudio de los sistemas educativos. Finalmente, los autores reconocen a la experiencia profesional como fuente y componente del conocimiento del profesor, ésta se integra por los saberes rutinarios, principios y creencias personales y saberes curriculares sistematizados.

Para Tardif (2004, p. 26), «el saber docente se compone, en realidad, de diversos saberes provenientes de diversas fuentes». Éstos son: 1) los saberes profesionales, que son los pedagógicos y los producidos por las ciencias de la educación, son adquiridos en la formación inicial docente, 2) los saberes disciplinares, son el conocimiento social correspondiente a diferentes campos del conocimiento, también se integran al conocimiento del docente mediante la formación (básica, inicial y continua), 3) los saberes curriculares, representan la organización mediante la cual las instituciones presentan los saberes sociales al estudiantado, toman la forma de programas escolares y, aunque los profesores tienen un acercamiento a ellos en la formación inicial, realmente son adquiridos en el ejercicio profesional por medio de



la formación permanente; finalmente, 4) los saberes experienciales, que son aquéllos desarrollados por los profesores con base en su trabajo cotidiano y en el conocimiento de su medio, éstos toman la forma de rutinas y habilidades que se incorporan al conocimiento docente individual y colectivo (Tardif, 2004, pp. 26-31). Dicho lo anterior, se concluye que, para este autor, las fuentes de los saberes docentes son la formación básica, inicial docente y continua; la práctica profesional; y la socialización escolar.

Finalmente, Tamir (2005) considera que los profesores incorporan en su conocimiento 1) el saber de la materia y 2) el saber didáctico. El primero contempla los saberes disciplinarios; mientras que el segundo se divide en general y específico de la materia, considerando el conocimiento del estudiante, el conocimiento del currículo, las habilidades de explicación y las habilidades de evaluación.

De acuerdo con lo dicho anteriormente, es posible concluir que existe más o menos acuerdo sobre los saberes que componen el conocimiento del profesor. La diferencia radica en la clasificación y las relaciones que describe cada autor. Por ejemplo, en Shulman (1987) se percibe una clasificación más desglosada de los saberes, mientras que Porlán y Rivero (1998) manejan los mismos saberes, pero presentan una clasificación más condensada. A modo de síntesis, se puede decir que el conocimiento de los profesores se compone por saberes 1) disciplinares, 2) pedagógicos, 3) curriculares y 4) de la práctica; siendo el saber pedagógico el que distingue la práctica docente de otras profesiones.

EL SABER PEDAGÓGICO: LA BASE DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL DOCENTE Y LA IMPORTANCIA DE LAS ESCUELAS DE PROFESORADO PARA SU ADQUISICIÓN

Todos los desarrollos teóricos sobre el conocimiento del profesor consideran en su clasificación de saberes uno particular de la profesión docente. Se reconoce que el profesor, además de dominar los contenidos de su disciplina, debe ser capaz de transmitirlos eficazmente a partir de conocimientos relativos a las ciencias de la educación y de habilidades pedagógicas (Tardif, 2004), para lo que se vale, además, de los conocimientos curriculares. Esos conocimientos de la ciencia de la educación y de la ideología pedagógica representan el distintivo del conocimiento del profesor y lo facultan para desarrollar una buena práctica docente.

Shulman (1987) hace referencia al conocimiento didáctico del contenido; Elbaz (1981) lo menciona como el conocimiento del medio didáctico; Porlán y Rivero (1998) lo consideran en el conocimiento disciplinar como saberes de la enseñanza y el aprendizaje, es decir, de didácticas específicas; Tardif (2004) hace referencia a los conocimientos profesionales; mientras que Tamir (2005) habla de conocimiento didáctico general y conocimiento didáctico específico. Para ahondar en el tema, en adelante se utilizará el término *conocimiento pedagógico* para hacer referencia a este conocimiento particular de la profesión docente.

Es claro que, para desarrollar una buena práctica profesional, el profesor no puede omitir ninguno de los saberes; pero es con base en el conocimiento pedagó-



gico que el docente desarrolla la capacidad de desempeñar la labor de enseñanza, ya que a partir de él desarrolla una racionalidad que le permite resolver, en su práctica profesional, problemas basándose en la aplicación de teorías y técnicas científicas ya construidas (Schön, 2010).

Como se ha dicho anteriormente, el conocimiento pedagógico involucra los saberes teóricos de las ciencias de la educación y de la ideología pedagógica, y representa el lenguaje especializado y exclusivo de la profesión docente, éste es adquirido en las escuelas de profesorado y, en teoría, debería perfeccionarse durante toda la carrera profesional de la mano con los saberes experienciales que se van desarrollando.

Las escuelas de profesorado juegan un papel estratégico para que los docentes adquieran este saber, ya que, como expone Berliner (2000), la formación inicial docente tiene la responsabilidad de dotar a los futuros profesores del lenguaje profesional necesario para desempeñar su labor. Tardif (2004) añade que la función de la formación inicial del profesorado es proporcionar a los futuros docentes los conocimientos teóricos y técnicos que los preparen para el ámbito laboral. Sin embargo, el campo de estudio preocupado por los aspectos concernientes a la educación no es un campo estático, por lo que el docente debe seguir renovando sus conocimientos pedagógicos durante toda su carrera profesional mediante la formación continua.

De esta manera, se puede afirmar que es en la formación inicial cuando los docentes deben adquirir los conocimientos teóricos que consolidarán su saber pedagógico. Este saber pedagógico precede y, en teoría, debería dominar la práctica (Tardif, 2004), aunque al no provenir de ella misma, es muy probable que permanezca en el abandono, en parte debido al llamado choque con la realidad profesional que experimentan los profesores en sus años principiantes (Jacobo, 1997; Armenta, 2012) y, en parte, debido a la lejanía que existe en la formación inicial docente entre la teoría y la práctica, lo que provoca que los profesores no establezcan vínculo con el conocimiento pedagógico, facilitando su abandono en las primeras turbulencias de la labor docente. Así es que, en su práctica profesional madura, los profesores se refugian principalmente en el conocimiento que les brinda la práctica.

EL CONOCIMIENTO PRÁCTICO DE LOS DOCENTES

En los desarrollos teóricos, se menciona que el conocimiento del profesor se produce a partir de la práctica y que al mismo tiempo otorga forma a la práctica misma. Se menciona también que el conocimiento del profesor es de carácter situado y que su fuente es la experiencia.

Así, surge el planteamiento del conocimiento práctico, que defiende que lo que saben los profesores se construye a partir de las experiencias personales y profesionales, aunque debe ser fundamentado en las teorías formales, lo que no ocurre todo el tiempo, ya que, como se ha mencionado anteriormente, desde la misma formación inicial, la práctica y la teoría se encuentran tan distanciadas que parece ser una empresa sumamente complicada lograr que el estudiante de profesorado construya en su razonamiento procesos de anclaje entre teoría y práctica, siendo en la mayoría de los casos que se abandona la primera en el desempeño profesional.



Desde la perspectiva de las teorías implícitas se define que el conocimiento práctico «está impregnado de creencias, mejor o peor organizadas en sistemas que se forman desde edades tempranas» (Pérez-Gómez, 2010, p. 173), es decir, que es un conocimiento tácito, poco articulado, formado con base en experiencias personales y profesionales, con prioridad en los aspectos afectivos del individuo sin dejar mucho margen a los requerimientos teóricos.

Para responder al argumento anterior, Pérez-Gómez (2010) hace referencia al término teorización de la práctica (Hagger y Hazel, 2006), con el cual se dice que el docente, para mejorar su práctica profesional y/o abandonar vicios pedagógicos, debe reflexionar sobre su labor sirviéndose de los resultados de la investigación educativa más reciente. De esta manera, los procesos de reflexión e investigación permiten al docente mejorar su práctica educativa. Lo anterior hace visible que a partir de procesos de vinculación experiencia-teoría por medio de los ejercicios de reflexión, los profesores mejoran su propio conocimiento práctico. Dicho esto, se puede concluir que sólo a partir de los procesos de reflexión el docente tendrá la capacidad de abandonar el plano de lo inconsciente en su labor docente. Para lograr esto, debe convertirse en un profesional práctico reflexivo (Schön, 1998; 2010).

Para la comprensión de la idea del conocimiento profesional práctico, son necesarios tres conceptos desarrollados por Schön (1988) en *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. En primer lugar, el concepto de *conocimiento en la acción*, que se refiere a lo que las personas que hacen cosas conocen de las cosas que están haciendo. En segundo lugar, se presenta el concepto de *reflexión en la acción*, que habla de que las personas, con frecuencia, piensan sobre lo que hacen al mismo tiempo que actúan. Schön denomina a este componente del pensamiento práctico «reflexión en y durante la acción». Se puede profundizar en lo anterior diciendo que, sobre la racionalidad de primer orden que orienta la actividad práctica, se supone una racionalidad de segundo orden que está dialogando de manera implícita con la actuación del docente al tiempo que cuestiona y evalúa sus soluciones. En muchas ocasiones el profesor se cuestiona de manera inconsciente cómo solucionar de mejor manera las problemáticas, eso es el proceso de reflexión en la acción, que es un proceso vivo y muy dinámico; pero para poder hacerlo útil, es necesario mover estas reflexiones al terreno de lo explícito. Finalmente, con el concepto *reflexión sobre la acción* se considera el análisis que *a posteriori* realizan los profesionales sobre las características y procesos de su propia acción. Es la utilización del conocimiento para describir, analizar y evaluar las huellas que en la memoria corresponden a la intervención pasada.

El profesional práctico reflexivo (Schön, 1998; 2010) no se limita a la profesión docente, cualquier profesional puede serlo, siempre y cuando implique la reflexión en y sobre su acción. Lo que aquí nos interesa es la labor docente, y un profesional práctico docente es aquél que tiene la capacidad de resolver cualquier situación que se le presente en el aula. Este sujeto debe tener capacidad previsor, ya que la labor docente está de manera permanente en escenarios de problemas potenciales. El profesor entonces, como práctico, debe ser capaz de resolver cualquier problemática resultante sin importar las particularidades de las condiciones personales y del entorno, es decir, que un buen profesional reflexivo debe saber solucionar.



En lo respectivo a la formación inicial de profesionales, en cuatro años no es posible considerar la cantidad de problemas que se pueden presentar en la práctica profesional, por lo que la preocupación debe ser dotar a los futuros profesionistas con las capacidades y habilidades que les puedan servir para hacer frente a su práctica.

El pensamiento del práctico reflexivo debería tener el conocimiento de la acción, la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción. El profesional que hace todo esto se convierte en un investigador, construye una teoría adecuada a la singular situación de su escenario y elabora en su interacción con la situación un diseño flexible de enfoque progresivo que experimenta y reconduce de forma continua. En esta actuación reflexiva se asientan las bases de la evolución del pensamiento práctico en el desarrollo profesional. Cuando el profesional tiene la capacidad de la investigación será más hábil para resolver las situaciones problemáticas.

Al respecto, Korthagen (1993) dice que los procesos de reflexión guían a una conclusión que posiciona al profesional en un punto de partida nuevo que le permite avanzar. Es por esto por lo que hay que revisar lo que ha pasado, lo que implica tomar conciencia de ciertas situaciones, permitiendo la creación de alternativas que posicionaran al docente en un lugar diferente al estadio inicial. El conocimiento generado por este medio aporta nuevas herramientas metodológicas y mentales para el mejoramiento de la profesión del docente. La situación es que gran cantidad de profesionales resuelven acciones de manera implícita pero no tienen la habilidad de reflexión sobre esa acción; por lo tanto, la resolución del problema no tiene mayor trascendencia. Es muy peligroso no reflexionar sobre lo que se hace, ya que se pueden otorgar facultades sanadoras a herramientas meramente paliativas por haber quedado en la primera impresión; al profesional que cae en este vicio no se le puede considerar un práctico reflexivo.

El conocimiento profesional práctico debe ser un ir y venir de la práctica a la teoría y de la teoría a la práctica, explicitando por medio de la reflexión a las teorías que nos han conducido en la resolución de las situaciones de conflicto, es por esto por lo que Argyris, Putnam y Smith (1985) afirman que la reflexión sobre la acción es un componente esencial del proceso de aprendizaje permanente que constituye la formación del profesional.

Si bien la práctica reflexiva posiciona al docente en una situación más adecuada para hacer frente a la labor educativa, no debería ser el único tipo de reflexión que se active en el desempeño profesional. Jacobo (2009) propone, en *El profesionalismo integrado* «diversificar sus objetos de reflexión en tres dimensiones: práctica, técnica y social» (p. 109), tríada recuperada de las aportaciones de Liston y Zeichner (1993). La dimensión práctica tiene como punto de partida las experiencias docentes, se ampara en el sentido común y revisa los procesos ejecutivos de la enseñanza, nos es posible vincular esta dimensión con las propuestas de Donald Schön (1988) expuestas anteriormente. La dimensión técnica es el intento por trascender del conocimiento experiencial. Por medio de ésta, se busca dar explicaciones teóricas a las problemáticas profesionales, planteamiento que tiene relación con la idea de teorizar la práctica (Hagger y Hazel, 2006) expuesta líneas arriba. Finalmente, la dimensión social implica que la labor del docente va más allá de lo académico y se debe esforzar también en formar sujetos capaces de llevar una óptima vida en sociedad.



La práctica reflexiva que se ha descrito no necesariamente debe ser tridimensional, el profesor debe saber combinar las dimensiones de acuerdo a los contextos y las problemáticas que enfrente (Jacobo, 2009), por lo que resulta indiscutible que este ejercicio de reflexión integrada «tiene mayor demanda cognitiva» (p. 110), sobre todo al activar la reflexión social.

Debemos rescatar que para Jacobo (2009), el profesionalismo integrado «se adquiere de manera contextualizada» (p. 111), por lo que la formación inicial concebida casi exclusivamente en las aulas de las instituciones formadoras de docentes no es suficiente para dotar al futuro profesor de las habilidades requeridas, es necesario, pues, acercarla cada vez más a los espacios reales de trabajo.

No queda más que apuntar a la necesidad de reflexionar sobre si la formación docente atiende a las necesidades de la sociedad actual y concluir dejando algunas interrogantes con la ilusión de abonar y refrescar al debate educativo actual: ¿los docentes de la actualidad pueden ser considerados profesionales reflexivos?, ¿las escuelas de profesorado han contribuido para lograr esta empresa?, ¿cómo podemos imaginar las escuelas de profesorado para formar profesionales prácticos?, ¿permite el diseño de la formación inicial docente que los estudiantes realicen conexiones entre teoría y práctica?, de entre muchas otras inquietudes que se espera puedan surgir.

Recibido: 08-05-2019. Aceptado: 24-05-2019



REFERENCIAS

- ARGYRIS, C. y SCHÖN, D. (1974). *Theory in practice: Increasing profesional effectiveness*. California, Estados Unidos de América: Jossey-Bass.
- ARGYRIS, C., PUTMAN, R. y McLAIN, D. (1985). *Action Science. Concepts, Methods, and Skills for Research and Intervention*. San Francisco, Estados Unidos de América: Jossey-Bass Publishers.
- BADIA, A. y MONEREO, C. (2004). «La construcción del conocimiento profesional docente. Análisis de un curso de formación sobre la enseñanza estratégica». *Anuario de Psicología*, 35(1), 47-70.
- BERLINER, D. (2000). «A personal response to those who bash teacher education». *Journal of teacher education*, 51(5), 358-371. Doi: [10.1177/0022487100051005004](https://doi.org/10.1177/0022487100051005004).
- CALDERHEAD, J. (1992). *Teachers' Professional Learning*. Londres, Inglaterra: The Falmer Press.
- CLANDININ, D. (1985). «Personal practical knowledge: a study of teachers' classroom images». *Curriculum Inquiry*, 15(4), 361-385.
- CLANDININ, D. y CONNELLY, F. (1987). «Teachers' personal Knowledge: What counts as 'personal' in studies of the personal». *Journal of Curriculum Studies*, 19(6), 487-500.
- ELBAZ, F. (1981). «The teacher's practical knowledge: Report of a case study». *Curriculum Inquiry*, 11(1), 43-71.
- ESCUDERO MUÑOZ, J.M., GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M.T. y RODRÍGUEZ ENTRENA, M.J. (2018). «Los contenidos de la formación continuada del profesorado: ¿Qué docentes se están formando?». *Educación XXI, Revista de la Facultad de Educación*, 21(1), 157-180. UNED.
- ESTEBARANZ, A. y MINGORANCE, P. (1992). «Proceso de pensamiento en los profesores y desarrollo curricular», en ESTEBARANZ, A. y SÁNCHEZ, V. (eds.). *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional. Volumen I: Conocimiento y teorías implícitas* (pp. 375-388). Sevilla, España: Universidad de Sevilla, Secretariado de Publicaciones.
- HAGER, H. y HAZEL, H. (2006). *Learning teaching from teachers: Realising the potencial of school-based teacher education*. Buckingham, Inglaterra: Open University Press.
- JACOBO-GARCÍA, H. (2009). *El profesionalismo integrado. Un nuevo modo de ser educador*. México: Plaza y Valdés.
- KORTHAGEN, F. (1993). «Two modes of reflection». *Teacher & Teacher education*, 9(3), 317-326.
- KORTHAGEN, F. (2010). «La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado». *Revista Interuniversitaria de Formación de profesorado*, 68, 83-101.
- LISTON, D. y ZEICHNER, K. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. España: Morata.
- MARRERO, J. (1992). «Las teorías implícitas del profesorado: un puente entre la cultura y la práctica de la enseñanza», en ESTEBARANZ, A. y SÁNCHEZ, V. (eds.). *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional. Volumen I: Conocimiento y teorías implícitas* (pp. 9-22). Sevilla, España: Universidad de Sevilla, Secretariado de Publicaciones.
- PÉREZ-GÓMEZ, Á. (2010). «La naturaleza del conocimiento práctico y sus implicaciones en la formación de docentes». *Infancia y aprendizaje; journal for the study of educational development*, 33(2), 171-177. Doi: [10.1174/021037010791114652](https://doi.org/10.1174/021037010791114652).
- PORLÁN, R. y RIVERO, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla, España: Díada.



- SCHÖN, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, España: Paidós.
- SCHÖN, D. (2010). *La formación de los profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, España: Paidós.
- SHULMAN, L. (1987). «Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform». *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-21.
- TAMIR, P. (2005). «Conocimiento profesional y personal de los profesores y de los formadores de profesores». *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2).
- TARDIF, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, España: Narcea.
- VILLAR, L. (1990). *El profesor como profesional: formación y desarrollo personal*. Granada, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.



LA PROFESIÓN DOCENTE Y LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS SOBRE LA ENSEÑANZA. UNA REFLEXIÓN CRÍTICA

Dina Beltrán López*
Universidad Autónoma de Sinaloa

RESUMEN

A partir de un ejercicio de reflexión sobre la relación entre profesión docente y las teorías implícitas sobre la enseñanza, en este artículo se analiza la necesidad de estudiar el pensamiento de los profesores como un camino para coadyuvar a la mejora de la educación. Se examinan algunos rasgos de la profesión docente que se requieren en estos tiempos de complejidad e incertidumbre y se plantea la necesidad de crear condiciones para que los docentes abandonen el estatus de técnicos y se transformen en profesionales de la enseñanza con un adecuado dominio de los conocimientos inherentes a su campo y un espíritu crítico tanto de su práctica docente como del entorno en que se desenvuelve.

PALABRAS CLAVE: profesión docente, teorías implícitas, teorías implícitas sobre la enseñanza.

THE TEACHING PROFESSION AND THE IMPLICIT THEORIES ABOUT TEACHING. A CRITICAL REFLECTION

ABSTRACT

From an exercise of reflection on the relationship between the teaching profession and the implicit theories about teaching, this article analyzes the need to study teachers' thinking as a way to contribute to the improvement of education. It has been pondered on some of the features of the teaching profession that are required in these times of complexity and uncertainty and, based on this arises the need to create conditions for teachers to abandon the technicians status so they transform into teaching professionals who have an adequate knowledge mastery inherent to their field and a critical spirit in their teaching practice as well as in the atmosphere in which they operate.

KEYWORDS: teaching, implicit theories, implicit theories about teaching.



INTRODUCCIÓN

Bajo la consideración de que las comunidades académicas del ámbito educativo caminan desde hace algunos años hacia el consenso respecto a la necesidad de volver la mirada hacia los maestros en tanto agentes fundamentales que deben y deberán tener un papel de primer orden para enfrentar la actual crisis educativa mundial, en este artículo se desarrolla un ejercicio de reflexión sobre la relación entre la profesión docente y las teorías implícitas sobre la enseñanza.

El planteamiento se basa en el supuesto de que cualquier intento de reforma educativa debe partir de efectuar una seria y profunda revisión de la profesión docente, la cual tiene que pasar, de manera obligada, por esfuerzos para conocer el pensamiento de los profesores. Diversos resultados de la investigación educativa indican que las teorías implícitas (Arévalo, 2010; 2013; Gómez & Guerra, 2012; Lazcano, Santa Cruz & Conget, entre otros) ofrecen un potencial explicativo-comprensivo que nos puede acercar a este conocimiento para, a partir de él, pensar, diseñar e implementar planes, programas y estrategias que incidan en su transformación. Así, pues, cobra relevancia conocer qué piensan los profesores respecto a lo que ocurre en las aulas, cuáles son las concepciones, creencias y teorías (la mayoría de las veces no declaradas) que guían su práctica y cuál consideran que es su papel en estos tiempos de cambios dinámicos en una sociedad compleja y profundamente desigual.

El texto se organiza en tres apartados: el primero trata de manera muy general y breve la crisis educativa que se vive en México y en el mundo; en el segundo, se realiza un acercamiento conceptual a las categorías profesión docente y teorías implícitas en la enseñanza; y en el tercero, se hacen algunas reflexiones sobre los desafíos que enfrenta la profesión docente en los tiempos actuales, a la luz de las teorías implícitas sobre la enseñanza como marco teórico-conceptual.

LA CRISIS EDUCATIVA

Hoy en día se reconoce que la escuela está en crisis y que incumple su misión de formar de manera adecuada a las nuevas generaciones. La discusión de estos asuntos tiene carácter central en los diversos eventos donde se aborda lo educativo, constituye un tema transversal de los programas curriculares relacionados con el área, es parte de los discursos de políticos y funcionarios, es preocupación cotidiana de educadores, constituye punto de partida de multitud de trabajos de investigación, lo perciben los educandos de los distintos niveles y es inquietud de

* *E-mail:* dinabelt@uas.edu.mx. Es licenciada en Ciencias de la Educación y doctora en Educación por el Centro Mar de Cortés, Sinaloa. Es integrante del Sistema Nacional de Investigadores Nivel Candidata del CONACyT. Sus intereses de investigación se enfocan en el estudio de la historia de la educación. Responsable del Archivo Histórico de la Biblioteca Central de la Universidad Autónoma de Sinaloa.

padres de familia; en fin, por ser algo que a todos importa e inquieta, está colocado como uno de los temas principales de la agenda de los gobiernos de los diversos países, pues se reconoce la educación como un rubro en el que nunca se alcanza el nivel óptimo.

De manera cruda, Palacios (1997, p. 11) dibuja la realidad presente en las escuelas, afirmando que «no sería muy exagerado decir que la escuela está, cada vez más y a todos los niveles, generando una dolorosa frustración que abarca a todos sus estamentos». Al respecto, Pérez Gómez (2010) comenta que

... se ha convertido en lugar común la percepción generalizada de insatisfacción respecto a la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en la escuela contemporánea. El abultado índice de abandono temprano de los estudiantes más necesitados, sin ni siquiera concluir la etapa obligatoria, y la irrelevancia de los contenidos que se aprenden para pasar exámenes, pero que no incrementan el conocimiento útil que aplica cada ciudadano a la mejor comprensión de la compleja vida cotidiana, personal, social y profesional, vuelven la mirada de la sociedad hacia la reforma drástica de un dispositivo escolar mejor adaptado a los requerimientos del siglo XIX que a los desafíos del XXI (p. 38).

A pesar de que se reconoce la situación problemática que impera en las instituciones escolares del mundo, y de que ha habido interés por buscar y plantear soluciones que le pongan remedio, lo cierto es que hasta el momento no se han encontrado salidas a lo que, a todas luces, pareciera ser un callejón sin salida. Dado que se acepta que el asunto no es fácil y parece estar estancado, la búsqueda e implementación de soluciones está abierta.

Investigaciones educativas diversas (Delval, 199; Nóvoa, 2009; Rivero & Porlán, 1998) concluyen que parte importante de la solución a la problemática de la educación debe partir de reconocer la necesidad de volver nuestra mirada hacia los docentes por ser los elementos clave para llevar a cabo una verdadera reforma. Bajo el influjo de los aires globalizadores neoliberales que soplan sobre el mundo de nuestros días, el campo de la formación del magisterio se ha visto seriamente afectado, observándose en las últimas décadas que la profesión docente ha venido sufriendo un proceso de devaluación en la que se ha impuesto una «orientación de la *formación técnica* para el ejercicio de la profesión, frente a la opción de *formación multidisciplinaria* propia de las carreras profesionales del campo de las ciencias sociales y las humanidades» (Rosales, 2004, p. 233).

Este tipo de formación que se impulsa desde la propuesta curricular de las instituciones formadoras de docentes tiene profundas repercusiones, pues año con año egresan de ellas técnicos de la enseñanza, más que profesionales, cuyo perfil en cuanto a formación, información y actitudes frecuentemente se asocia a egresados con bajos niveles de conciencia y de «capacidad comprensivo-explicativa de la realidad sociopolítica, económica y cultural» en que se desenvuelven (Rosales, 2004, p. 200).

Desde luego que reformar el sistema educativo de un país significa revisarlo todo, pero la parte que sigue de este trabajo se centra en analizar de qué manera puede coadyuvar a la mejora de la educación el estudio del pensamiento de los profesores desde el marco conceptual de las teorías implícitas sobre la enseñanza (Marrero,



1993) para, a partir de ahí, reflexionar sobre el perfil de la profesión docente que se requiere en estos tiempos de complejidad e incertidumbre.

PROFESIÓN DOCENTE Y TEORÍAS IMPLÍCITAS DE LA ENSEÑANZA

Con el propósito de tener las lentes apropiadas para el análisis del tema que nos ocupa, en este apartado se recogen distintas conceptualizaciones sobre la profesión docente y las teorías implícitas. Estas últimas se abordan primero en general y después las que se relacionan con la enseñanza de manera particular.

LA PROFESIÓN DOCENTE: UN ACERCAMIENTO CONCEPTUAL

De acuerdo con Rodríguez y Guillén (1992, p. 9), una de las características fundamentales del siglo xx es el desarrollo de las profesiones, lo cual es –en su opinión– resultado de los avances del conocimiento y la creciente complejidad de las sociedades. Afirman estos autores que «un número cada vez mayor de parcelas de la vida social e individual se están convirtiendo en campos del conocimiento y de ejercicio de un creciente número de expertos profesionales»; y es a partir de ello que se ha suscitado el interés de la sociología por abonar a la construcción teórica en este campo.

El concepto de profesión tiene por lo menos tres cualidades: es histórico, concreto y tiene un carácter dinámico; y a ello se debe que más que definiciones únicas lo que se tiene es un constructo en el que abunda la polisemia (Freidson, 2001). No obstante, cabe precisar que el mayor desarrollo conceptual del término tiene localización geográfica muy precisa, pues han sido las escuelas anglosajona y francesa las que más se han preocupado por el tema.

Si bien la emergencia del estudio de las profesiones suele ubicarse en el mundo anglosajón en la década de 1930, corresponde a Herbert Spencer (1820-1903) la primera conceptualización del término. Desde el marco de la sociología evolucionista, al finalizar el siglo xx, este autor consideró que las profesiones se circunscribían a la complejidad social y su función era proporcionar bienestar y mejorar la calidad de vida de las personas («aumentar la vida»). Éstas tienen su punto de partida en la organización político-eclesiástica primitiva, la que, al dividirse en política y eclesiástica, da como resultado que las profesiones se desenvuelvan a partir de su elemento político (Spencer, 1992, pp. 316-317).

Corresponde a Andrew Abbott (1988, citado en Canaleta-Safon, 2013, p. 9) la aportación de una clasificación de las diferentes escuelas que han contribuido al desarrollo teórico conceptual de la sociología de las profesiones: la definidora, la evolucionista y la revisionista. La primera, que se sitúa entre los años 30 y 50 del siglo xx, se enmarca en la corriente funcionalista y plantea que las profesiones son un medio de control de las relaciones asimétricas entre profesio-

nal y cliente. Su principal representante, Emilio Durkheim (1858-1917), plantea entre otras cosas que:

- La moral profesional ocupa un lugar intermedio entre la moral familiar y la cívica.
- Todas las profesiones tienen su moral, menos las económicas (anarquía o vacío moral).
- Es importante que la vida moral (la de los empresarios y trabajadores de la industria y del comercio) esté sometida a reglas morales.
- La moral no se improvisa, es obra de un grupo. Para moralizar la vida económica tienen que constituirse o reconstituirse los gremios profesionales.
- Un consejo de administración, elegido, debe regular a nivel nacional lo que concierne a cada profesión (citado en Hortal, 2002).

Por su parte, la escuela evolutiva tiene como marco el estructuralismo y comprende de los años 50 a mediados de los 60 del siglo xx. Plantea que la profesión es una forma de control ocupacional, en la que el contenido del trabajo y las relaciones profesional-cliente no revisten mucha importancia. Los teóricos agrupados en esta escuela pusieron atención en las características especiales del conocimiento, la pericia de los profesionales y el carácter altruista de sus actividades. También continuaron con su intento por clarificar la definición de profesión y en este periodo aparece el término profesionalización. Sus principales exponentes son Talcott Parsons, de la corriente estructuralista, y Hughes, de la Escuela de Chicago (Canaleta-Safon, 2013, pp. 12-13). Al introducir el término «ideología de servicio», Parsons (1951) consideró que en el desempeño de las funciones de los profesionales –en especial de los médicos– no debía primar el ánimo de lucro, sino más bien cierto altruismo, una orientación básica para favorecer a la colectividad (Parsons, 1951).

Y, por último, la escuela revisionista –que abarca de 1970 hasta la actualidad– tiene como marco el neoweberismo, el neomarxismo y la etnometodología, que utilizan los conceptos de autonomía, poder y monopolio. Esta escuela acepta la base estructural pero no se contempla como un desarrollo «natural» sino como un deseo de dominio y/o autoridad. Las características generales son, entre otras:

- Se ataca a los profesionales y se abandona el estudio de las normas profesionales y la relación con los clientes.
- Los atributos profesionales ya no se contemplan como atributos ideales, sino como instrumentos para aumentar su poder con respecto a otros grupos sociales.
- Las actividades profesionales se empiezan a analizar en términos políticos y la autonomía como atributo clave del profesionalismo.
- La vocación de servicio se sustituye por una visión en la cual los profesionales son los creadores de las necesidades y de las formas de servir a los consumidores o clientes.
- El mercado es fuerza en el proceso de profesionalización (Canaleta-Safon, 2013, pp. 16-17).



Con base en el análisis de Flexner en 1915, en su trabajo titulado *Is Social Work a Profession?* Dubar y Tripier (1998, citados en Panaia, 2008) retoman el debate sobre las características comunes a todas las profesiones, y las resumen en los siguientes cinco puntos:

1. Las profesiones tratan de operaciones intelectuales asociadas a las grandes responsabilidades individuales.
2. El material de base de su actividad es extraído de la ciencia y de su saber teórico; sus saberes teóricos comportan aplicaciones prácticas y útiles.
3. Sus saberes son transmisibles por la enseñanza formalizada.
4. Las profesiones tienden a la autoorganización en asociaciones.
5. Sus miembros tienen una motivación altruista.

De acuerdo con Panaia (2008), al relacionarse el término profesión con la calificación y las competencias, se reconocen cuatro sentidos diferentes en su utilización: la profesión como declaración de principios, como empleo, como oficio y como función; correspondiendo la primera a la identidad profesional, la segunda a la calificación profesional, la tercera a la especialización y la última a la posición profesional.

Dentro del mundo de las profesiones, la de la docencia es una de las más estudiadas. Así, desde el siglo XVII Juan A. Comenio propuso en su *Didáctica Magna* que el profesor debía «enseñar todo a todos» (Comenio, 1982, p. 33) y, a partir de él, han sido innumerables los educadores y pedagogos que han planteado visiones particulares de la docencia. En las diversas concepciones, el docente ha sido caracterizado de distintas maneras y desde diversos miradores, que pueden resumirse en que se le considera un líder social responsable de la formación y continuidad socio-cultural de las generaciones venideras (Dorfsman, 2012).

En el sentido moderno y de manera general, el término «profesión» se refiere a un tipo de trabajo al que una persona se dedica de manera habitual. No obstante, éste ha sido desarrollado de distintas maneras y una de ellas, importante de retomar, es el de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), que plantea que es una ocupación intelectual, cuyo ejercicio requiere profundos conocimientos y calificaciones que comúnmente se adquieren en ciclos superiores en los diversos campos del conocimiento (1995, pp. 54 y 59).

De acuerdo con los diversos enfoques y conceptualizaciones con que se ha estudiado la profesión docente, Dorfsman (2012) plantea una caracterización que toma en cuenta por lo menos cuatro dimensiones. En primer lugar, la que considera que la profesión docente incluye la apropiación de un saber académico-disciplinar el cual puede ocupar un lugar central, preeminente o simplemente accesorio. La segunda dimensión es la del saber pedagógico, que es el componente central de la profesión docente. En la tercera dimensión se plantean como rasgos centrales de la profesión el saber técnico-pedagógico, el saber disciplinar y el compromiso moral con la comunidad. Y, por último, la cuarta dimensión es la personal-reflexiva, que coloca al alumno en el centro de la preocupación de la tarea educativa. En esta última dimensión se ubican tanto la pedagogía de la liberación de Paulo Freire (1981) como la práctica reflexiva propuesta por Schön (1998).



Otra forma de abordar la conceptualización de la profesión docente es considerando los diferentes tipos de conocimientos que deben asociarse a ella. Desde la perspectiva de Grossman (1990, citado en Marrero, 2010, pp. 234-235) existen los siguientes cinco tipos de conocimientos docentes:

- *Conocimiento pedagógico general*. Se relaciona con los principios de la enseñanza, con el aprendizaje de los alumnos, la enseñanza en pequeños grupos, la gestión de clase, las técnicas didácticas, la estructura de la clase, la planificación de la enseñanza, las teorías del desarrollo humano, la planificación curricular, la evaluación, la cultura social y la influencia del contexto en la enseñanza, la historia y filosofía de la educación, los aspectos legales de la educación.
- *Conocimiento de la materia*. Es el saber sobre la asignatura que se enseña que debe traducirse en el buen manejo de la disciplina a impartir. Este conocimiento influye tanto en los contenidos (el qué enseñar) como en los métodos y técnicas de enseñanza (el cómo enseñar).
- *Conocimiento del contenido*. Incluye los componentes relacionados con el conocimiento sintáctico (el cuerpo de conocimientos generales de una materia, los conceptos específicos, las convenciones y los procedimientos); y los referentes al conocimiento sustantivo (los paradigmas de investigación en cada disciplina, el conocimiento relativo a cuestiones como la validez, tendencias y perspectivas en el campo de su especialidad).
- *Conocimiento didáctico del contenido*. Representa la combinación adecuada del conocimiento de la materia a enseñar con el conocimiento pedagógico y didáctico referido a la manera de enseñarla.
- *Conocimiento contextual*. Permite adaptar el conocimiento general de la materia a los alumnos, a las condiciones particulares de la escuela y a las situaciones específicas.

En su trabajo sobre la profesión docente, Goodson y Hargreaves (1996, pp. 4-19) agrupan las diferentes acepciones en torno a cinco formas de entender la profesión docente:

- *Profesionalismo clásico*. Se fundamenta en la comparación de la enseñanza con las profesiones con alto estatus social como la medicina y el derecho, que se caracterizan por tener un conocimiento profesional común o cultura técnica compartida (conocimiento científico), una ética hacia el servicio a los clientes y la autorregulación por sus propias organizaciones.
- *Profesionalismo flexible*. La clave está en la cultura de colaboración que surge en las comunidades de prácticos. Dado que el conocimiento científico base sobre la educación –generado a través de una investigación de corte empirista– presenta problemas epistemológicos, se promocionan comunidades de profesionales que trabajan colaborativamente, las cuales se desempeñan en sus contextos particulares y sobre sus áreas específicas, compartiendo sus problemas e inquietudes con vistas a la mejora de su labor docente, que



se produce mediante la construcción compartida de los significados de su práctica profesional.

- *Profesionalismo práctico*. Procura dar dignidad y estatus al conocimiento práctico que las personas tienen respecto a la tarea que realizan. La validez y pertinencia de la experiencia docente, que se consideró en otros momentos como una debilidad de la profesión, en esta acepción se valora como fundamental y por tanto una fuente válida de conocimiento, más allá de la oposición teoría-práctica. Entre sus sustentos están los planteamientos de Elbaz, Connelly y Clandinin, quienes afirman que las rutinas y el conocimiento que tienen los profesores sobre cómo hacer su trabajo constituyen el conocimiento práctico personal o conocimiento del oficio; así como el concepto de enseñanza como práctica reflexiva de Donald Schön.
- *Profesionalismo expandido*. Frente a un profesionalismo en regresión en el que la enseñanza es vista como una tarea de naturaleza intuitiva (las habilidades derivan de la experiencia, los acontecimientos de clase se perciben aisladamente, la metodología se concibe como introspección, se valora la autonomía individual, hay escasa participación en actividades distintas a las profesionales, las actividades se limitan a las de carácter práctico), el profesionalismo expandido deriva sus conocimientos de la relación entre teoría y práctica, la perspectiva del profesor va más allá de la clase, para abrazar el contexto social más amplio de la educación; los sucesos de clase se perciben en relación con otros aspectos de la escuela, compara su metodología con la de otros, valora las actividades profesionales, lee literatura profesional, asiste a actividades de formación teórico-prácticas; en suma, la enseñanza es vista como una actividad racional, no intuitiva. Goodson y Hargreaves (1996, pp. 16-17) se inclinan más por el término *profesionalismo dilatado*, producto de la participación con cierto grado de obligatoriedad con mayor número de actividades y reuniones de planificación colectiva, que del auténtico compromiso que implica el *profesionalismo expandido*.
- *Profesionalismo complejo*. Se fundamenta en que las profesiones deben juzgarse por la complejidad del trabajo que realizan y, por ende, esta categoría debe estar presente en la enseñanza con todo lo que ello implica. Esta complejidad se apoya en que se necesitan habilidades de resolución de problemas, la implementación de estrategias de aprendizaje cooperativo y habilidades de pensamiento complejo para intervenir en contextos de incertidumbre. Considera que todos los profesores deben ser líderes de sus estudiantes y, como tales, conducir procesos de gran complejidad.

Como puede verse en las ideas expuestas, la profesión docente está sujeta a diversos miradores epistemológicos que deben tenerse presentes, ya que ellos son expresión del debate sobre el qué y para qué de esta profesión que ha ocupado un lugar central a lo largo de la historia y que también hoy está en el foco de la atención de los investigadores y de los propios docentes, en aras de problematizarla y formular propuestas para mejorarla y que ello se traduzca en la mejora de los procesos de enseñanza en nuestras escuelas. Esto es, porque del tipo de docente que se impulse



será nuestra visión de la educación, la cual, al final de cuentas, se mueve entre la gran tensión de formar para reproducir o formar para transformar.

TEORÍAS IMPLÍCITAS SOBRE LA ENSEÑANZA

El desarrollo de las ciencias cognitivas ha traído consigo una nueva revolución de la ciencia, en la medida en que los sistemas cognitivos o representacionales que son su objeto de estudio difieren de los sistemas físicos o biológicos hasta ahora estudiados por la ciencia. Un sistema cognitivo es un dispositivo que construye representaciones del mundo que le permiten predecir y controlar los cambios físicos que tienen lugar en él. La mente humana es un dispositivo representacional muy complejo, capaz de generar diversos tipos de representación, pero que también está en la posibilidad de

... acceder a sus propias representaciones, de hacerse de algún modo consciente de ellas, y convertirlas en meta-representaciones o conocimiento propiamente dicho, que puede ser comunicado o explicitado a través de diferentes sistemas de representación (el lenguaje oral, la escritura, la notación matemática, gráficos y calendarios, etc.) (Pozo, 2002, p. 248).

El estudio de estas representaciones ha sido el objeto de la psicología cognitiva a través del procesamiento de la información como enfoque predominante, el cual se basó en sus inicios en la analogía funcional entre la mente y la computadora. Mientras que al principio los estudios de esta ciencia consideraron que la mente era proposicional, simbólica, semántica, declarativa abstracta, explícita e individual, años después las investigaciones obligaron a los psicólogos cognitivos a aceptar una mente con imágenes, episodios y acciones situadas, con representaciones distribuidas e implícitas, y caracterizada por ser interpersonal y socialmente distribuida. Este vuelco de las investigaciones ocurrió por la crisis de los modelos computacionales clásicos, lo que dio lugar al cambio de la metáfora de la memoria como símil de la biblioteca por el de la nebulosa (Pozo, 2002, p. 249).

De ahí que Donald (2001, citado en Pozo, 2002) hiciera el planteamiento de que la mente humana es híbrida, ya que está compuesta por dos sistemas muy diferentes, uno dedicado a representar el mundo concreto, cercano, mediante acciones y precepciones, cuyas metas son esencialmente pragmáticas, es decir, dirigidas a la predicción y el control rápido de sucesos concretos; y otro supuestamente más racional y abstracto que usa lenguajes formales y puede comunicarse a través de ellos, cuyas metas son más epistémicas, como son el conocimiento o explicación reflexiva de esos sucesos.

El estudio de las representaciones implícitas ha tenido un desarrollo inusitado a partir de la década de 1980. Su investigación reciente en dominios específicos se ha desarrollado, de acuerdo con Wellman y Gelman (1997, citados en Pozo, 2002, p. 257), desde tres perspectivas teóricas que asumen supuestos distintos sobre la naturaleza y organización de esas representaciones, que se corresponden con las



tres concepciones que existen sobre el origen del conocimiento humano: el empirismo, el racionalismo y el constructivismo. Dichas perspectivas son:

Primera. Concibe el desarrollo de las representaciones como la adquisición de pericia en ciertos dominios y se apoya en la psicología de la instrucción y en los estudios que comparan a los expertos y los novatos. Este enfoque, de bases epistemológicas empiristas, implica aceptar que el conocimiento tiene su origen en la práctica de cualquier dominio nuevo o arbitrario en la que éste se acumule.

Segunda. Asume que las representaciones tienen su origen en ciertos módulos cognitivos innatos, es decir, en estructuras y principios de procesamiento genéticamente dados. Según este enfoque –de corte racionalista–, el conocimiento se basa en dispositivos especializados para el procesamiento de la información, los cuales se caracterizan por ser preformados. Se niega la existencia de mecanismos para hacer posible el cambio de representaciones y se ocupan de sistemas cognitivos nucleares que intentan identificar «universales cognitivos».

Tercera. Sostiene que nuestras representaciones implícitas constituyen teorías de dominio, es decir, sistemas de representación, organizados y consistentes, basados en principios que restringen el procesamiento de la información en ese dominio, pero que pueden ser revisados y explicitados como consecuencia del aprendizaje. Aunque al interior del enfoque hay variantes, todas coinciden en que aceptan que nuestras representaciones implícitas se organizan en forma de teorías implícitas. Estos planteamientos coinciden con los postulados del constructivismo como concepción epistemológica.

De acuerdo a Gopnik y Meltzoff (1997, citado en Pozo, 2002, pp. 258-259), las teorías de dominio a que se hace referencia en la tercera perspectiva comparten cuatro rasgos: la *abstracción* (los constructos teóricos son leyes o principios de naturaleza abstracta); la *coherencia* (las representaciones surgidas de una teoría están «legalmente» relacionadas entre sí, de forma que son unidades de información conectadas); la *causalidad* (los principios teóricos y las representaciones que de ellos se derivan sirven para explicar o dar cuenta de las regularidades del mundo); y el *compromiso ontológico* (las teorías restringen las representaciones posibles, asumiendo la necesidad de un determinado orden ontológico, cuya violación exige una revisión de la teoría).

Pozo (2002, p. 261) sostiene que asumir que las representaciones de dominio constituyen teorías de naturaleza implícita requiere justificar dos cosas: primera, que poseen las propiedades enunciadas en el anterior párrafo con respecto a las teorías; y, segunda, que su naturaleza implícita significa que las personas que hacen un uso pragmático no pueden hacer un uso epistémico pleno de ellas, es decir, desconocen, en parte o en todo, que usan esas teorías para representarse el mundo. Sobre este punto particular, Marrero (2009, p. 231; 2010, p. 35) sostiene que son «teorías» porque componen un conjunto más o menos organizado de conocimiento sobre el mundo físico o social, aunque su grado de organización y coherencia interna dista



mucho de parecerse a las teorías científicas; y que deben su carácter implícito a que no suelen ser accesibles a nuestra conciencia.

Con base en la investigación generada de este campo y sus estudios sobre el sentido común, Castorina, Barreiro y Toscano (2005) señalan los siguientes cuatro rasgos de las teorías implícitas:

- a) Su carácter implícito. Significa que son inaccesibles a la conciencia individual y su formato representacional no puede ser explicitado de manera verbal por los individuos porque los argumentos que contienen son tácitos y sin especificar; simplemente se utilizan.
- b) Son adaptativas. Se vinculan con un saber hacer, ya que se utilizan sin poder formularlas de manera explícita. Se trata de un conocimiento destinado a adecuarse a la exigencia de tomar decisiones para la acción (función pragmática), pero sin cuestionar la verdad o falsedad del mismo.
- c) Son elaboraciones personales. Parten de experiencias individuales, lo que no implica la ausencia de alguna pauta sociocultural. Al contrario, los autores afirman que «las experiencias socioculturales se constituyen en la materia prima para la inducción personal de las TI [teorías implícitas], ya que la información de origen cultural es procesada cognitivamente» (Castorina *et al.*, 2005, p. 205).
- d) Responden a las demandas de los escenarios concretos en los que se producen. Explican y predicen situaciones vividas y tienen un estatus mental porque constituyen un registro de las mismas. De ahí que sólo se les puede interpretar como respuestas a demandas específicas que les plantea el entorno vital.

Las teorías implícitas pueden tener aplicación en diversos temas de investigación. Los estudios más relevantes desde esta perspectiva se han ocupado de las teorías de los profesores sobre la enseñanza, de los alumnos sobre el aprendizaje, de los adolescentes sobre el medio ambiente y de los niños sobre el dibujo (Castorina *et al.*, 2005, p. 203). En el caso de México, destaca el estudio de Hernández (2008) sobre la lectura y el conocimiento metatextual en estudiantes de distintos niveles educativos (secundaria, bachillerato y educación superior).

Marrero (1993) hace una sistematización de las teorías implícitas sobre la enseñanza y las agrupa en cinco tipos que relaciona con distintos modelos pedagógicos. En la tabla 1 se recoge esta clasificación.

TABLA 1. CLASIFICACIÓN DE LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS DE LA ENSEÑANZA		
TIPO DE TEORÍA	CARACTERÍSTICAS	MODELO PEDAGÓGICO AL QUE SE ASOCIA
Dependiente	Enseñanza guiada y dirigida por el profesor, de tal forma que se mantiene un mismo ritmo de aprendizaje para todos los alumnos; se piensa que, si el profesor no enseña, los alumnos no son capaces de aprender por sí solos; se postula una actitud distante con los alumnos y una concepción de la escuela al margen de los conflictos sociales y políticos.	Tradicional



Productiva	La enseñanza es la búsqueda de resultados y potenciación de la eficacia en la enseñanza y el aprendizaje. Adquiere relevancia la enseñanza por objetivos.	Técnico
Expresiva	Reconoce la actividad del estudiante como el núcleo fundamental del proceso de enseñanza aprendizaje. Los indicadores permanentes son la experimentación, la educación para la vida, la «cantidad» de actividades a realizar y la ocupación permanente del alumno.	Activo
Interpretativa	Coinciden una pedagogía centrada en el alumno (sus necesidades, recursos y procesos de aprendizaje) y una actitud interpretativa (búsqueda de explicaciones más o menos formalizada de las prácticas docentes). Acentúa la importancia de los procesos frente a los resultados y destaca los aspectos «comunicativos» de la docencia.	Constructivista
Emancipatoria	Tiene acentuado el carácter moral y político en un amplio sentido. La preocupación por la legitimación contextual de ciertos objetivos y contenidos de la enseñanza, la vinculación entre las prácticas de enseñanza y el marco político-social de las actuaciones de alumnos y profesores acentúan el carácter crítico y su intencionalidad emancipatoria.	Crítico

Fuente: elaboración con base en Marrero (1993, pp. 251, 254-255).

Antes de cerrar este apartado, es importante mencionar los tres elementos que permiten calificar como novedad la categoría de las teorías implícitas, de acuerdo con los aportes de Marrero (2009, p. 35). Primero, porque considera la dimensión cultural como base del conocimiento cotidiano, superando así la frontera mentalista del cognitivismo; segundo, porque ofrece un modelo de mente dinámico que era una necesidad; y tercero, porque «conecta e integra en su funcionamiento tanto aspectos relacionados con el conocimiento y las creencias como la conexión de éstos con la acción». La conclusión es que mediante la categoría de las teorías implícitas se trata de explicar «cómo se organiza el conocimiento para actuar en interacción con el contexto cultural de elaboración».

LA PROFESIÓN DOCENTE HOY. ALGUNAS REFLEXIONES

Como se comentó al inicio de este texto, parte importante de los problemas que aquejan a las escuelas de hoy se atribuye al hecho de que la profesión docente –históricamente de menor estatus social que las demás profesiones– ha ido reduciéndose a un quehacer técnico. En este sentido, es urgente replantearnos acciones para restituirle las dimensiones filosóficas, teórico-científicas y artísticas que indebidamente se le han mutilado (Sarramona, 1997, pp. 81-82). Lograr esto desde luego que no es fácil y remite, entre otras cosas, a la necesidad de reformular el currículo que opera en las instituciones formadoras de docentes, y a poner en marcha programas de actualización-formación para los profesores en servicio, en donde se



recuperen contenidos que fortalezcan su formación teórico-conceptual, sobre todo aquéllos orientados a desarrollar habilidades del pensamiento.

El propósito es emprender acciones para que los docentes reflexionen de manera crítica sobre su profesión, lo que significa la posibilidad de convertirlos en verdaderos agentes de cambio. Para lograrlo, de acuerdo con Fullan (2002, p. 15), se requiere como condición que ocurra un cambio fundamental de mentalidad (*meta-noía*) en el que se asuma el cambio como parte de la cotidianidad y no como algo transitorio o de carácter episódico.

Conseguir que los docentes sean profesionales reflexivos constituye un aspecto primordial en el análisis, pues sólo así se desempeñarán como profesionales de la docencia en el más amplio sentido del término, que incluya una firme y decidida actitud transformadora de su práctica. Ser un profesor cuya práctica docente esté sostenida en una reflexión crítica significa concebirse y actuar como un profesional que posee y aplica los diversos saberes señalados por Grossman (1990, citado en Marrero, 2010, pp. 234-235) que le permitan tener capacidad para lo siguiente:

- 1) Problematicar la concepción simplista de la pedagogía basada en una epistemología escolástica que responde a una racionalidad cartesiana y valorar opciones alternativas que den cuenta, de manera más objetiva, de los sujetos educativos y de los procesos que llevan a cabo. Dentro de estas pedagogías alternativas considerar aquella que plantea el proceso de enseñanza aprendizaje «como un proceso permanente de reconstrucción conceptual, reestructuración continua de los modos de representación, comprensión y actuación, al calor de las experiencias y reflexiones que cada uno vive con los objetos, personas, ideas y contextos que rodean su existencia personal y profesional» (Pérez, 2010, p. 42). Esta epistemología constructivista se caracteriza, entre otras cosas, por plantearse trascender la concepción de la práctica como aplicación directa y lineal de la teoría, al considerarla como «un escenario complejo, incierto y cambiante donde se producen interacciones que merece la pena observar, relacionar, contrastar, cuestionar y reformular, al ser espacios y procesos generadores de nuevos conocimientos».
- 2) Analizar críticamente los contenidos que enseña, para lo que es esencial que tenga los conocimientos que le permitan discriminar entre textos que contienen saberes de sentido común y aquéllos con estatus científico porque se han obtenido mediante procedimientos metódicos con pretensión de validez, utilizando la reflexión sistemática, los razonamientos lógicos y respondiendo a una búsqueda intencionada (Ander Egg, 1998, p. 46).
- 3) Incorporar la investigación a su práctica pedagógica, es decir, como estilo de vida, lo que deberá traer aparejado un trabajo constante para formar en sus alumnos una actitud similar. Con base en la perspectiva de Matthew Lipman, es razonable y pertinente la propuesta de que los docentes cuestionen su actuación en el aula como simples transmisores de contenidos, para pasar a una práctica en la que conviertan sus clases en una



... comunidad de investigación en la que los estudiantes se escuchan los unos a los otros con respeto, construyen sus ideas sobre las de los demás, se retan los unos a los otros para reforzar argumentos de opiniones poco fundadas, se ayudan en los procesos inferenciales a partir de lo que se afirma y buscan identificar los supuestos ajenos (1998, p. 57).

Este planteamiento de comunidad de investigación de Lipman embona bastante bien con la propuesta metodológica de investigación-acción en el aula, la cual para Elliot es un instrumento privilegiado de desarrollo profesional de los docentes:

... al requerir un proceso de reflexión cooperativa más que privada; al enfocar el análisis conjunto de medios y fines en la práctica; al proponerse la transformación de la realidad mediante la comprensión previa y la participación de los agentes en el diseño, desarrollo y evaluación de las estrategias de cambio; al plantear como imprescindible la consideración del contexto psicosocial e institucional no sólo como marco de actuación sino como importante factor de inducción de comportamientos e ideas; al propiciar, en fin, un clima de aprendizaje profesional *basado en la comprensión y orientado a facilitar la comprensión* (Pérez, 2000, p. 18; itálicas en el original).

- 4) Desarrollar una actitud crítica del modelo educativo en el que se inserta su práctica porque tiene los conocimientos necesarios para hacerlo. Para desarrollar dicha actitud, los docentes deberán identificar los modelos pedagógicos en que se sustenta dicho modelo educativo, es decir, detectar las teorías en que descansa, de manera que tiene los conocimientos y capacidades para explicar la relación entre ambos, saber que hay otros y con la certeza «de que siempre será válido y factible diseñar y sustituir unos modelos por otros» (Rosales, 2008, pp. 101-103).
- 5) Asumir una actitud crítica respecto a la institución en que trabaja, hacia el desempeño de sus colegas, ante los aparatos jerárquicos que ejercen el mando y frente a la diversidad de fenómenos que se le presentan en la realidad en que se desenvuelve. De igual manera, está dispuesto a recibir la crítica constructiva de otros miembros de la comunidad. Dado que los procesos educativos no se desarrollan en el aislamiento, sino en estrecha relación con su contexto, es necesario que, como profesionales de la educación, los docentes desarrollen un agudo ojo crítico de lo que sucede fuera del aula y actúen en consecuencia.
- 6) Interrogar de manera consciente e intencionada su pensamiento, su conocimiento y su comprensión, y que de ese interrogatorio resulte sacar del mundo oscuro de lo implícito aquellas teorías que obstaculizan su actividad profesional como docente para ponerlas bajo la potente luz de la reflexión. De ello deberá resultar una disposición de deshacer y rehacer su práctica profesional, de manera que se procure forjar un quehacer docente que se enfoque en facilitar un proceso de trabajo e intercambios donde se desarrollen y fomenten los valores educativos, es decir, aquéllos que capacitan «a los individuos para comprender la realidad compleja en que vive y para deliberar sobre los modos racionales de intervenir en la misma» (Pérez Gómez, 2000, p. 12). Lipman



plantea que el profesor debe orientar acciones para desarrollar una práctica docente crítica, tomando cada vez mayor distancia de la práctica normal, es decir, de aquella en la que la reflexión y la teoría están ausentes (1998, p. 54).

Lo anteriormente señalado conduce a plantear la necesidad de crear condiciones para que los docentes abandonen el estatus de técnicos y pasen a ser profesionales de la enseñanza que, a la vez que tienen un adecuado dominio del conjunto de conocimientos inherentes a su campo que aplican con responsabilidad e inteligencia, se reconocen como individuos con hambre y sed de crecer como profesionales y como seres humanos; y, de esta manera, rebasar al sujeto cosificado para que emerja el sujeto pensante que se requiere en las aulas. En este sentido, es pertinente y necesario que los profesores tengan acceso a lecturas, ambientes y procesos que les conduzcan a promover los procesos de reflexión individuales y colectivos.

REFLEXIONES FINALES

Después de este recorrido por los constructos profesión docente y teorías implícitas de la enseñanza, y la relación entre ambos, se plantean como cierre tres reflexiones:

Primera. Para llevar a la práctica los puntos señalados anteriormente, los profesores deben vivir procesos profundos de autointerrogación y de interrogación por sus pares, para poner sobre la mesa del análisis las concepciones y creencias que, como dice Pozo (2002), llevan encarnadas en su mente. Conocer qué piensan sobre lo que ocurre en las aulas y por qué lo piensan, cuáles son las teorías implícitas que guían su práctica y cuál consideran que es su papel en los escenarios actuales de cambios dinámicos y complejos serán aspectos fundamentales para redimensionar la profesión docente de manera que esté a la altura de los requerimientos de las sociedades de nuestros días.

Segunda. En los tiempos actuales de nuevas exigencias a los sistemas educativos, en un mundo cada vez más globalizado en el que la injusticia y la desigualdad no sólo campean por doquier, sino que se incrementan cada día, es imprescindible reflexionar sobre el sentido y naturaleza de la tarea docente en aras de formar profesionales mejor preparados y más comprometidos con la tarea compleja de acompañar, estimular y orientar el aprendizaje y desarrollo de las cualidades humanas que se consideran más valiosas en las nuevas generaciones (Pérez, 2010, p. 33).

Tercera. Que los docentes hagan conciencia del relevante papel que juegan para transformar el anómalo estado de cosas imperante es quizá la tarea más urgente que enfrentan los sistemas educativos actuales. ¿Cómo lograrlo? Precisamente ahí radica el nudo gordiano y a dar pistas para desatarlo se enfocan las propuestas de estudiar el pensamiento de los profesores, que deben fluir tanto de arriba hacia abajo como de abajo hacia arriba.

Recibido: 30-04-2019. Aceptado: 24-05-2019



REFERENCIAS

- ARÉVALO, R.M. (2010). «Teorías de dominio de los docentes sobre el aprendizaje y su expresión en la evaluación de los aprendizajes: un estudio de caso en una institución educativa particular de Lima». *Educación*, 19(36), 23-42, recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2596>.
- ANDER-EGG, E. (2001). *Acerca del conocimiento y del pensar científico*. Buenos Aires: LUMEN.
- CANALETA-SAFON, E. (2013). *La construcción de la profesión médica en Mallorca durante la segunda mitad del siglo XIX*. (Tesis doctoral). Universitat de les Illes Balears, recuperado de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/112127/tecs1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- CASTORINA, J.A., BARREIRO, A. y TOSCANO, A. G. (2005). «Las representaciones sociales y las teorías implícitas: una comparación crítica». *Educação & Realidade*, 30(1), 201-222, recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3172/317227040012.pdf>.
- COMENIO, J.A. (1982). *Didáctica Magna*, Col. «Sepan Cuantos», n.º 167. México: Editorial Porrúa.
- DELVAL, J. (1999). *Los fines de la educación*. México: Siglo XXI Editores.
- DORFSMAN, M. (2012). «La profesión docente en contextos de cambio: El docente global en la Sociedad de la Información». *RED-DUSC, Docencia Universitaria en la Sociedad del Conocimiento*, 6, recuperado de <http://www.um.es/ead/reddusc/6>.
- FLEXNER, A. (1915). «Is a Social Work a Profession?». *Proceedings of the National Conference of Charities and Correction at the Forty-Second Annual Session Held in Baltimore, Maryland, May 12-19*. Chicago, Illinois: The Hildmann Printing Co. 576-590, recuperado de <https://socialwelfare.library.vcu.edu/social-work/is-social-work-a-profession-1915/>.
- FREIDSON, E. (2001). «La teoría de las profesiones. Estado del arte». *Perfiles Educativos*, XXIII (93), 28-43, recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982001000300003.
- FREIRE, P. (1981). *La educación como práctica de la libertad*, 28.ª ed. México: Siglo XXI Editores.
- FULLAN, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- GÓMEZ, V. y GUERRA, P. (2012). «Teorías implícitas respecto a la enseñanza y el aprendizaje: ¿Existen diferencias entre profesores en ejercicio y estudiantes en pedagogía?». *Estudios Pedagógicos*, 38(1), 25-43.
- GOODSON, I. y HARDGREAVES, A. (eds.) (1996). «Teachers' professional Lives: Aspirations and Actualities», en GOODSON, I. y HARDGREAVES, A. (eds.). *Teacher's Professional Lives*. New Prospect Series 3. London: Falmer Press.
- HERNÁNDEZ, G. (2008). «Teorías implícitas de lectura y conocimiento metatextual en estudiantes de secundaria, bachillerato y educación superior». *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13 (38), 737-771, recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662008000300004&script=sci_arttext.
- HORTAL, A. (2002). *Ética General de las profesiones*, 2.ª ed. Bilbao: Editorial Desclee de Brouwer.
- LAZCANO, X., SANTA CRUZ, J., y CONGET, P. (2013). «Teorías implícitas sobre la enseñanza y su asociación con las prácticas pedagógicas de los docentes de la carrera de Medicina». *Educación de Ciencias de la Salud*, 10(1), 47-52, recuperado de <http://www2.udec.cl/ofem/recs/antiores/vol1012013/artinv10113h.pdf>.

- LIPMAN, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- MARRERO J. (1993). «Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza», en RODRIGO, M.J., RODRÍGUEZ, A. y MARRERO, J. *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano* (243-276). Madrid: Visor.
- MARRERO, J.E. (2009). «Escenarios, saber y teorías implícitas del profesorado», en MARRERO, J.E. (ed.). *El pensamiento reencontrado* (8-45). Barcelona, España: Editorial Octaedro.
- MARRERO, J.E. (2010). «El currículum que es interpretado. ¿Qué enseñan los centros y los profesores y profesoras?», capítulo IX, en GIMENO SACRISTÁN, J. (comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (221-245). Madrid: Morata.
- NÓVOA, A. (2009). «Profesores: ¿el futuro aún tardará mucho tiempo?», en VELAZ DE MEDRANO, C. y VAILLANT, D. (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional del docente* (49-56). Madrid: Fundación Santillana.
- OFICINA INTERNACIONAL DEL TRABAJO DE GINEBRA (1995). *Formación profesional*. México: Oficina Internacional del Trabajo y Alfa Omega.
- PALACIOS, J. (1997). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Barcelona, España: Editorial Laia.
- PANAIA, M. (2008). *Una revisión de la sociología de las profesiones desde la teoría crítica del trabajo en la Argentina*, Col. Documentos de proyecto. Santiago de Chile: CEPAL, recuperado de <http://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/sociologia%20de%20las%20profesiones.pdf>.
- PÉREZ, A.I. (2000). «Introducción. Comprender y enseñar a comprender. Reflexiones en torno al pensamiento de J. Elliot», en ELLIOT, J. *La investigación-acción en educación* (9-19). Madrid: Ediciones Morata.
- PÉREZ, Á.I. (2010). «Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 17-36, recuperado de <http://www.redalyc.org/html/274/27419198002/>.
- PÉREZ, A.I. (2010). «Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 37-60, recuperado de <http://www.redalyc.org/html/274/27419198003/>.
- POZO, J.I. (2002). «La adquisición de conocimiento científico como un proceso de cambio representacional». *Investigações em Ensino de Ciências*, 7(3), 245-270, recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/666207/adquisicion_pozo_iec_2002.pdf?sequence=1.
- RIVERO GARCÍA, A. y PORLÁN ARIZA, R. (1998). «La naturaleza del conocimiento profesional deseable del profesorado». *Enseñanza de las ciencias*, 16(2), recuperado de <http://ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v15n2p155.pdf>.
- RODRÍGUEZ, J.A. y GUILLÉN, M.F (1992). «Organizaciones y profesiones en la sociedad contemporánea». *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 59, 9-18, recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=250110>.
- ROSALES, M.A. (2004). «Revolución tecnológica, globalización y profesión docente», en CANO, J.G. y LARA, J.J. (coords.). *Globalización y crisis. Contribuciones al debate en el ámbito social y educativo*. Culiacán, Sinaloa: El Colegio de Sinaloa y UAS, 191-237.
- ROSALES, M.A. (2008). «Aportes iniciales para una teoría de modelos». *Acción Educativa, Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, enero-diciembre, UAS, Culiacán, Sinaloa, 94-103.



- ROSALES, M.A. (2009). *La formación profesional del docente de primaria*. México: Plaza y Valdez Editores y Universidad Pedagógica Nacional.
- SCHÖN, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. España: Paidós.
- SARRAMONA, J. (1997). *Fundamentos de educación*. Barcelona, España: Ediciones CEAC.
- SPENCER, H. (1992). «Los orígenes de las profesiones». Caps. I y XII. *Revista Española de Investigaciones sociológicas*, 59, 315-325, recuperado de http://www.reis.cis.es/REISWeb/PDF/REIS_059_16.pdf.



TEORÍAS IMPLÍCITAS: SU NATURALEZA CONTEXTUAL Y PRÁCTICA COMO SABER DOCENTE PROFESIONAL

Denisse Esteli Núñez Ayala*
Universidad Autónoma de Sinaloa

RESUMEN

El presente artículo expone la revisión teórica sobre algunos planteamientos centrados en el ámbito del pensamiento profesional de los profesores; específicamente, de aquéllos que invitan al *análisis y reflexión* de sus teorías en uso, denominadas así por Argyris (como se citó en Pérez-Gómez, Soto y Serván, 2015), de naturaleza implícita (Marrero, 1988), como saberes construidos en contextos de práctica docente. En este énfasis orientado a la exploración de las teorías –como conocimiento profesional práctico–, el análisis de los procesos reguladores de la acción provocaría nuevos modos de pensar y hacer la intervención educativa en el aula tomando en cuenta, y pensando, siempre, en los alumnos y alumnas que deseamos educar y formar.

PALABRAS CLAVE: teorías implícitas, conocimiento práctico docente, pensamiento profesional.

IMPLICIT THEORIES: ITS CONTEXTUAL NATURE AND
PRACTICE AS PROFESSIONAL TEACHING KNOWLEDGE

ABSTRACT

The present article exposes the theoretical revision on some expositions centered in the scope of the professional thought of the professors; specifically, those that invite the analysis and reflection of their theories in use, named for Argyris, (as cited in Pérez-Gómez, Soto and Serván, 2015) of implicit nature (Marrero, 1988) as knowledge constructed in contexts of teaching practice. In this emphasis oriented to the exploration of the theories –the analysis of their action– regulating processes, would provoke new ways of thinking and making the educational intervention in the classroom taking into account, and always thinking about, the students that we wish to educate and train.

KEYWORDS: implicit theories, teaching practical knowledge, professional thinking.



INTRODUCCIÓN

La construcción de teorías implícitas es una función invariante de los sujetos. Inscritos en el paradigma de la psicología cognitiva, se dice que, sin distinción alguna, todos generamos un modelo de análisis dinámico que nos permite interpretar sucesos, predecir comportamientos y tomar la decisión de actuar de una manera y no de otra; esto es, porque nos guiamos por una teoría implícita que marca las pautas de nuestra conducta (Marrero, 1988; Marrero, 2009; Rodrigo, 1985; Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993).

En el caso del profesorado, éstas desempeñan un papel importante como orientadoras de la práctica y saber docente profesional. Están presentes en el diseño de la enseñanza, en las tareas académicas, en los procesos de evaluación y en la toma de decisiones que regulan los procesos educativos (Marrero, 2009).

Sin embargo, el carácter implícito y no accesible a la conciencia hace que las teorías sean resistentes al cambio y que estén fuertemente arraigadas en el sistema de creencias de los sujetos (Pajares, 1992), evitando con ello el análisis de la práctica y la reflexión sobre la acción que postula Schön (1998).

La reflexión sobre la práctica representa la oportunidad que tiene el profesional de la enseñanza para hacer explícitas sus teorías en uso (Pérez-Gómez, Soto Gómez y Serván, 2015) imprimiéndoles análisis técnico y social a los procesos educativos y, a su vez, pensando en la formación y desarrollo del alumnado que quiere educar. Hacer esto exige que el profesorado piense en la *educación* como «un acto de intervención en el mundo que procura cambios radicales en la sociedad» (Freire, 1997, p. 103).

Los estudios que han abordado el funcionamiento de los conocimientos cotidianos o de sentido común, en tanto elaboraciones individuales, han utilizado la categoría de *teoría implícita* para su análisis (Castorina, Barreiro y Toscano, 2005). Éstos tienen su antecedente en la psicología popular (Marrero, 1988; Rodrigo, 1985; Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993; Rodríguez y González, 1995), en los aportes de López (1989) en *el caso contra la psicología popular*, y de Rivière (1989) en su debate a favor de la misma. Particularmente, este último autor enfatiza en la psicología popular resaltando dos ámbitos de la misma: 1) el que denomina *cinturón externo* de nuestras creencias psicológicas cotidianas y es constituido por las opiniones, juicios y valoraciones que dependen, en gran medida, de las condiciones socioculturales y 2) el *núcleo duro de la psicología popular*, comprendido por un conjunto de principios de funcionamiento psicológico que están implícitos en nuestros usos lingüísticos habituales y que dirigen nuestras interacciones con los

* E-mail: denissenunez@uas.edu.mx. Es licenciada en Educación por la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, maestra en Educación y doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Sinaloa. Tiene como línea de investigación la formación inicial y el desarrollo profesional docente con interés particular en la educación inclusiva y el estudio de las teorías implícitas sobre diversidad en profesores de educación básica.



(Rivière, 1989). Dentro de estas temáticas, la revisión de la literatura especializada advierte la presencia de dos líneas de investigación que brindan elementos teóricos y empíricos para estudiar cómo los sujetos interpretan y organizan su realidad del mundo. La primera enfatiza en el modelo socioconstructivista para la construcción del conocimiento individual (Marrero, 1988; Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993); y la segunda, en las representaciones para el análisis de las teorías implícitas (Pozo, 2006; Pozo, Scheuer, Pérez y Mateos, 2006). Ambas, desde la psicología cognitiva, sin embargo, metodológicamente diferentes para abordar al objeto de estudio en su complejidad.

Haciendo énfasis en la primera línea de investigación, es posible identificar la existencia de posiciones teóricas distintas. Por una parte, la individual considera que el conocimiento es producto del pensamiento eminentemente psicológico, derivado del funcionamiento del sistema cognitivo, y, por la otra, la cultural afirma que es la intervención del sujeto dentro del sistema y los grupos sociales lo que permite la emergencia del conocimiento como producto eminentemente social (Marrero, 1988; Rodrigo, 1985; Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993).

Ubicados en la postura que recupera el carácter sociocultural, es válido señalar que, sin importar la cultura, todos los sujetos como agentes activos generamos teorías implícitas. Es una función propia de la especie humana y, además, viene garantizada por medio de tres tipos de anclajes básicos: biológico, social y representacional; definidos éstos por Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) en su obra clásica *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*.

Esta posición –la cultural– interpreta a las teorías como unidades explicativas de conocimiento social, que se abstraen como resultado de las experiencias episódicas del sujeto referentes a un dominio específico (Marrero, 1988). Entendiéndolo así, son experiencias almacenadas en categorías de información que dan cuenta de la misma como respuesta al contexto.

Son teorías porque han sido elaboradas individualmente por el sujeto como modelo interpretativo de su mundo. Además, porque reúnen un conjunto de contenidos culturales; organizados sistémicamente y con cierta recurrencia, en ideas típicas y representativas, sobre determinado ámbito de la realidad. Aunado a esta idea, y bajo el planteamiento de Rivière (1987), también se dice que «tienen límites difusos y sus elementos no son equivalentes entre sí, sino que definen un continuo de tipicidad o representatividad, de forma que determinados ejemplares son más prototípicos del concepto definido» (p. 14). Con ideas similares, Marrero (1988) advierte que sus límites son borrosos y algunas experiencias que sirven de base para la extracción de una teoría pueden constituir también elementos indispensables en otra. Así, debido al contenido cultural la construcción de teorías no es totalmente pura, ni tampoco aparece de forma súbita; por el contrario, es resultado de la participación por diversos ámbitos de experiencias.

Se les denomina implícitas porque no son accesibles a la conciencia, el sujeto portador de teorías no sabe cómo llegó a ellas y no dispone de una formulación verbal para explicitarlas; no obstante, una vía para su explicitación podría ser a través de procesos de análisis consciente, recuperando el curso vivido del sujeto; también puede ser inferida por el observador o investigador (Marrero, 1988; Rodrigo, Rodrí-



guez y Marrero, 1993). De esta manera, un rasgo característico de dichas teorías es el carácter implícito que las hace resistentes al cambio y, debido a ello, permanecen incrustadas en el sistema de creencias del sujeto, característica por lo cual Marrero (2009) las sitúa en el «territorio cognitivo pantanoso, ambiguo, móvil y líquido que está en constante reestructuración –adaptación cognitiva–» (p. 250).

En suma, la entidad representacional de las teorías implícitas o también denominadas teorías en uso por Argyris (como se citó en Pérez-Gómez, Soto y Serván, 2015) es la apropiación que el sujeto hace de la cultura. Ésta última proporciona los códigos culturales que son expuestos al mundo de forma inconsciente, a través de las acciones y emociones que regulan la conducta y el comportamiento individual. Por tanto, las teorías implícitas son el vínculo más fiel entre la cultura y el pensamiento humano (Marrero, 1988).

LA NATURALEZA CONTEXTUAL DE LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS

Sin olvidar al *sujeto de la psicología cognitiva* portador de teorías (Rivière, 1987), la dimensión cultural es un componente imprescindible para el diseño de las mismas (Marrero, 1988; Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993). Es así porque son «el resultado de una delicada interacción entre las estrategias individuales de procesamiento de información y los procesos socioculturales a gran escala» (Rodrigo, 1985, p. 146). Además, como mencionan Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez (2006), «las heredamos sin testamento, sin que seamos conscientes con frecuencia de lo que estamos heredando y, por tanto, sin que podamos resistirnos a esa herencia o cambiarla» (p. 101). De esta manera, el sujeto desconoce el origen contextual de sus teorías; por ello, «las personas que hacen un uso pragmático de ellas no pueden, sin embargo, hacer un uso epistémico pleno de las mismas, es decir, no tienen conocimiento, en parte o en todo, de esas teorías para representarse el mundo» (Pozo, 2006, p. 113).

Por otra parte, para entender la naturaleza representacional del sujeto, De Vega (1985) cuestiona ¿cómo sería el diseño cognitivo de una especie cultural? En su respuesta, afirma que se esperaría un conjunto de rasgos bastante heterogéneos, porque una especie que genera y transmite cultura debe poseer representaciones funcionales que permitan «simular» estados posibles del mundo. Siguiendo la idea del autor, es preciso señalar que la cultura produce enriquecimiento de las funciones mentales de la especie. En consecuencia, «las teorías se construyen a partir de experiencias directas en contextos culturales, compartidas o no con los otros, o bien, a partir de las experiencias obtenidas durante la observación del comportamiento ajeno (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993, p. 59).

Desde los planteamientos antes mencionados, el marco de acción de las teorías implícitas es el *modelo representacional de los sujetos*; es éste el que gobierna la acción, permitiendo que determinados contenidos sociales se inserten en la mente de las personas como prototipos culturales. Dicho así, lo cierto es que no existen las teorías implícitas por sí mismas. Lo que prevalece son las experiencias que los sujetos recuperan en su trayecto e intervención directa por los contextos (Marrero, 1988).



De ahí que éstas se organizan y funcionan como síntesis de ideas ordenadas, en función del principio de tipicidad, polaridad o grado de semejanza con otras teorías que mejor responden a la tarea o actividad (Marrero, 1988; Rodríguez y González, 1995).

Es válido resaltar que la naturaleza de las teorías implícitas es plural, heterogénea y compleja. Recupera tanto la dimensión cultural como la psicológica para generar un concierto dinámico de ideas inscritas en el sistema de creencias de las personas. Centrados en esta postura, Rodrigo (1985) ha dicho que se requieren ambas dimensiones para poder dar una imagen más completa de lo que son las teorías implícitas. Por esta razón, es bueno recordar que son contenidos sociales, que se oponen al reduccionismo y simplicidad que separa y aísla posiciones teóricas para el estudio del pensamiento humano (Morin, 2002); tal cual se demuestra en la postura individual de Piaget y la social de Moscovici, para comprender el proceso de construcción sociocultural de las teorías implícitas.

Por tanto, el sujeto de la psicología cognitiva (Rivière, 1987) generador de teorías hace uso de todos aquellos productos culturales que son resultado del proceso de socialización (Berger y Luckman, 1986) tales como emociones, lenguaje, expresiones y todo cuanto está dispuesto y expuesto en la cultura. Ello indica que mientras más ricos sean los contextos en los que se interviene, mayor es el potencial de significaciones para representarse la realidad social.

LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS Y EL SABER DOCENTE PROFESIONAL

Los estudios inscritos en la línea del pensamiento del profesorado centran su atención en describir la vida mental del mismo para comprender el cómo y el porqué de sus actividades profesionales (Contreras, 1985). En ese sentido, «son un ejemplo de cómo el estudio de la psique individual, de sus mecanismos y peculiaridades puede ayudar y ser un elemento esencial para la comprensión de lo educativo» (Marrero (2009, p. 23). Ubicados en esta línea, Pérez-Gómez (1983), por su parte, sitúa el análisis de la investigación sobre el pensamiento del profesorado en un modelo ecológico del aula que explica tanto las redes de intercambio como los significados producidos en el contexto de las exigencias institucionales y que, además, median el modo de orientar los procesos educativos. Con planteamientos similares y cuestionando el carácter meramente cognitivo de las teorías implícitas, Marrero (2009) advierte que prevalece un vínculo importante entre la cultura y la acción educativa; o bien, que el «pensamiento docente es una síntesis entre los aspectos individuales y culturales de la educación» (Marrero, 1988, pp. 70-71). Por esta razón, este último autor, situado en el modelo socioconstructivista, se planteó abrir las fronteras mentalistas entre lo psicólogo y sociólogo en la concepción, interpretación y análisis del pensamiento del profesor. Por consiguiente, destacando la síntesis entre lo social y cultural, puntualiza definiendo a las teorías implícitas docentes como

síntesis de experiencias prácticas pedagógicas que se construyen en el escenario de la cultura escolar y engloban diversos tipos de «conocimiento» –sobre la materia, sobre la gestión del aula, valorativo, sobre el alumnado–, «conocimiento personal



práctico» –reglas, principios prácticos, imágenes, dilemas, metáforas, ritmos...– y «creencias» –decisiones, acciones, rutinas, hábitos...– que se traducen en «esquemas de actuación y comprensión» que guían la «acción práctica» (Marrero, 2009, p. 37).

Lo antes expuesto invita a enfatizar en las teorías implícitas del profesorado como el saber profesional que se produce en contextos de enseñanza; que son resultado de las experiencias directas que se abstraen en relación con la intervención pedagógica y, además, que orientan el marco interpretativo para la acción; son un tipo de lenguaje común, implícito, que está latente y caracteriza las prácticas educativas, y, por último, también son responsables de la automatización de las acciones recursivas que se muestran resistentes al replanteamiento de las actividades de enseñanza (Marrero, 1988; Rodrigo, 1985; Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993).

Recuperando la dimensión cultural, es posible señalar que la teoría implícita se va nutriendo durante los años de escolarización que se pasan como estudiante, o bien en la etapa preformativa y en la formación inicial como profesionales de la educación (Jacobó, 1997, 2009; Marcelo, 1995; Pajares, 1992). Desde ese momento, el sujeto va generando un saber ser y saber hacer en relación con el ejercicio de la profesión y que, indudablemente, se activará ante ciertas demandas socioculturales de la acción profesional.

Por otra parte, para Porlán, Rivero y Martín (1997) el pensamiento del profesorado resulta de un nuevo conocimiento profesional; práctico, pero no académico, aunque toma en consideración los aportes de diversas disciplinas. Tampoco es empírico, aunque se basa en la experiencia para intervenir en ella. Es un conocimiento integrador y profesionalizado que se organiza en torno a los problemas de la práctica; se construye en relación con las actividades de formación en las que participa y, además, «es contextualizado, social y distribuido» de acuerdo con Kincheloe, Steinberg y Villaverde (como se citó en Marrero, 2009, p. 33).

Sin duda, el conocimiento práctico profesional docente es experiencial y se construye de manera situada en los contextos. Es precisamente en esos lugares de intervención pedagógica donde el profesorado genera su saber, gracias tanto al compromiso emocional que tiene con su profesión como a toda la actividad mental implicada en el procesamiento de la información, de su entorno escolar y comunitario. Es bueno decir que ahí los profesores aprenden, a la vez que enseñan (Marcelo, 1988; 1991; Feiman-Nemser, Schwille y Carver, 1999). Por ello, como dice Marrero (2009), «el conocimiento en general y el pedagógico en particular no puede comprenderse al margen del contexto en el que surge y al que se aplica» (p. 34). Sin embargo, los planteamientos de Vaillant y Marcelo (2015) se inclinan por declarar que «las relaciones entre los Centros Educativos y las Instituciones de Formación –en la formación inicial– han estado caracterizadas por el desencuentro, un cuasi divorcio o, simplemente, por mutua ignorancia» (p. 64).

Dentro de este ámbito de estudio, para Pérez-Gómez, Soto y Serván (2015) el *conocimiento práctico* docente engloba connotaciones emotivas, es de carácter holístico, emergente, funcional, inconsciente e intuitivo. Además, lo caracterizan como de tipo experiencial, situacional y contextualizado porque se produce en escenarios de práctica pedagógica. Asociado a esta idea, los autores arriba citados también



señalan que los docentes no son conscientes de la naturaleza de su conocimiento; no obstante, continuamente están haciendo uso del mismo y lo activan en cada situación concreta durante la enseñanza.

Con posiciones similares que recuperan las connotaciones emotivas del conocimiento práctico docente, Clarà y Mauri (2010) y Pérez-Gómez (2010) señalan que éste activa un saber ser, sentir y hacer que representa a la dimensión personal del profesor. Estos planteamientos se ubican en la línea de estudio de Elbaz (2006) y Clandinin y Connelly (1987) destacando que cuando los profesores actúan como profesionales también son personas; que hacen uso de sus emociones, afectos, creencias, valores y actitudes como orientadoras de su comportamiento. Por ello la condición encarnada de las teorías (Poza, 2006) resistentes al cambio; porque derivan de un tipo de conocimiento que se produce en la acción y operan de manera automática, sin necesidad de la conciencia.

Asociado a la idea anterior, otros autores han dicho que si no se modifican las teorías arraigadas y expresadas en los comportamientos individuales, no será posible la transformación real de los profesionales innovadores (Marrero, 2009; Pérez-Gómez, 2013). Quizá porque, como mencionan Marcelo y Vaillant (2009), el cambio de creencias es un proceso lento y, en relación con Guskey y Sparks, «las creencias cambian no como consecuencia de participar en actividades de desarrollo profesional, sino a partir del contraste con las nuevas prácticas que se proponen desarrollar» (como se citó en Marcelo y Vaillant, 2009, p. 69).

Por ello, para romper con la causalidad lineal y reproducción de teorías (Morin, 2002) es necesario que el profesorado recupere sus experiencias pedagógicas de manera reflexiva; que revise y sustente sus acciones desde la racionalidad técnica que plantea Schön (1998) y desde las dimensiones de la reflexión práctica, técnica y social para el ejercicio de la profesión que sugiere Jacobo (2009). En esta misma línea, Korthagen (2010) coincide con la idea de que los profesores reflexionen constantemente, sobre una clase, un alumno específico, su comportamiento educativo o sus competencias.

Asimismo, es importante decir también que para Dewey (2007) la reflexión trae consigo, siempre, una consecuencia u ordenación consecuente de ideas. Es, entonces, la que les da sentido a las decisiones docentes y, por ello, representa una actividad mental importante para todo aquel profesional interesado en la revisión de sus procesos de enseñanza; contrastando visiones, maneras de ser y hacer el ejercicio docente, para su reconstrucción. De igual forma, Freire (1997) le adjudica valor a la reflexión, nombrándola como uno de los «saber necesarios para la práctica educativa»; esta idea la puntualiza el autor diciendo que «es pensando críticamente la práctica de hoy o la de ayer como se puede mejorar la próxima» (p. 40). Aunado a estas ideas, desde los planteamientos teóricos de Pérez-Gómez, Soto y Serván (2015), es a partir de la reflexión como el conocimiento práctico se transforma en pensamiento práctico, que resulta de la teorización. Además, siguiendo con los autores, provocaría que «se identifiquen, analicen y reformulen no sólo las teorías proclamadas que adornan el discurso, sino también las teorías en uso que gobiernan la práctica» (Pérez-Gómez, Soto y Serván, 2015, p. 85).



Asimismo, para Pozo, Martín y Pérez (2010) la reflexión es insuficiente para reconstruir la práctica docente. En cambio, advierten que «no basta con hacer explícito lo implícito, necesitamos también hacer implícito lo explícito, porque sólo cuando ese conocimiento teórico se formatee como acciones, adopte el formato de la acción (situado, encarnado, implícito) podrá ser realmente eficaz» (p. 183). Esto refiere a que el cambio de teorías habrá de conseguirse modificando profundamente la base psicológica que guía la acción y representación de las mismas.

Por otra parte, no olvidemos que las teorías implícitas del profesorado son el resultado de muchas síntesis posibles: experiencias y acciones acumuladas derivadas de los espacios socioculturales en los que intervienen (Marrero, 2009). Entendido esto, y como resultado de la *dimensión cultural*, el saber del profesorado es *policéntrico* porque está organizado en torno a epistemologías diversas (Hernández, 2009).

Por tanto, conocer la naturaleza y los contenidos de las teorías implícitas del profesorado y, sobre todo, cómo éstos orientan su intervención pedagógica tendría implicaciones importantes en la formación y desarrollo profesional docente. En nuevos modos de pensar la profesión. Ello requiere recuperar los saberes profesionales que tienen origen en los contextos escolares para establecer vínculos significativos entre la teoría y la práctica. O bien, una estrecha y continua relación. En esta idea, menciona Darling-Hammond (2012):

Para que los futuros docentes puedan tener éxito en su labor, los centros de formación deben diseñar programas que cambien los parámetros con los cuales los novatos aprenden a enseñar y luego se vuelven profesores. Esto significa que la formación docente debe aventurarse cada vez más lejos de la universidad y acercarse a las escuelas en una agenda de transformación mutua con todo el esfuerzo y la complejidad que ello implica (p. 18).

Es necesario repensar los espacios donde se aprende a enseñar. Con ideas similares a la autora, Jacobo y Pintos (2003) han dicho que la formación profesional no debería realizarse más en las Instituciones Formadoras y Actualizadoras de Docentes (IFAD) con independencia técnica de las escuelas de educación básica y de la cultura de las comunidades en las que éstas se ubican. Se requiere innovar, afirman, para ir en búsqueda de nuevos escenarios para la formación de los educadores mexicanos. Siguiendo el planteamiento de Jacobo y Pintos (2003), «se necesitaría recrear el sistema educativo nacional para que quienes reciben la formación inicial como docentes y los que se encuentran en servicio, desaprendan todas aquellas creencias y estilos cognitivos identificados con la educación en la edad de las máquinas –industrial– y para que reaprendan, en cambio, las que demanda la educación en la edad de los sistemas, la era de la información y del conocimiento» (p. 29). Se requiere que los profesionales de la educación comprendan la enseñanza y el aprendizaje para un mundo cambiante (Darling-Hammond, 2012). No olvidando, además, que, como lo plantea Freire, «mi práctica profesional, que es la práctica docente, al no ser superior ni inferior a ninguna otra, exige de mí un alto nivel de responsabilidad ética de la cual forma parte de mi propia capacitación científica» (p. 134).



Finalmente, debemos decir que las teorías implícitas del profesorado, por tener un carácter contextual y a la vez heterogéneo, recuperan los significados y demandas educativas inscritas en los espacios escolares. En por ello por lo que invitan a pensar nuevos modos de propiciar la formación profesional docente, para que los centros escolares puedan responder a la demanda y expectativas de las comunidades en las que se insertan. En esta idea, no olvidemos que la formación profesional, en el caso de los profesores, está desbordándose, sucede cada vez menos en las escuelas normales como espacios tradicionales (Jacobo, 2009).

Con la presente revisión teórica se propuso resaltar algunos de los planteamientos que recuperan al profesorado como sujeto de saber; con capacidad para el análisis de los contenidos que gobiernan su pensamiento característico de su profesión. Indagar en estos temas, es decir, saber qué piensan los profesores, cómo actúan y por qué lo hacen de una manera y no de otra; o bien, hacer explícito cómo resuelven los problemas de sus prácticas, «permitiría observar cómo surge toda una serie de representaciones sobre las políticas para reformar, reestructurar y reconceptualizar la educación» (Marrero, 2009, p. 37).

Recibido: 06-05-2019. Aceptado: 24-05-2019



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1968). *La construcción social de la Realidad*. Argentina: Morata.
- CASTORINA, J., BARREIRO, A. y TOSCANO, A. (2007). «Dos versiones del sentido común: las teorías implícitas y las representaciones sociales», cap. VIII, en CASTORINA, J. *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad*. Argentina: Miño y Dávila.
- CONTRERAS, D. (1985) «¿El pensamiento o el conocimiento del profesor? Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado». *Revista de educación*, 277, 19, recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=18229>.
- DARLING-HAMMOND, L. (2012). *Educación con calidad y equidad. Los dilemas del siglo XXI*. Santiago de Chile: Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile.
- DEWEY, J. (2007). *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. España: Paidós.
- FEIMAN, N.S., SCHWILLE, S., CARVER, C. y YUSKO, B. (1999). «A conceptual Review of literature on new teacher induction». *National Partnership for Excellence and Accountability in Teaching*, Washington, DC, recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED449147>.
- FREIRE, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- HERNÁNDEZ, A. (2009). «Mutaciones en el mundo, visiones del profesor: itinerario conceptual para repensar el saber docente», en MARRERO, J. (2009). *El pensamiento reencontrado*. España: Octaedro.
- JACOBO, H.M (1997). *La Exploración del pensamiento pedagógico de los profesores de educación básica: una contrastación con los pedagogos clásicos del primer tercio del presente siglo (xx)*. (Tesis doctoral), Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.
- JACOBO, H.M y PINTOS, J.L. (2003). *Nuevos escenarios en la formación de los educadores mexicanos. Una visión sistémica*. México: SEP/ CONALITEG.
- JACOBO, H. M (2009). *El profesionalismo integrado. Un nuevo modo de ser educador*. México: Plaza y Valdés.
- KORTHAGEN, F. (2010). «La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24, (2), 83-101, recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198005>.
- LÓPEZ, C. (1989). «El caso contra la psicología popular». *Cognitiva*, 2(3), 227-242.
- MARCELO, C. y VAILLANT, D. (2009). *Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar?* España: Narcea.
- MARRERO, J. (1988). *Teorías implícitas y planificación del profesor*. (Tesis doctoral). Universidad de La Laguna. Santa Cruz de Tenerife, España.
- MARRERO, J. (2009). *El pensamiento reencontrado*. España: Octaedro.
- MORIN, E. (ed.) (2002). *La mente bien ordenada*. España: Seix Barral.
- PAJARES, M.F. (1992). «Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct». *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332, recuperado de <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>.



- PÉREZ-GÓMEZ, Á. (2010). «The nature of the practical knowledge and its implications in teacher training». *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 171-177, recuperado de <https://doi.org/10.1174/021037010791114652>.
- PÉREZ-GÓMEZ, Á., SOTO-GÓMEZ, E., SERVAN-NÚÑEZ, M. (2015). «Lesson Studies: re-pensar y re-crear el conocimiento práctico en cooperación». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29(3) 81-101, recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27443871006>.
- PORLÁN, A.R., RIVERO, G.A. y MARTÍN, R. (1997). «Conocimiento profesional y epistemológico de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos». *Enseñanza de las ciencias*, 15 (2), 156.
- POZO, J.I. (2006). *Adquisición del conocimiento*. España: Morata.
- POZO, I., MARTIN, E., PÉREZ-ECHEVERRÍA, M.P., SCHEUER, N., MATEOS, M. y DE LA CRUZ, M.. (2010). «Ni contigo, ni sin ti. Las relaciones entre cognición y acción en la práctica educativa». *Infancia y Aprendizaje*, 33, 179-184, recuperado de <https://doi.org/10.1174/021037010791114580>.
- RIVIÈRE, A. (1987). *El sujeto de la Psicología Cognitiva*. Madrid: Alianza.
- RIVIÈRE, A. (1989). «Más a favor de la psicología popular». *Cognitiva*, 2(3), 261-265.
- RODRIGO, M.J. (1985). Las teorías implícitas en el conocimiento social. *Infancia y aprendizaje*, 8(31-32), 145-156.
- RODRIGO, M.J., RODRÍGUEZ, A. y MARRERO, J. (1993). *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- SCHÖN, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. España: Paidós.
- TARDIF, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. España: Narcea.
- VAILLANT, D. y MARCELO, C. (2015) *El A, B, C y D de la formación docente*. España: Narcea.
- VEGA, M. de (1985). «Nuevas perspectivas del procesamiento de información». *Estudios de Psicología*, 6(22), 3-17.



MISCELÁNEA / MISCELLANY

ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN EL MÁSTER DE SECUNDARIA: LAS CREENCIAS DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN INICIAL

Juana Herrera Cubas
Universidad de La Laguna

RESUMEN

Las creencias del profesorado en formación inicial sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras están determinadas por las experiencias de aprendizaje propias y funcionan como filtros que pueden condicionar su formación y actuación profesional futura. Numerosos estudios concluyen que estas creencias son resistentes, pero se pueden cambiar. Este trabajo identifica cuatro aspectos de las prácticas externas del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria que propiciaron ese cambio: la falta de competencia en la lengua extranjera de los estudiantes de secundaria, la escasa motivación por aprenderla, la metodología de aula observada y las propias experiencias de aprendizaje del profesorado en formación.

PALABRAS CLAVE: creencias del profesorado, formación inicial del profesorado, lenguas segundas y extranjeras.

ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN A MASTER'S DEGREE OF SECONDARY EDUCATION: THE BELIEFS OF PRE-SERVICE TEACHERS

ABSTRACT

Pre-service teachers' beliefs about foreign language learning are heavily influenced by their prior learning experience. These beliefs act as filters through which new knowledge is interpreted and teaching decisions in the professional context are taken. Numerous studies conclude that beliefs are resistant but can be changed. This paper presents four aspects of the practicum phase of the Masters' Degree of Secondary Education that actually contributed to change: secondary students' little competence in the foreign language; their lack of motivation to learn it; the teaching methodology observed and pre-service teachers' consciousness of their prior learning experience.

KEYWORDS: teachers' beliefs, pre-service teacher education, foreign and second languages.



INTRODUCCIÓN

Numerosos estudios concluyen que los profesores en fase de formación inicial comienzan los cursos o programas formativos con ideas preconcebidas y bien arraigadas acerca de lo que constituye el proceso de enseñanza y aprendizaje, en cualquier ámbito del saber, fruto de sus experiencias propias y de su herencia cultural (Joram y Gabriel, 1998). Estas experiencias funcionan como filtros que pueden condicionar su modo de comprensión, e incluso aceptación, del conocimiento que reciben en los cursos de formación, y también sus creencias acerca de la práctica docente, creencias que, en muchos casos, permanecen inalteradas durante largo tiempo (Kagan, 1992a; Pajares, 1992).

En el ámbito de segundas lenguas y lenguas extranjeras, del mismo modo, las experiencias de aprendizaje previas conforman las creencias con las que los profesores acceden a los cursos de formación. Estas creencias, muchas veces erróneas e incoherentes con los resultados de la investigación en adquisición de segundas lenguas y la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras, sirven como modelos para su práctica docente, tanto en la fase práctica de los programas de formación como en la práctica profesional subsiguiente.

El desarrollo profesional, sin embargo, demanda ir más allá de perpetuar estas conductas aprendidas y, por ello, es necesario que los programas de formación inicial, y especialmente la fase práctica en centros, proporcionen a los profesores oportunidades para reflexionar sobre sus creencias previas, para explorar las posibilidades de cambio cuando sea necesario y, al mismo tiempo, que les ofrezcan modelos de actuación adecuados y una dirección clara hacia la que avanzar (Johnson, 1994).

Las prácticas externas en centros, por lo tanto, lejos de ser un mero ejercicio de observación sistemática de la práctica de un tutor profesional o de las características y actividades propias del entorno educativo, constituyen un elemento clave en la formación, ya que las situaciones que surgen en el contexto de la práctica permiten a los profesores tomar consciencia de sus creencias, reflexionar sobre las mismas y tomar decisiones que tienen sentido porque responden a necesidades concretas de un contexto real; no son meros reflejos de experiencias de aprendizajes pasados.

El estudio que se presenta a continuación se llevó a cabo durante el curso académico 2016-2017 en la asignatura *Prácticas* de la especialidad de Enseñanza del inglés del Máster Interuniversitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, ofertado por la Universidad de La Laguna. La finalidad de dicho estudio se concretó en tres objetivos bien definidos: a) identificar las creencias del profesorado en formación inicial acerca de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras antes de realizar el periodo de prácticas externas en centros; b) comprobar si las respuestas acerca de esas creencias cambiaban al finalizarlo; c) identificar los motivos que justificaban dichos cambios, si los hubiera.



1. LAS CREENCIAS DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN INICIAL

La investigación sobre las creencias del profesorado en fase de formación inicial, en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje del inglés como segunda lengua o lengua extranjera, se ha centrado en tres aspectos fundamentales (Borg, 2003): el papel de la experiencia de aprendizaje previa, la influencia de los programas o cursos de formación inicial y el impacto de las prácticas docentes en el desarrollo de dichas creencias. Se establece esta separación entre programas formativos y prácticas para distinguir los trabajos que investigan la evolución de las creencias a lo largo de la formación, sin referencia al contexto de la práctica, por un lado, y los que sí incluyen esa referencia, por otro.

El conocimiento personal experiencial que guía las actuaciones y creencias del profesorado en formación se ha descrito como «imágenes» por el carácter fuertemente visual y la naturaleza afectiva emocional de los recuerdos o memorias evocados en los relatos aportados en la investigación. Las «imágenes» constituyen, en definitiva, el conocimiento personal experiencial que conforma las creencias del profesorado en formación, y sirven, a la vez, como modelos para la acción (Calderhead y Robson, 1991).

Johnson (1994) examinó las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje del inglés como segunda lengua de un grupo de cuatro profesores que realizaban un periodo de prácticas de 15 semanas de duración, en un máster de enseñanza del inglés como segunda lengua. La finalidad del estudio era determinar el papel de dichas creencias en las decisiones que guiaban su práctica de aula y en las «imágenes» que transmitían de sí mismos como docentes de segundas lenguas.

A partir de los datos obtenidos de sus diarios de prácticas, las grabaciones de las clases impartidas, las reflexiones escritas de sus experiencias de aprendizaje propias y entrevistas personales, Johnson concluyó que el modelo dominante de acción de estos profesores se basaba en sus experiencias de aprendizaje previas e identificó cuatro «imágenes» fundamentales que daban forma a sus creencias sobre la enseñanza y aprendizaje de la lengua: las experiencias en el contexto formal (referencias a sus profesores, a las actividades que realizaban, a la organización de la clase...); las experiencias en el contexto informal (experiencias positivas de aprendizaje, uso de la lengua en contextos reales...); su propia «imagen» como futuros docentes (rechazo al modelo de enseñanza formal al que habían estado expuestos y al observado en su propia práctica); y sus percepciones acerca de los componentes del programa de formación (que juzgaron más o menos adecuados, o aceptaron en mayor o menor grado, en función de sus experiencias de aprendizaje formal e informal).

En un estudio posterior, Numrich (1996) investigó los aspectos de la práctica docente que resultaban de interés o creaban preocupación a un grupo de 26 profesores que cursaban un máster de enseñanza del inglés a estudiantes de otras lenguas. La información de los diarios de su práctica de aula, un análisis posterior de dichos diarios y una semblanza de sus experiencias previas de aprendizaje de lenguas permitieron identificar cuatro aspectos o temas de interés comunes a todos los participantes: los aspectos positivos y negativos de su práctica docente (ser creativos, tener



buena comunicación con los alumnos...); los elementos que constituyen una enseñanza eficaz (atender a las demandas de los alumnos, contextualizar el aprendizaje dentro y fuera del aula...); las estrategias que permitirían mejorar los puntos débiles identificados en su práctica futura (controlar el tiempo de las actividades programadas, dar instrucciones comprensibles, formarse en diversos modelos de evaluación, centrar la enseñanza en los intereses de los alumnos...); y la transferencia o rechazo de contenidos en la programación de aula atendiendo a sus experiencias de aprendizaje positivas o negativas.

La transferencia resultó evidente en las explicaciones de un grupo de participantes que decidió integrar el componente cultural en la enseñanza de la lengua extranjera o diseñar tareas que implicaran un uso real de la lengua porque, en su propia experiencia como aprendices, estos aspectos habían resultado motivadores y positivos. El rechazo, igualmente, quedó claro al evitar los contenidos gramaticales y la corrección de errores en clase porque eran aspectos negativos o traumáticos de su experiencia de aprendizaje anterior.

La efectividad de los programas de formación como factor que contribuye al cambio de las creencias del profesorado; por otro lado, resulta un aspecto controvertido tanto en el ámbito de las lenguas extranjeras como en otros ajenos a este (Kagan, 1992a; 1992b), ya que los resultados de unos estudios concluyen que dichos programas no ejercen influencia o cambio alguno, mientras que otros afirman lo contrario.

En un estudio longitudinal de tres años de duración, Peacock (2001) afirma que las creencias de los participantes se mantuvieron estables a lo largo del programa que cursaban de formación en metodología para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, y advierte del peligro que supone reproducir un modelo de enseñanza aprendizaje basado en concepciones inadecuadas o erróneas, heredadas del aprendizaje anterior.

En un marco formativo similar, Cabaroglu y Roberts (2000), sin embargo, concluyen que los programas sí tienen efecto sobre las creencias de los participantes y que, aunque los resultados variaron mucho de uno a otro, lo cierto es que, prácticamente, toda su muestra reflejó cambios. Señalan, igualmente, que esos cambios son siempre graduales y acumulativos, que los cursos de formación deben entenderse como una variable más –no un agente de cambio– en el desarrollo de las creencias de los profesores en formación y que el factor experiencial, en el sentido de realizar actividades prácticas, resulta definitivo para tomar consciencia de la evolución de las creencias propias.

Las conclusiones de Busch (2010) apuntan en la misma dirección, ya que la experiencia de sus candidatos de tutelar a un alumno como parte de las actividades del programa de máster en adquisición de segundas lenguas que realizaban les permitió examinar sus propias creencias y establecer conexiones entre estas, los contenidos del curso y el aprendizaje de la lengua en un contexto real. Mattheoudakis (2007), además, aclara que los cursos son más efectivos cuando combinan teoría y práctica porque los planteamientos exclusivamente teóricos suelen resultar demasiado abstractos. Igualmente, señala que la realidad, muchas veces conflictiva, de la práctica de aula ejerce una influencia decisiva sobre los participantes que, en su



estudio, mostraron actitudes más conservadoras en sus creencias al finalizar dicha práctica. Estos resultados coinciden con los aportados por Özmen (2012) respecto a la importancia de combinar teoría y práctica, y los de Wong (2010) sobre el papel de las nuevas experiencias de aprendizaje y los cambios de actitud.

Debreli (2016), también, destaca la dificultad de los participantes en su estudio para llevar a la práctica los conocimientos teóricos que informaban sus creencias y explica que, una vez advirtieron que los enfoques y técnicas aprendidos no siempre eran eficaces en el contexto real, respondieron de manera flexible, en unos casos, adaptando ese conocimiento a la realidad del aula, mientras que en otros demostraron poca capacidad de reflexión y adaptación, recurriendo a métodos y enfoques más tradicionales fruto, seguramente, de su propia experiencia de aprendizaje anterior. Concluye, por lo tanto, que las creencias iniciales son ajenas a la práctica, es decir, se conforman independientemente de la práctica, y que el conocimiento teórico no es suficiente para resolver situaciones propias del aula que demandan un repertorio amplio de técnicas de enseñanza y capacidad de adaptación.

El concepto de «cambio», continúa Debreli (2016), es más complejo de lo que pueda parecer, ya que hay una interacción constante entre las creencias iniciales y lo observado o experimentado en la práctica, que lleva a reconsiderar, cambiar o consolidar esas creencias. Yuan y Lee (2014) llegan a la misma conclusión y añaden, además, tres factores que facilitan el proceso de reflexión y cambio en el contexto profesional: la interacción con el tutor, los alumnos y otros miembros de la comunidad educativa; las tareas a realizar y, por último, las dificultades que van surgiendo de la propia práctica.

Evidentemente, existe una relación recíproca entre las creencias con las que el profesorado comienza su formación y el proceso de reflexión consciente sobre las mismas que tiene lugar en la práctica y que, a la vez, impulsa el cambio para la mejora de dicha práctica y del propio sistema de creencias. Los cambios son lentos y graduales y pueden, en ocasiones, afectar a una parte mínima de las creencias (Çapan, 2014) pero, en cualquier caso, lo cierto es que la mayoría de estudios coincide en que el contexto de la práctica es fundamental y decisivo para el desarrollo profesional.

2. DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO

El estudio que se presenta a continuación se desarrolló en la asignatura *Prácticas* del Máster Interuniversitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas por las Universidades de La Laguna y Las Palmas de Gran Canaria¹ (en ade-

¹ Máster Interuniversitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas por las Universidades de La Laguna y Las Palmas de Gran Canaria. Habilita para el ejercicio de actividades profesionales según la Orden EDU/3498/2011, de 16 de diciembre –BOE n.º 310, de 26 de diciembre de 2011–, por la que se modifica la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre –BOE n.º 312, de 29 de diciembre de



lante, Máster de Secundaria). Puesto que el contexto de este trabajo se sitúa en la primera universidad, se hará mención al máster conforme a la oferta que se realiza desde la misma y, más concretamente, a la especialidad de Enseñanza del inglés, que es la que aquí compete.

2.1. PARTICIPANTES

El número de participantes matriculados en la especialidad de Enseñanza del inglés durante el curso 2016-2017 sumó un total de 22, procedentes, principalmente, del Grado de Estudios Ingleses (54,54%), la anterior licenciatura en Filología inglesa y alemana (18,18%) y el Grado de Traductores e Intérpretes (27,27%).

Puesto que los créditos de esta materia están repartidos al cincuenta por ciento entre los departamentos de Didácticas Específicas –Facultad de Educación– y Filología Inglesa y Alemana –Facultad de Humanidades, Sección de Filología–, el total de los 22 participantes se dividió en dos partes iguales y solo los asignados al primer departamento se incluyeron en este estudio. La muestra final, entonces, quedó compuesta por ocho mujeres y tres hombres, con edades comprendidas entre los 24 y los 30 años.

2.2. CONTEXTO

El Máster de Secundaria ofertado por la Universidad de La Laguna cuenta con 15 especialidades que responden a las especializaciones docentes implantadas en la Comunidad de Canarias. Este máster comprende un plan de estudios de 60 créditos de duración y tres módulos con sus correspondientes competencias: un Módulo Genérico de 15 créditos, con contenidos relativos a cuatro campos científicos y sus respectivas áreas de conocimiento (Psicología Evolutiva y de la Educación, Didáctica y Organización Escolar, Sociología de la Educación y Teoría e Historia de la Educación); un Módulo Específico de 24 créditos, con contenidos propios de las didácticas específicas de cada especialidad; y un Módulo *Practicum* de 21 créditos, con contenidos, igualmente, de las didácticas general y disciplinares, fundamentalmente, y de los campos de la formación profesional y la orientación psicopedagógica.

En la especialidad que nos ocupa, la asignatura *Prácticas*, incluida en el Módulo *Practicum*, debe proporcionar al estudiante cuatro competencias específicas que resulta de interés destacar: a) adquirir experiencia en la planificación de la docencia y la evaluación de las materias correspondientes a la especialización; b) acreditar un buen dominio de la expresión oral y escrita de la práctica docente; c)

2007–, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.



dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia; y d) participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de aplicación a partir de la reflexión basada en la práctica.

Para la realización de estas prácticas, la Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad del Gobierno de Canarias pone a disposición de las universidades su *Red de centros de educación secundaria*. Los centros tienen que contar con la totalidad de cursos que comprende la ESO, indicar las actividades formativas y organizativas que se comprometen a desarrollar, a partir de una propuesta elaborada a tal fin, designar profesorado tutor y coordinador y autorizar, de forma expresa, la presencia y participación del alumnado en prácticas en dichas actividades².

En cuanto a los aspectos formativos, la duración de esta asignatura es de ocho semanas, con un total de 300 horas, equivalentes a 12 créditos, que se distribuyen del modo siguiente: 100 horas de trabajo autónomo; cinco de actividades de evaluación; y 195 de actividades presenciales que requieren seguimiento del docente. De estas, 175 se destinan al periodo de permanencia en los centros, y 20 a seminarios de preparación y seguimiento.

Durante el periodo de formación en los centros, los alumnos deben llevar a cabo su *Programa individual de prácticas*³, que comprende actividades y tareas tales como clases ordinarias en la ESO, Bachillerato o Formación Profesional; clases de apoyo al alumnado con materias pendientes; tutorías de grupo en la ESO y Bachillerato; programas específicos (TIC, Biblioteca escolar, CLIL...); actividades extraescolares y complementarias, de coordinación didáctica, con el equipo directivo y con el departamento de orientación; guardias o vigilancias; reuniones de departamento; atención tutorial a familias y al alumnado; reuniones del claustro, de los equipos docentes, de evaluación...

El seguimiento del programa de prácticas por parte del tutor universitario, por último, se lleva a cabo mediante seminarios durante los cuales se debe comprobar el desarrollo y cumplimiento del programa, asesorar y atender las consultas o

² La propuesta general de actividades, acordada por las dos universidades canarias y los representantes de la administración educativa autonómica durante el proceso de elaboración del título original (Orden ECI/3858/2007, de 16 de diciembre), se encuentra publicada en la Resolución de 14 de diciembre de 2010 de la Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa –Anexo III–, Folios 14-15. Esta propuesta de actividades original se mantiene, como tal, en el nuevo máster (Orden EDU/3498/2011, de 27 de diciembre).

³ El *Programa individual de prácticas*, que todos los cursos se recoge como Anexo 2 en el *Documento de apoyo a la e-guía de prácticas* (e-guía: <https://e-guia.ull.es/educacion/query.php?codigo=125771015>), comprende el conjunto de actividades formativas y organizativas ofertadas por cada centro, a partir de la propuesta general de actividades mencionada en la nota anterior. Si bien la elaboración de este programa individual debe ser una responsabilidad compartida entre los tutores de centro y universidad, para este estudio se preparó una propuesta alternativa, consistente en la inclusión de todas las actividades consideradas básicas y fundamentales para la formación de un docente, con un total de 175 horas, y las actividades específicas propias de cada centro, con 20 horas más, a distribuir por los tutores. La propuesta final contó 195 horas, en lugar de 175, que todos los tutores y centros aceptaron.



dudas de los alumnos y promover la reflexión sobre la práctica docente y el intercambio de experiencias entre los compañeros.

2.3. INSTRUMENTOS PARA LA RECOGIDA DE DATOS Y PROCEDIMIENTO

Para la recogida de datos se utilizaron dos instrumentos fundamentales: el cuestionario *Beliefs About Language Learning Inventory* (BALLI) (Horwitz, 1988), modificado para este estudio, y los informes semanales de las prácticas, que forman parte la memoria final de la asignatura.

2.3.1. *El cuestionario BALLI*

El cuestionario BALLI, diseñado por Elaine Horwitz para identificar y establecer sistemas de creencias de profesores y estudiantes acerca del aprendizaje de las lenguas más comúnmente estudiadas en EE. UU. –inglés, español, alemán y francés–, es el instrumento más utilizado desde la década de los 90, que marca la consolidación de este modelo de investigación, hasta hoy. A lo largo de sus tres versiones (Kuntz, 1996a) –la primera destinada a estudiantes de segundas lenguas (Horwitz, 1987); una segunda a profesores de lenguas extranjeras (Horwitz, 1985); y la tercera a estudiantes de lenguas extranjeras (Horwitz, 1988)– el BALLI ha aumentado hasta 34 el número de ítems a los que profesores y estudiantes deben responder acerca de sus creencias, conforme a las cinco opciones de la escala Likert: 1 (muy de acuerdo), 2 (de acuerdo), 3 (ni de acuerdo ni en desacuerdo/neutral), 4 (en desacuerdo) y 5 (muy en desacuerdo).

Los 34 ítems de la versión de 1988 se agrupan en cinco ámbitos⁴ diferentes, fácilmente identificables en el aprendizaje de lenguas extranjeras: Dificultad de la lengua (*Language difficulty*), Aptitud para el aprendizaje de lenguas extranjeras (*Foreign language aptitude*), Características del aprendizaje de las lenguas (*Nature of language learning*), Estrategias para el aprendizaje y la comunicación (*Learning and communication strategies*) y Motivación y expectativas (*Motivation and expectations*).

Si bien la validez del instrumento ha sido cuestionada (Kuntz, 1996a) por diversos motivos –cambios no justificados en el orden de los ítems, organización no razonada de los ámbitos o los ítems que los componen e, incluso, la propia estructura del cuestionario⁵, especialmente en la versión de 1985–, lo cierto es que el BALLI se ha utilizado en, prácticamente, la mayoría de estudios sobre las creencias de profe-

⁴ Horwitz utiliza el término *themes* (temas) para nombrar los cinco grupos de ítems que conforman el BALLI. En este estudio se ha optado por el término «ámbito», ya que el sentido de la palabra inglesa no se corresponde, exactamente, con su equivalente español.

⁵ Kuntz (1996a) argumenta que los estudios de Horwitz estaban enfocados en identificar las creencias de los estudiantes sobre el aprendizaje de lenguas. Los ítems que conforman los BALLI, sin embargo, no se generaron a partir de las respuestas de los estudiantes, sino de las opiniones de los

sores y alumnos en el área de lenguas (Borg, 2003; Gao, 2014; Zheng, 2009), que los resultados de estos estudios, además, coinciden, y que el patrón de ámbitos establecido y los ítems que los integran muestran un grado de cohesión razonable, factores todos que permiten concluir que el cuestionario BALLI es un instrumento adecuado y válido para investigar el sistema de creencias sobre el aprendizaje de lenguas de profesores y estudiantes en distintos contextos sociolingüísticos y socioculturales (Nikitina & Furuoka, 2006).

Este último aspecto de adaptación al contexto sociolingüístico y sociocultural justifica las modificaciones realizadas en la versión del BALLI de 1988 utilizada en este estudio, modificaciones consistentes, principalmente, en la eliminación de tres ítems originales, una reagrupación de cuatro ítems respecto a sus ámbitos iniciales y la adición de siete nuevos ítems que reflejan opiniones e ideas comunes acerca del aprendizaje de lenguas (Lightbown & Spada, 2011). El cuestionario final, por tanto, constó de 38 ítems.

2.3.2. *Informes semanales de las prácticas*

Además del cuestionario BALLI, se utilizaron los informes semanales de las actividades realizadas en los centros de prácticas durante las ocho semanas de duración de las mismas. Se hizo hincapié, a lo largo de los seminarios de seguimiento, en la importancia de elaborar informes reflexivos y analíticos, frente a los meramente descriptivos, de la práctica de aula observada y, especialmente, de la propia, ya que examinar de forma crítica nuestras actuaciones y principios acerca de la práctica, un proceso de aprendizaje que tiene lugar en y desde la experiencia, supone un paso cualitativo en la dirección de entender y mejorar esa práctica (Finlay, 2008).

Formar profesionales reflexivos, capaces de resolver problemas, tomar decisiones y proponer soluciones a partir de la reflexión sobre la práctica, como propone este máster, implica, necesariamente, experimentar, observar y reflexionar sobre la práctica propia, ya que solo de este modo, y no mediante la descripción de las experiencias ajenas, se podrá hacer de la práctica profesional una realidad propia. La reflexión, por tanto, debe servir para guiar el proceso de formación en la práctica, no para finalizarlo.

profesores acerca de cuáles serían las creencias de estos estudiantes. Los ámbitos, por tanto, no representarían estructuras de las creencias de los estudiantes, propiamente, según esta autora.



2.4. PROCEDIMIENTO

A partir de las pautas establecidas en la e-guía docente de la asignatura, se celebraron dos seminarios preparatorios previos a la incorporación de los participantes a los centros, cuatro seminarios de seguimiento y uno final, además de una entrevista individual con cada uno.

Puesto que la finalidad de este estudio consistía en comprobar si las respuestas de los participantes cambiaban antes y después del periodo de prácticas, se administró dos veces el cuestionario BALLI, la primera de ellas antes de la incorporación a los centros, durante el primer seminario –primera vuelta–, y la segunda al terminar las prácticas, en el seminario final –segunda vuelta–. Además, se solicitó una tarea escrita consistente en comentar algunos de los ítems que mostraban cambios importantes.

Cada semana, igualmente, se analizaron los informes de las actividades realizadas dentro y fuera de las aulas, a fin de contar con información adicional que permitiera, en primer lugar, realizar inferencias más precisas acerca de las creencias de los participantes sobre el aprendizaje de lenguas, más allá de los datos aportados en las respuestas al cuestionario (Pajares, 1992), y, en segundo lugar, identificar los motivos que justificaran los cambios, si los hubiera, en dichas respuestas.

3. ANÁLISIS DE LOS DATOS Y RESULTADOS

Para el análisis de los datos de este estudio se utilizó la prueba de rangos con signo de Wilcoxon para comparar las medias y el programa estadístico SPSS versión 21. En primer lugar, se volcaron las respuestas de los participantes a los 38 ítems del BALLI antes y después de la realización de las prácticas y, a continuación, se llevó a cabo el cálculo de las medias de ambas respuestas. En las tablas que se incluyen a continuación, se presenta el único ítem –número 12– cuyas respuestas variaron de forma estadísticamente significativa al final de las prácticas, con un valor $p < 0.05$ (tabla 1), y un número de ítems que, si bien no reflejan cambios de significatividad estadística, con un valor $p > 0.05$ (tablas 2, 3, 4), merecen ser analizados, ya que aportan una visión de la evolución de las respuestas de los participantes que resulta de interés. En todos los casos, los ítems se agrupan en sus ámbitos correspondientes⁶.

⁶ La convención que se sigue en este estudio con respecto a las palabras extranjeras es el uso de la cursiva. En las tablas, sin embargo, se ha optado por las comillas («...») ya que la cursiva dificulta, considerablemente, la lectura.

TABLA 1. ÁMBITO MOTIVACIÓN Y EXPECTATIVAS. RESPUESTAS ANTES –PRE– Y DESPUÉS –POST– DE LAS PRÁCTICAS, MEDIAS, DIFERENCIA MEDIAS (Dif.) Y DESVIACIÓN TÍPICA (DT) * P < 0.05

PVALOR	ÁMBITO MOTIVACIÓN Y EXPECTATIVAS	MEDIA (DT)		
		PRE	POST	Dif.
$p= 0.527$	11. «If learners get to speak English very well, they will have many opportunities to use it».	2.73 (0.905)	2.91 (1.136)	0.18
$p= 0.015$	12. «I believe learners will ultimately learn to speak English very well».	3.00 (0.447)	3.91 (0.944)	0.91*

TABLA 2. ÁMBITO DIFICULTAD DE LA LENGUA. RESPUESTAS ANTES –PRE– Y DESPUÉS –POST– DE LAS PRÁCTICAS, MEDIAS, DIFERENCIA MEDIAS (Dif.) Y DESVIACIÓN TÍPICA (DT)

PVALOR	ÁMBITO DIFICULTAD DE LA LENGUA	MEDIA (DT)		
		PRE	POST	Dif.
$p= 0.630$	4. «Some languages are easier to learn than others».	1.64 (0.674)	2.18 (0.982)	0.54
$p= 0.132$	25. «It is easier to read and write a foreign language than to speak and understand it».	2.55 (0.820)	3.00 (0.894)	0.45

TABLA 3. ÁMBITO CARACTERÍSTICAS DEL APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS. RESPUESTAS ANTES –PRE– Y DESPUÉS –POST– DE LAS PRÁCTICAS, MEDIAS, DIFERENCIA MEDIAS (Dif.) Y DESVIACIÓN TÍPICA (DT)

PVALOR	ÁMBITO CARACTERÍSTICAS DEL APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS	MEDIA (DT)		
		PRE	POST	Dif.
$p= 0.791$	8. «The earlier a language is introduced in school programs, the greater the likelihood of success in learning».	2.18 (1.079)	2.27 (1.009)	0.09
$p= 0.194$	18. «Learning a foreign language is mostly a matter of learning a lot of new vocabulary words».	3.55 (1.036)	3.91 (0.302)	0.36
$p= 1.000$	27. «Learning a foreign language is different form learning other school subjects».	2.55 (0.934)	2.45 (0.934)	0.10

TABLA 4. ÁMBITO ESTRATEGIAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA COMUNICACIÓN. RESPUESTAS ANTES –PRE– Y DESPUÉS –POST– DE LAS PRÁCTICAS, MEDIAS, DIFERENCIA MEDIAS (Dif.) Y DESVIACIÓN TÍPICA (DT)

PVALOR	ÁMBITO ESTRATEGIAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA COMUNICACIÓN	MEDIA (DT)		
		PRE	POST	Dif.
$p= 0.454$	35. «It is important to practice in the language laboratory».	2.91 (0.539)	3.18 (0.982)	0.27

Como se puede observar en los resultados presentados en las tablas y gráficos, cuatro de los cinco ámbitos del BALLI registran cambios que serán analizados en las páginas siguientes: Motivación y expectativas (dos ítems), Dificultad de la lengua (dos ítems), Características del aprendizaje de las lenguas (tres ítems) y



Estrategias para el aprendizaje y la comunicación (un ítem). El ámbito Aptitud para el aprendizaje de lenguas extranjeras no revela cambio alguno.

De igual modo, las respuestas del conjunto de los participantes, antes y después de la realización de las prácticas en los centros, muestran cambios con medias que oscilan entre 1.55-4.83, en la primera vuelta, y 1.55-4.91, en la segunda, con valores $p > 0.05$. Estos cambios no se consideran significativos desde el punto de vista estadístico de las medias, pero son cambios, en sentido estricto, ya que indican movimientos hacia uno u otro lado de la escala que reflejan, en definitiva, diferencias de opinión de los participantes. El único cambio que sí posee significatividad se refiere al ítem 12, con valor $p = 0.015$ y medias de 3.00 y 3.91.

3.1. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Los motivos que justifican los cambios en las respuestas de los participantes al final del periodo de prácticas, tal como recogen los informes semanales y las opiniones expresadas en los seminarios de seguimiento, se pueden resumir en cuatro: el escaso conocimiento de la lengua extranjera de los alumnos de secundaria; la falta de motivación e interés por aprenderla; el modelo metodológico observado en las aulas; y la toma de conciencia de las experiencias de aprendizaje de los propios participantes en este estudio. Estos cuatro aspectos, como veremos a continuación, ejercieron una influencia definitiva sobre las creencias con las que iniciaron el periodo de prácticas.

Como se puede observar, en la tabla 1, correspondiente al ámbito Motivación y expectativas, se produce un aumento en el número de participantes en desacuerdo con la afirmación de que los estudiantes que aprendan inglés tendrán muchas oportunidades de usarlo (ítem 11, medias pre 2.73 y post 2.91). Este cambio se produce, principalmente, por el número de respuestas neutrales –ni de acuerdo ni en desacuerdo– que se suma a los desacuerdos (27,27%) en la segunda vuelta.

Las respuestas al ítem 12 (medias pre 3.00 y post 3.91) están en consonancia con las del anterior, pues indican, claramente, un aumento de los participantes que no creen que todos los estudiantes aprenderán, al final, a hablar inglés muy bien. La diferencia con respecto al primero, sin embargo, resulta evidente si consideramos que, en este caso, hay un 45,45% de respuestas neutrales que pasan a desacuerdo (18,18%) o muy en desacuerdo (27,27%) en la segunda vuelta; se registra, también, un participante que estaba en desacuerdo y, ahora, muy en desacuerdo con esta afirmación. Más de la mitad de la muestra (54,54%), entonces, se ha inclinado significativamente ($p = 0.015$) en una misma dirección.

Tal como reflejan los informes semanales de las prácticas, los motivos que justifican estos cambios en las respuestas son, principalmente, el desconcierto de los participantes ante el escaso conocimiento de la lengua inglesa de sus alumnos de secundaria y, peor aún, la falta de motivación e interés por aprenderla. Conforme a sus valoraciones, la mayoría de los adolescentes apenas alcanza el A2 del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)* en las destrezas de comprensión, producción e interacción oral y escrita, y en esta última está más cerca del A1 en la interacción oral.



Por otro lado, señalan, resulta muy contradictorio que reconozcan, al menos verbalmente, la importancia del inglés en el momento actual, principalmente en el plano profesional, y que luego sean incapaces de ver la utilidad y las ventajas que su aprendizaje puede reportarles en el mundo real. Esto, aclaran, podría justificar la falta de motivación y compromiso a la hora de realizar las tareas que les proponían dentro y, sobre todo, fuera del aula. No sorprende, por lo tanto, que haya un cambio de opinión e, incluso, un cierto pesimismo (Kagan, 1992b; Mattheoudakis, 2007) de los participantes con respecto a la posibilidad de que todos los alumnos logren, al final, hablar bien la lengua extranjera y tengan, en consecuencia, oportunidades de usarla.

En la tabla 2, Dificultad de la lengua, el 90,90% de la muestra estaba de acuerdo o muy de acuerdo, inicialmente, en que unas lenguas son más fáciles de aprender que otras (ítem 4, medias pre 1.64 y post 2.18); sin embargo, aunque sus respuestas en esta segunda vuelta siguen siendo, mayoritariamente, a favor de la afirmación (63,63%), se aprecia un aumento de indecisos (27,27%) e, incluso, algún desacuerdo (9,09%).

En el ítem 25 (medias pre 2.55 y post 3.00), por otro lado, se observa una dispersión en las respuestas de los participantes, ya que aumentan, claramente, las que indican no estar de acuerdo en que leer y escribir una lengua extranjera es más fácil que hablarla y entenderla oralmente (36,36%), pero sigue habiendo un número considerable de opiniones a favor de la afirmación (36,36%) o neutrales (27,27%).

Claramente, los motivos mencionados en el ámbito de motivación son, en buena parte, los mismos que explican los cambios relacionados con la dificultad de la lengua. Sin embargo, los informes revelan otros dos que aportan datos de interés: las experiencias de aprendizaje de los propios participantes y el modelo metodológico usado en las aulas. Prácticamente la totalidad de la muestra respondió, inicialmente, que algunas lenguas son más fáciles de aprender que otras tomando como referencia, según argumentaron, su propia experiencia de aprendizaje del inglés en secundaria y de otras lenguas que estudian actualmente, como el alemán o el francés, que consideran más difíciles por la complejidad gramatical, fundamentalmente.

Sin embargo, a partir de lo observado sobre los niveles de competencia de los alumnos de secundaria, una parte importante reconsideró su opinión. El siguiente testimonio lo ilustra acertadamente: «Ahora que veo mis respuestas en las dos vueltas del cuestionario, estoy convencida de que en la primera respondí pensando, únicamente, en mi experiencia personal; sin embargo, estas prácticas me han servido para comprobar que, tal vez, no sea muy sensato entrar en una clase con ideas preconcebidas sobre lo que puede resultar fácil o difícil para cada uno, no digamos ya sobre la profesión».

Por otro lado, si se tiene en cuenta que las valoraciones sobre el nivel de competencia de los alumnos de secundaria señalan serias deficiencias en las destrezas de comprensión y producción oral y escrita y, especialmente, en la de interacción oral, no sorprende que una parte importante de la muestra se reafirme en la idea de que hablar y entender es más difícil que leer y escribir, mientras que otra considera que no se puede hacer tal distinción, es decir, que comprensión, producción e interacción son igualmente difíciles para los alumnos.



La opinión generalizada a este respecto es que la metodología usada en el aula tiene más influencia en la adquisición y desarrollo de las destrezas que la dificultad intrínseca de cada una de ellas, es decir, si no se trabaja la lengua como un instrumento de comunicación cuya utilidad trasciende el ámbito escolar, y se proporciona la práctica necesaria de todas las destrezas, con la metodología adecuada, no se facilitará el desarrollo de ninguna ni, en suma, el interés por el aprendizaje de la lengua.

Los siguientes tres cambios de interés se producen en el ámbito Características del aprendizaje de las lenguas, tabla 3, con una tendencia hacia el aumento de respuestas neutrales y en desacuerdo con las afirmaciones presentadas. Así, el 72,72% de los participantes, que opinaba que las probabilidades de éxito en el aprendizaje de una lengua aumentan si esa lengua se introduce temprano en los programas escolares (ítem 8, medias pre 2.18 y post 2.27), no tiene ahora una opinión tan clara al respecto, con lo que disminuye el número de acuerdos en favor de las respuestas neutrales (27.27%). Algo similar sucede con los que pensaban que las lenguas extranjeras no se aprenden como el resto de asignaturas (ítem 27, medias pre 2.55 y post 2.45), ya que del 54,54% inicial, un 27,27% duda ahora de esta afirmación.

En cuanto al tercer cambio (ítem 18, medias pre 3.55 y post 3.91), el 72,72% consideraba que aprender una lengua extranjera no se reduce a conocer mucho vocabulario, opinión que se generaliza hasta un 90,90%, con el 18,18% de cambios precedentes de los que opinaban que esto era así.

De nuevo, la escasa competencia en la lengua de los adolescentes y la metodología de enseñanza son factores que explican los cambios de opinión. Si bien es muy cierto que el aprendizaje temprano puede ser un factor de éxito, señalan como dato significativo el número de años que los escolares de nuestro país dedican al estudio del inglés y los resultados poco satisfactorios que obtienen. En este sentido, las opiniones de muchos de los participantes coinciden en que perpetuar un modelo estructuralista y tradicional basado, como su nombre indica, en la descripción de estructuras gramaticales que siguen el orden establecido por las casas editoriales y que, además, carecen, en la mayoría de los casos, de aplicación práctica más allá de ejercicios convencionales; o fomentar el aprendizaje memorístico, frente al estratégico, de listas de palabras descontextualizadas, son factores que no contribuyen a transmitir a los aprendices el valor auténtico de la lengua extranjera como un instrumento para la comunicación y la adquisición de otros conocimientos, necesario y fundamental en el mundo real y en la sociedad globalizada en que vivimos.

El proceso de aprendizaje de una lengua extranjera es lento y requiere tiempo y dedicación y, a diferencia del resto de asignaturas del currículo, mucha práctica significativa en contextos de uso real. No parece, por lo tanto, a juicio de un número importante de participantes que el éxito en el aprendizaje de la lengua esté vinculado solo, o principalmente, a la edad con que se inicie en el sistema educativo, sino, en gran medida y entre otros muchos factores, a la metodología y a las condiciones en que se realice ese proceso de enseñanza aprendizaje. La propia palabra «proceso» implica ya una duración que no puede limitarse a cuatro horas semanales ni al estudio de los aspectos formales de la lengua, únicamente.



El último cambio de interés, en el ámbito Estrategias para el aprendizaje y la comunicación (tabla 4), se refiere a los participantes que, inicialmente, no tenían una opinión definida (72,72%) acerca de la importancia de practicar la lengua en un laboratorio de idiomas (ítem 35, medias pre 2.91 y post 3.18), la mitad de los cuales se decanta, ahora, hacia el desacuerdo o muy en desacuerdo con la afirmación (36,36%).

La importancia de la interacción oral, decididamente, resulta manifiesta respecto a este ítem. Conforme a la opinión de los participantes, todas las destrezas son importantes en el aprendizaje de la lengua y se debe procurar práctica en cada una de ellas, pero la interacción oral, específicamente, es fundamental. Este es el único ítem, además, en el que hacen referencia explícita al currículo de la etapa, concretamente a la dimensión del alumno como «agente social», para recordar que «el aula es como una pequeña comunidad de personas; es importante que usen la lengua para comunicarse, no solamente para realizar y resolver tareas, como vimos en el *MCERL*. Si queremos transmitir la idea de que la lengua es para comunicarse y que es necesaria en el mundo real, tenemos que crear situaciones que los obliguen y los motiven a usarla, aunque sea en el contexto del aula, porque si no, estamos en un callejón sin salida, diciendo una cosa y haciendo otra».

4. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

La finalidad de este estudio consistió en identificar las creencias de los participantes sobre la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera antes de comenzar el periodo de prácticas en los centros, comprobar si sus respuestas acerca de esas creencias cambiaban al finalizarlo y, en tal caso, qué razones justificaban dichos cambios. Si se considera, de modo estricto, que los resultados obtenidos indican un único cambio con significatividad estadística, habría que concluir, entonces, que las experiencias vividas durante las prácticas no han influido apenas sobre esas creencias y que, por consiguiente, estas últimas son resistentes al cambio (Peacock, 2011).

Por otra parte, también es cierto que el sistema de creencias con el que cada participante comienza sus prácticas, al igual que el de cada uno de nosotros, está fuertemente enraizado y consolidado, resultado de muchos años de experiencias y vivencias (Numrich, 1996), tanto en contextos formales como no formales (Johnson, 1994), principalmente a lo largo de la enseñanza secundaria (Robertson, 1992). Ocho semanas de prácticas, evidentemente, no cambian un sistema de estas características.

Sin embargo, y aun aceptando la evidencia estadística, es necesario recordar que el análisis de grupos no refleja los cambios ni la evolución de las creencias individuales; pero esos cambios tienen lugar, como demuestran los resultados de este estudio, y, en todos los casos, las razones que los justifican –ya sea la escasa competencia en la lengua extranjera de los estudiantes de secundaria, la falta de motivación por aprenderla, la metodología de aula observada o las experiencias de aprendizaje propias– siempre responden a las discrepancias que surgen entre lo observado



en el contexto real de la práctica y el sistema de creencias de los participantes respecto a lo que implica aprender y enseñar una lengua extranjera.

Las situaciones problemáticas o conflictivas de la práctica (Schön, 1998; Debreli, 2016), entonces, han permitido a los participantes tomar consciencia de sus propias creencias y reflexionar sobre las mismas, sobre su práctica y sobre la práctica profesional, y este proceso de toma de consciencia y de reflexión es el que, verdaderamente, puede generar cambios en las creencias de los futuros profesionales (Schön, 1998). «Las creencias [...] juegan un papel central en la adquisición e interpretación del conocimiento y la práctica docente subsiguiente [...] y pueden ser responsables de que prácticas anticuadas e ineficaces se perpetúen» (Pajares, 1992, p. 23).

Tomar consciencia de estas creencias es, sin duda, el primer paso para iniciar esos procesos de reflexión y cambio necesarios en el desarrollo y el ejercicio profesional, y los centros de secundaria proporcionan el contexto idóneo para llevarlo a cabo porque las prácticas externas, en cualquier programa de formación, constituyen la oportunidad de conocer y aprender la práctica profesional en el contexto profesional y real de la práctica; resulta crucial, entonces, proporcionar experiencias prácticas de mayor duración en los programas de formación (Busch, 2010; Çapan, 2014).

Por otro lado, es evidente, también, que la utilización de cuestionarios para identificar las creencias de estudiantes y profesores en fase de formación inicial es fundamental, ya que la información que aportan permite detectar carencias y concepciones erróneas que deberían ser abordadas en los cursos de formación.

Un ejemplo claro, en los resultados presentados en este estudio, fue la idea extendida de que aprender una lengua extranjera se reduce a conocer mucho vocabulario o que, de modo general, unas destrezas son más fáciles de aprender que otras. La falta de formación específica para trabajar la lengua extranjera con alumnos con necesidades educativas específicas, el modo y momento idóneos para corregir los errores que se cometen verbalmente o por escrito, o la manera adecuada de enfocar la evaluación y el trabajo específico con estrategias de aprendizaje son, igualmente, aspectos que surgieron a partir de las respuestas dadas a ítems relacionados con la dificultad de la lengua, las características del aprendizaje de las lenguas, o las estrategias para el aprendizaje y la comunicación, y lo observado durante las prácticas, aspectos todos que sería fundamental atender como parte integral de la formación inicial del profesorado de lenguas extranjeras.

Las creencias, definitivamente, no cambian de un día para otro, pero tampoco son inflexibles; cambian poco a poco, de manera gradual y acumulativa (Cabaroglu & Roberts, 2000), a base de estímulos, contextos significativos y oportunidades de práctica; son, por tanto, resistentes, pero no impermeables al cambio.

Recibido: 22-04-2019. Aceptado: 25-04-2019



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BORG, S. (2003). «Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe and do». *Language Teaching*, (36), 81-109. Doi: [10.1017/S0261444803001903](https://doi.org/10.1017/S0261444803001903).
- BUSCH, D. (2010). «Pre-service teacher beliefs about language learning: the second language acquisition course as an agent for change». *Language Teaching Research*, 14(3), 318-337. Doi: [10.1017/S1362168810365239](https://doi.org/10.1017/S1362168810365239).
- CABAROGLU, N. y ROBERTS, J. (2000). «Development in student teachers' pre-existing beliefs during a 1-year PGCE programme». *System*, (28), 387-402, recuperado de <http://www.elsevier.com/locate/system>.
- CALDERHEAD, J. y ROBSON, M. (1991). «Images of teaching: student teachers' early conceptions of classroom practice». *Teaching and Teacher Education*, 7(1), 1-8. Doi: [10.1016/0742-051X\(91\)90053-R](https://doi.org/10.1016/0742-051X(91)90053-R).
- ÇAPAN, S.A. (2014). «Pre-service English as a foreign language teachers' belief development about grammar instruction». *Australian Journal of Teacher Education*, 39(12), 131-152. Doi: [10.14221/ajte.2014v39n12.9](https://doi.org/10.14221/ajte.2014v39n12.9).
- DEBRELI, E. (2016). «Pre-service teachers' beliefs change and practical knowledge development during the course of practicum». *Journal of Education and Teaching Studies*, 4 (7), 37-45. Doi: [10.11114/jets.v.4i7.1513](https://doi.org/10.11114/jets.v.4i7.1513).
- FINLAY, L. (2008). Reflecting on 'reflective practice'. En Practice Based-Professional Learning Centre, The Open University, paper 52, recuperado de <http://www.open.ac.uk/pbpl>.
- GAO, Y. (2014). «Language teacher beliefs and practices: a historical review». *The Journal of English as an International Language*, 9(2), 40-93, recuperado de <http://www.researchgate.net/publication/269634374>.
- HORWITZ, E.K. (1988). «The beliefs about language learning of beginning university foreign language students». *The Modern Language Journal*, 72(3), 283-294. Doi: [10.1111/j.1540-4781.1988.tb04190.X](https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1988.tb04190.X).
- HORWITZ, E.K. (1987). «Surveying student beliefs about language learning», en WENDEN, A. y RUBIN, J. (eds.). *Learner strategies in language learning* (119-129). New York, USA: Prentice Hall International.
- HORWITZ, E.K. (1985). «Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course». *Foreign Language Annals*, 18(4), 333-340.
- JOHNSON, K. (1994). «The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teacher». *Teaching and Teacher Education*, 10(4), 439-452. Doi: [10.1016/0742-051X\(94\)900024-8](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)900024-8).
- JORAM, E. y GABRIELE, A.J. (1998). «Preservice teachers' prior beliefs: transforming obstacles into opportunities». *Teaching and Teacher Education*, 14(2), 175-191, recuperado de [http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742-051X\(97\)00035-8](http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742-051X(97)00035-8).
- KAGAN, D.M. (1992a). «Implications of research on teacher beliefs». *Educational Psychologist*, 27(1), 65-90. Doi: [10.1207/s15326985ep2701_6](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2701_6).
- KAGAN, D.M. (1992b). «Professional growth among preservice and beginning teachers». *Review of Educational Research*, 62(2), 129-169, recuperado de <http://www.jstor.org/stable/1170578>.



- KUNTZ, P.S. (1996a). «Beliefs about language learning: the Horwitz model». *ERIC Document Reproduction Service No. ED 397 649*, Informe No. FL 023 951.
- LIGHTBOWN, P.M. y SPADA, N. (2006). *How languages are learned*. Oxford, UK: OUP.
- MATTHEOUDAKIS, M. (2007). «Tracking changes in pre-service EFL teacher beliefs in Greece: a longitudinal study». *Teaching and Teacher Education*, (23), 1272-1288. Doi: [10.1016/j.tate.2006.06.001](https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.001).
- NIKITINA, L. y FURUOKA, F. (2006). «Re-examining Horwitz's beliefs about language learning inventory (BALLI) in the Malaysian context». *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 3(2), 209-219, recuperado de <http://e-flt.nus.edu.sg/>.
- NUMRICH, C. (1996). «On becoming a language teacher: insights from diary studies». *TESOL Quarterly*, 30(1), 131-153, recuperado de <http://www.jstor.org/stable/3587610>.
- ÖZMEN, K.S. (2012). «Exploring student teachers' beliefs about language learning and teaching: a longitudinal study». *Current Issues in Education*, 15(1), 1-16, recuperado de <https://cie.asu.edu>.
- PAJARES, M.F. (1992). «Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct». *Review of Educational Research* 62(3), 307-332, recuperado de <http://www.jstor.org/stable/1170741>.
- PEACOCK, M. (2001). «Pre-service ESL teachers' beliefs about second language learning: a longitudinal study». *System*, (29), 177-195, recuperado de <http://www.elsevier.com/locate/system>.
- ROBERTS, L.P. (1992). «Attitudes of entering university freshmen toward foreign language study: a descriptive analysis». *Modern Language Journal*, 76(3), 275-283, recuperado de <http://www.jstor.org/stable/330158>.
- SCHÖN, D.A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, España: Paidós Ibérica, S.A.
- WONG, M.S. (2010). «Beliefs about language learning: a study of Malaysian pre-service teachers». *RELC Journal*, 41(2), 123-136. Doi: [10.1177/0033688210373124](https://doi.org/10.1177/0033688210373124).
- YUAN, R. y LEE, I. (2014). «Pre-service teachers' changing beliefs in the teaching practicum: three cases in an EFL context». *System*, (44), 1-12, recuperado de <http://www.elsevier.com/locate/system>.
- ZHENG, H. (2009). «A review of research on ESL pre-service teachers' beliefs and practices». *Journal of Cambridge Studies*, 4(1), 73-81, recuperado de <http://journal.acs-cam.org.uk>.



GENERAL INSTRUCTIONS FOR THE SUBMISSION OF ARTICLES

1. *Curriculum* is accepting mainly original articles to be published. Articles must be addressed to amvega@ull.edu.es; jsosal@ull.edu.es. The authors will be informed as soon as possible of the reception of documents via email.
2. Articles must be original, not being currently under review elsewhere. Once the article is under review the authors shall not send it to other publishers.
3. Articles must be presented in 12 Times New Roman Word format (up to 25 pages, with 1 interlineal space).
4. The first page must include: The title of the paper (both in Spanish and English), author/s name/s, institution adscription, Spanish and English abstract (10 lines each), and Spanish and English keywords (3-6 each). On a separated sheet contact information must be enclosed (name, institution, postal address, email, telephone, professional interests, research lines, and date of issue).
5. Bibliographic references will be included at the end of the article in alphabetic order, according to the following:
 - a. Articles of reviews: surname/s, name's first letter (year). «Article's title». *Review's name*, vol., number, pp.
 - b. Books: surname/s, name's first letter (year). *Book's title*. Edition place. Edition name.
6. The assessing process: articles will be assessed by a pair system (double blind). Reviewers shall issue an inform containing the corrections which are needed, as well as their acceptance decision. Both will be taken into account by *Curriculum* Secretary in order to take a decision about initial acceptance. Once the assessing process is concluded authors will receive anonymous evaluation informs.
7. Articles addressing: It is compulsory to send the definitive text, attending the reviewers' proposals (if required) both on paper and electronic format to:

Revista *QURRICULUM*
Departamento de Didáctica e Investigación Educativa
Facultad de Educación
Universidad de La Laguna. Campus Central
38204 La Laguna (Santa Cruz de Tenerife, España)

8. Once the article is published the author/s will receive 25 offprints and 1 review sample.

REVISORES

AGUADED RAMÍREZ, Eva M.^a (Facultad de Ciencias de la Educación, Dpto. MIDE. UGR)

ALEGRE DE LA ROSA, Olga María (Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa. ULL)

ARBIOL GONZÁLEZ, Clara (UV)

AREA MOREIRA, Manuel (Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa. ULL)

ARENCIBIA ARENCIBIA, Santiago (Facultad de Formación del Profesorado. ULPGC)

ARNAY PUERTA, José (Dpto. de Psicología Educativa, Evolutiva y Psicobiología. ULL)

BAZO, Plácido (Dpto. de Didácticas Específicas. ULL)

BENÍTEZ SASTRE, Laura (UCM)

BIENCINTO LÓPEZ, Chantal (Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. UCM)

BLANCO GARCÍA, Nieves (Dpto. de Didáctica y Organización Escolar. UMA)

BOZA CARREÑO, Ángel (Dpto. de Educación, UHU)

CABALLERO SAHELICES, Concesa (Dpto. de Física. UBU)

CABRERA PÉREZ, Lidia (Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa. ULL)

CÁCERES RODRÍGUEZ, Celsa (Dpto. de Trabajo Social y Servicios Sociales. ULL)

CANALES SERRANO, Antonio (Dpto. de Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje. ULL)

CANTÓN MAYO, Isabel (Dpto. de Didáctica y Organización Escolar. UNILEON)

CASILLAS RUIZ, Ramón (Facultad de Biología. ULL)

CASTRO LEÓN, Fátima (Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa. ULL)

CEPEDA ROMERO, Olga (Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa. ULL)

CODINA CASALS, Benito (Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa. ULL)

COELLO, Juan Ramón (ULL)

COLÁS BRAVO, Pilar (Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. US)

CORREA PIÑERO, Ana Delia (Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa. ULL)

DE PABLOS PONS, Juan (Dpto. de Didáctica y Organización Educativa. Área de Didáctica y Organización Escolar. US)

DEL FRAGO ARBIZU, Raket (Dpto. de MIDE. UPV/EHU)

DOMINGO SEGOVIA, Jesús (Dpto. de Didáctica y Organización Escolar. UGR)

EL HOMRANI, Mohammed (UGR)

FELICIANO GARCÍA, Luis (Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa. ULL)

FERNÁNDEZ CABRERA, José Miguel (Dpto. de Didáctica de la Expresión Corporal. ULL)

FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, José (Dpto. de Didácticas Específicas. ULL)

GARCÍA DE LA TORRE, Mercedes (Dpto. de Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje. ULL)

GARCÍA GARCÍA, Mercedes (Dpto. de MIDE. UCM)

GARCÍA VALCARCEL, Ana (USAL)

GONZÁLEZ JIMÉNEZ, Antonio J. (Facultad de Ciencias de la Educación, Dpto. Ciencias Humanas y Sociales, UAL)

GONZÁLEZ AFONSO, Miriam (Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa. ULL)

GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, Antonio (Dpto. de Didácticas Especiales. UVIGO)

GONZÁLEZ MIERES, Celina (Dpto. de Administración de Empresas. UNIOVI)

GONZÁLEZ PÉREZ, Inmaculada (Dpto. de Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje. ULL)

GOVANTES OLLERO, José María (Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa. Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. ULL)

GUARRO PALLAS, Amador (Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa. ULL)

GUERRA SÁNCHEZ, Oswaldo (Dpto. de Didácticas Específicas. ULPGC)

HERNÁNDEZ RIVERO, Víctor (Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa. ULL)

HERRERA SANTANA, Juana (Dpto. de Filología Española. ULL)

JIMÉNEZ JIMÉNEZ, Francisco (Dpto. de Didáctica de la Expresión Corporal. ULL)

JODAR ARTEAGA, Capilla (Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa. ULL)

LUKAS MÚGICA, José (Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. UPV/EHU)

MANASSERO MAS, M. Antònia (Dpto. de Psicología Social. UIB)

MARRERO ACOSTA, Javier (Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa. ULL)

MARTÍN CABRERA, Eduardo (Dpto. de Psicología Educativa, Evolutiva y Psicobiología. ULL)

MERKEL, Marli (UNISINOS-San Leopoldo Rio Grande do Sul)

MIRANDA SANTANA, Cristina (Dpto. de Educación. ULPGC)

MOREIRA, Marco Antonio (Universidad Federal-Rio Grande do Sul)

MOYA OTERO, José (Dpto. de Educación. ULPGC)

NAVARRO ADELANTADO, Vicente (Dpto. de Didáctica de la Expresión Corporal. ULL)

NODA RODRÍGUEZ, M. Mar (Dpto. de Sociología. ULL)

O'SHANAHAN JUAN, Isabel (Dpto. de Didácticas Especiales. ULL)

ORTEGA MARTÍN, José Luis (Dpto. de Didáctica de la Lengua y la Literatura. UGR)

PADILLA CARMONA, Teresa (Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. US)

PADRÓN FRAGOSO, Juvenal (Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa. ULL)

PEÑA CABRERA, Marcos (ULPGC)

POZO, Teresa (Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. UGR)

REGUERA LÓPEZ DE LA OSA, Xoana (UVIGO)

RIERA QUINTANA, Concepción (Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa. ULL)

RODRÍGUEZ GÓMEZ, Amparo (Dpto. de Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje. ULL)

RODRÍGUEZ GÓMEZ, Gregorio (Dpto. de Didáctica. UCA)

RODRÍGUEZ HERNÁNDEZ, Juan (Dpto. de Historia y Filosofía de la Ciencia. ULL)
ROMERO RODRÍGUEZ, Soledad (Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. US)
SANABRIA, Ana (Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa. ULL)
SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, Josefina (Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa. ULL)
SANTANA BONILLA, Pablo (Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa. ULL)
SANTIAGO, Carlos (Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. UPV/EHU)
SANTÍN VILARIÑO, Carmen (Dpto. de Psicología, Clínica, Experimental y Social. UHU)
SANTOS PUERTO, José (Dpto. de Teoría e Historia de la Educación. ULL)
SANTOS VEGA, Diego (Dpto. de Sociología. UCM)
SOSA ALONSO, Antonio Jesús (ULL)
SOUTO, Roberto (ULL)
SUBIRATS MARTORI, Marina (Dpto. de Sociología. UAB)
TEJEDOR, Franciso J. (USAL)
TORREGO SEIJO, Juan Carlos (Escuela Universitaria de Magisterio. Dpto. de Didáctica. UAH)
TORRICO LINARES, Esperanza (Dpto. de Psicología, Clínica, Experimental y Social. UHU)
VALVERDE BERROCOSE, Jesús (Facultad de Ciencias de la Educación. UEX)
VARELA CALVO, Corina (Área de Didácticas de las Ciencias Experimentales. Dpto. de Didácticas Específicas. ULL)
VÁZQUEZ ALONSO, Ángel (Dpto. de Didáctica y Organización Escolar. UIB)
VIANA ORTA, M.^a Isabel (Dpto. de Educación Comparada e Historia de la Educación. UV)
VILLAR ANGULO, Luis (Dpto. de Didáctica y Organización Educativa. US)

INFORME ANUAL DEL PROCESO EDITORIAL DE *QURRICULUM* 32 (2019)

El promedio de tiempo desde la llegada de los artículos a la Redacción de la revista hasta su publicación (pasando por el proceso selección, lectura, evaluación y corrección de pruebas) es de 13 meses. Los evaluadores/as son miembros de diversas facultades de esta Universidad, así como de otros centros nacionales e internacionales, y forman parte de los diversos comités de *Qurriculum*.

Estadísticas:

N.º de artículos recibidos en la redacción para esta edición: 16

N.º de artículos aceptados: 12

Promedio de evaluadores/as por artículo: 2

Promedio de tiempo entre llegada y aceptación de artículos: 3 meses

Promedio de tiempo entre aceptación y publicación: 1,5 meses

El 75% de los manuscritos enviados a *Qurriculum* ha sido aceptado para su publicación.



Servicio de Publicaciones
Universidad de La Laguna