

La práctica docente. Un estudio desde los significados (Teaching practice. A study from the meanings)

*Martha Vergara Fregoso

Universidad de Guadalajara, Guadalajara - México

*Email de correspondencia: mavederu@yahoo.com.mx

RESUMEN

Los significados constituyen el eje central en la práctica docente debido a que estos orientan la labor de quienes la ejercen. El presente texto es producto de un trabajo de investigación realizado durante varios años con profesores de educación primaria en el estado de Jalisco-México. En este documento se presentan algunos hallazgos de la investigación con apoyo en la presentación de uno de los casos de estudio donde se abordan los significados desde la práctica de una maestra con diez años de experiencia en el nivel de educación básica. Específicamente, se analizaron los significados desde los conceptos de profesor y su rol en la escuela y los elementos que interviene en la práctica docente incluyendo la educación, enseñanza, y el aprendizaje. La naturaleza de la investigación es de carácter descriptivo y cualitativo, los datos se recolectaron aplicando la entrevista a profundidad, entrevista abierta y la observación, se realizaron tres registros de observación. Las entrevistas fueron analizadas mediante la técnica de análisis fenomenológico. Como producto del estudio se pudo teorizar que los maestros construyen significados en base a la experiencia adquirida en su práctica docente, estos significados nacen de sus creencias y saberes determinados sobre, entre otros, la educación y relación educación y sociedad.

Palabras clave: Práctica docente; significados; construcción de significados; educación.

ABSTRACT

The meanings are the central axis in the teaching practice since these guide the work of those who practice it. This work is the result of a study conducted during several years with primary school teachers in the state of Jalisco-Mexico. This article presents some research findings from the study, supported by the discussion of one case study where meanings are approached from the practice of

a teacher with ten years of experience in the basic education level. Specifically, the meanings were analyzed from the concepts of teachers and their role in the school as well as from the elements involved in the teaching practice including education, teaching, and learning. The nature of this research study is descriptive and qualitative; the data were collected through in-depth interviews, open interviews, and observations, three observation records were made. The interviews were analyzed using the phenomenological analysis technique. As a result of the study, we could theorize that teachers construct meaning based on the experience gained in their teaching practice, these meanings are created from their beliefs and certain knowledge about, among others, education and the relationship between education and society.

Keywords: teaching practice; meanings; meaning construction; education.

1. INTRODUCCIÓN

Los significados son hoy día una temática en boga, razón importante para abordarlos, pero no menos importante es que constituyen el eje central en la práctica docente y que se ha convertido en una línea de investigación que da cuenta de la red de significados que se conjugan en la práctica de la docencia.

De entrada, es pertinente señalar que los seres humanos somos, nos movemos y decidimos en gran medida en función de los significados que tenemos de las cosas. Los profesores como sujetos responsables de decisiones para la consecución de la docencia, se encuentran atrapados en un sinnúmero de presupuestos que se van conformando en el trayecto de su vida profesional, y aún antes de ello.

El interés de abordar los significados desde la práctica los profesores, en este trabajo de investigación, está estrechamente ligado con la preocupación de cómo esa base que nos mueve, nos permite experimentar altos grados de certidumbre, cuando dichos significados orientan una labor tan relevante como la docencia en la que la incertidumbre, es un eje rector.

Los significados encontrados en el trayecto de esta investigación, dan cuenta del sustento que subyace a la práctica de unos profesores. Se evidencian ciertas regularidades e irregularidades que caracterizan la docencia como una aportación cultural en la que estamos inmersos los profesores como sujetos sociales.

De esta manera, los significados encontrados no derivan en una tendencia homogénea, y difícilmente puede ser así, precisamente por ese carácter social que le subyace a la docencia, porque está presente la biografía de cada sujeto, su contexto y las condiciones institucionales que cada uno experimenta. Los significados aquí encontrados son diversos y por lo mismo pueden ser fuertes obstáculos en el desarrollo de la docencia, además de que pueden estar siempre en períodos de transición, débiles y tendientes a ser

sustituidos por otros o por algunas ideas que están orientadas hacia una práctica docente más pensada o reflexionada.

El presente documento consta de cuatro apartados en los cuales se realiza una descripción general de los significados que tienen los profesores de la práctica docente, para ello se presenta un acercamiento teórico para definir qué se entiende por significados ya que estos pueden ser una manifestación posible de la práctica que realizan los profesores, posteriormente en el apartado dos se realiza un acercamiento al posicionamiento que se tiene de las acciones, las cuales funcionan como un eje articulador de la práctica docente, así como la explicación del diseño metodológico. Mientras que en el cuarto apartado se describen de manera sintética algunos de los significados que se infieren de la práctica de una profesora (E-1)¹.

2. LA PRÁCTICA DOCENTE COMO UNA MANIFESTACIÓN POSIBLE DE LOS SIGNIFICADOS CONSTRUÍDOS POR LOS PROFESORES

La práctica docente se caracteriza por ser dinámica (por sus constantes cambios), contextualizada (porque es in situ) y compleja (porque el entendimiento se da de acuerdo al tiempo y espacio); se considera además como una forma de la praxis, porque posee los rasgos de cualquier actividad: un agente ejerce su actividad sobre determinada realidad, con apoyo en determinados medios y recursos. La diferencia de la práctica docente con relación a esa actividad genérica (la praxis), consiste en considerar la participación teleológica y cognoscitiva humana en la transformación de la realidad, es decir, la introducción de la conciencia y la racionalidad de los cambios provocados y con propósitos bien definidos (Sacristán, 1998).

Se entiende la práctica docente como una práctica social, (Angulo 1994; Contreras, 1994; Carr, 1993; Schön, 1997) altamente compleja,

¹Para identificar a los sujetos en estudio se establecieron algunos códigos, tal es el caso de E1.

apoyada en perspectivas diversas desde las que se seleccionan puntos de vista, aspectos parciales que en cada momento histórico tienen que ver con los usos, tradiciones, técnicas y valores dominantes en un sistema educativo determinado (Sacristán, 1988; Sacristán & Pérez, 1998; Furlán & Remedi, 1981; Ezpeleta, 1989). La práctica docente está condicionada por la estructura social, institucional y por opciones de valor, de carácter ético-moral, donde el significado de los intercambios que en ella se producen define el sentido y la calidad de su desarrollo (Sacristán, 1988; Sacristán & Pérez, 1998). Se desarrolla en escenarios singulares, en un tiempo y en un espacio, apoyada en tradiciones históricas que le dan estabilidad y a su vez resistencia al cambio.

Esta práctica genera situaciones irrepetibles, singulares, concretas, que conforman ámbitos de incertidumbre, de conflicto e inestabilidad, es decir, configura problemas de acción con características distintivas imposibles de generalizar. En esas acciones, las decisiones que se toman son únicas y particulares, en ellas se refleja la implicación personal de cada uno de sus integrantes: idiosincrasia, subjetividad, biografía personal, formación, cultura de procedencia, es decir, cada uno se convierte en partícipe de la elaboración de su propio saber y accionar.

En esta práctica, el docente es, de acuerdo a Porlán (1993), un profesional activo, "... deja de ser un mediador pasivo entre teoría-práctica, para convertirse en un mediador activo que desde la práctica reconstruye críticamente su propia teoría, y participa, así, en el desarrollo significativo del conocimiento y la práctica profesional" (Porlán, 1993, p. 132).

En el presente escrito se coincide con Schön (1997) en el sentido de que el docente es considerado como un "práctico reflexivo" que tanto durante su actividad, como antes y después de ella, activa procesos de reflexión que conforman su "pensamiento práctico": conocimiento en la acción, reflexión en la acción y reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción. El "conocimiento en la acción" es el que se revela a través de las acciones espontáneas, es decir el conocimiento está en la acción, pero somos incapaces

de explicitarlo verbalmente, ya que es un conocimiento tácito al que a veces podemos hacer referencia sólo si reflexionamos sobre nuestras acciones. Describir este conocimiento implica elaborar construcciones, ya que es un intento por explicitar o simbolizar un tipo de inteligencia que comienza siendo espontánea (Schön, 1997).

Es un tipo de conocimiento de primer orden que orienta toda actividad humana, es el "saber hacer". Sobre este conocimiento de primer orden descansa un conocimiento de segundo orden que Schön (1997), denomina "reflexión en la acción", esto implica retomar nuestro pensamiento sobre la acción realizada con el propósito de descubrir cómo nuestro conocimiento en la acción puede haber generado un resultado inesperado. Este proceso reflexivo que de alguna manera siempre se halla presente, está constituido tanto por elementos intuitivos (emocionales, creativos, etc.) como por elementos racionales (selección y análisis de información) que se interrelacionan para modificar durante la práctica, la intervención del profesor (Porlán, 1993).

Así, la práctica docente implica acciones intencionales que tienen efectos en un mundo social, por ello puede considerarse que en las prácticas que los docentes realizan, se ponen en juego ciertas intenciones conscientes, pero también deseos, temores, expectativas etc. Estos aspectos conscientes e inconscientes participan en la constitución de los significados que los sujetos otorgan a sus prácticas; significados que son diversos y que se construyen tanto durante el ejercicio de las mismas como a distancia, a partir de procesos reflexivos. Respecto a ello, Berger y Luckmann (1989, p. 97), afirman que "el actor se identifica con las tipificaciones del comportamiento objetivadas socialmente in actu, pero vuelve a ponerse a distancia de ellas cuando reflexiona posteriormente sobre su comportamiento".

La práctica docente constituye un punto de convergencia de los diferentes elementos institucionales de la educación en un plano, el de las acciones que realizan los docentes. De esta manera se puede identificar un conjunto de elementos que se vinculan para llevar a cabo el acto de educar.

La práctica docente se desarrolla, sobre todo, de acuerdo a Fierro (1999) en una institución escolar (la escuela), la cual representa para el sujeto-docente el espacio de socialización profesional, a diferencia de la práctica educativa que puede concebirse desde diferentes planos: aula, institución y sociedad. La práctica educativa entonces se define como un conjunto de relaciones que se dan más allá del trabajo en el aula, donde intervienen no sólo el maestro y los alumnos, sino padres de familia, autoridades educativas, etcétera.

La práctica de acuerdo a Bazdresch (2000), tiene varias connotaciones de sentido común que nos permiten diferenciarla de lo teórico; la práctica docente es un conjunto de acciones, operaciones y mediaciones, saberes, sentires, creencias y poderes, que se desarrollan en el aula con un sentido educativo, es decir, intencionan una acción educativa y, por lo tanto, la práctica es portadora de teoría intencionada, reflexiva y racional que opera con sentido y conocimiento de causa.

Carr (1996) afirma que la práctica consiste en una actividad intencionada localizada en un marco conceptual de normas, reglas y significados, por lo que caracteriza a la práctica educativa como "un conjunto de acciones intencionadas que se generan en una estructura de procesos y contextos por docentes, directivos y administradores de la educación; son acciones constituidas por información, conocimiento, teorías implícitas, acciones informadas, acciones cognoscentes" (Bazdresch, 2000, p. 18). Así pues, un docente percibe su práctica como un conjunto de acciones intencionadas para alcanzar un fin.

Al hablar de la práctica docente, es necesario considerar que se trata de un concepto complejo que se constituye en torno al ejercicio de los profesores y que cada práctica es influida por los diferentes significados que estos han construido sobre ella, debido a que en la experiencia cotidiana del trabajo docente coexisten los elementos institucionales y personales del rol que desempeñan; así cada maestro es diferente en su práctica profesional. Existe pues una gran diversidad de maneras de ejercer la docencia debido a los significados que sobre la práctica construye cada suje-

to, los cuales se manifiestan en diferente grado o amplitud en las acciones que realizan.

Lo anterior resulta determinante para que cada profesor de educación primaria construya los significados de la práctica docente en torno a su formación y a su historia personal; ya que la manera como es vista la práctica docente, se va construyendo a través del tiempo y de la interacción que el docente tiene con sus compañeros de la institución.

Previamente se ha hecho mención de que los sujetos viven inmersos en una realidad que es constituida socialmente; es por ello que de la misma manera la práctica docente es un ejercicio social que involucra diferentes agentes sociales, los cuales son entes activos que articulan su conducta con base en sus aprendizajes y según la manera como definen el momento en que interactúan. En este sentido, los significados que los profesores construyen acerca de la práctica docente tienen que ver con el discurrir de la práctica profesional, se pueden manifestar en las acciones que estos realizan, ya que dichos significados se construyen y se modifican a lo largo de su formación profesional.

Así, la conformación de la práctica docente se estructura con base en el horizonte de significación de cada individuo. La práctica es percibida sólo a través de los elementos de significación que cada maestro posee. En concordancia con lo anterior, Ibáñez (1994, p. 82) señala que "los significados se determinan localmente, en el curso de la propia actividad social, y son contingentes a cada situación concreta. Esto conduce a focalizar la investigación sociológica sobre las prácticas de la vida cotidiana, sobre las situaciones habituales, banales, intrascendentales y minúsculas, y a centrarla sobre el estudio de los procesos productivos de sentido más que sobre las estructuras sociales".

La idea básica que subyace en los acercamientos a los significados que los profesores han elaborado acerca de la práctica docente, como objeto de estudio, es que se trata de un concepto construido por el individuo con base en los significados acerca de ella; sin embargo, en la presente investigación, la práctica docente es

definida como el conjunto de acciones educativas conscientes e intencionadas que se llevan a cabo en un espacio, con interacciones entre el maestro, alumnos, compañeros maestros, directivos, padres de familia, contenidos, etcétera.; quedan enmarcadas en este concepto todas las actividades dentro de una institución escolar.

De esta manera se concibe a la práctica docente, como una estructura significativa que permite explicar cómo se considera el pensamiento del alumno, y que, esa estructura significativa, denominada para efectos de estudio como estructura metodológica, se manifiesta a través de la forma en que se presentan el conocimiento, la forma de evaluar, la forma de establecer las relaciones entre el docente y el alumno, la forma en que se propician las interrelaciones, la forma de organizar la secuencia de actividades mediante las cuales se desarrollan los contenidos escolares y la forma en que se provoca el clima motivacional en el aula.

3. LAS ACCIONES COMO EJE ARTICULADOR DE LA PRÁCTICA DOCENTE QUE REALIZAN LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA INDÍGENA

Para abordar la acción, como un eje articulador en el conocimiento y entendimiento de la práctica docente se puede realizar desde la sociología, ya que los sociólogos comparten una línea de pensamiento respecto de la subjetividad y la acción humana: la sociología comprensiva, tal es el caso Max Weber (1993), Alfred Schütz (1993), Peter Berger y Thomas Luckmann (2001), en estos autores, encuentro algunas conceptualizaciones sobre la acción que me permiten entender los motivos y finalidades de la práctica docente.

Weber (1993), considera que las instituciones, los grupos y las actividades humanas son de naturaleza teleológica. Una manera de considerarlas científicamente es atenerse a la significación específica y particular de tal actividad, de tal grupo, de tal institución. El significado de la acción lo da su finalidad y la finalidad lo es respecto del valor. Distingue entre la actividad y la actividad social: "La actividad es un comporta-

miento humano (importa poco que se trate de un acto exterior o interior, de una omisión o de una tolerancia) en tanto y siempre que el agente o los agentes le comuniquen un sentido subjetivo. Por actividad social entendemos la que, según el sentido considerado, el agente o los agentes relacionan con la conducta ajena para orientar en consecuencia su desarrollo" (Weber, 1993). En este sentido, cualquiera que sea la relación entre los hombres no implica necesariamente una relación social, sino que esta se da desde el momento en que se orienta significativamente hacia un tercero.

Concibe cuatro tipos de acción:

1. La acción tradicional: conducta mecánica que obedece inconscientemente a la costumbre. Se encuentra en el límite del comportamiento racional por valor cuando el agente considera la tradición como un valor que debe ser respetado.

2. La acción afectiva: es propia de quien actúa por elementos de orden instintivo, sensorial, emocional, pasional, o sublime.

3. La acción racional por valor: se caracteriza por inspirarse, en el curso de su desarrollo, en la sola convicción del agente, sin preocuparse de las consecuencias previsibles. El individuo se pone al servicio exclusivo de un valor o de una causa de orden religioso, político u otro, con la sensación de que el deber se le impone incondicional y personalmente. Es una acción racional porque intenta darse una coherencia interna que se traduce por actos conformes a la convicción. Pero es irracional en cuanto que hace del valor una exclusividad.

4. La acción racional por finalidad: se caracteriza por ser una conducta que, una vez planteado el objetivo, tras madura reflexión, elige los medios más apropiados teniendo en cuenta las consecuencias más previsibles, susceptibles de contrarrestar el desarrollo de la acción. Comporta la máxima evidencia racional para la comprensión.

Para Weber (1993), las acciones racionales, sean por valor o por finalidad, contienen mayor grado de evidencia racional para la sociología comprensiva, ya que pueden dar cuenta de la ac-

ción. De ellas se deriva una ética propia excluyente una de la otra: la ética de convicción o la ética responsable. En la ética responsable puede decirse que coincide con Lonergan (2001), en relación con el nivel responsable de la intención y de la conciencia. Los actores o agentes de las acciones tradicionales y afectivas no pueden dar cuenta de su actuar, puesto que esas acciones son irracionales. Para Weber (1993), cada acción se encuentra delimitada por las condiciones de posibilidad objetiva (oportunidad) de su realización y por las estructuras sociales que las influyen.

Las acciones mencionadas pueden ser ideales-tipo de las actividades humanas. Los ideales tipo son un recurso metodológico para la comprensión, son una construcción conceptual o racionalidad que evidencia las características distintivas de un objeto de estudio. Nunca o raramente se encuentran puros en la realidad empírica y concreta. Son producto de la abstracción racional. Mediante la construcción y verificación de los tipos ideales es como puede interpretarse, estrato por estrato, el significado de los fenómenos particulares como significado al que tienden subjetivamente las acciones humanas.

Otro de los autores que aporta elementos para entender la acción es Schütz (1993), quien es uno de los principales críticos y seguidores de la obra de Husserl, Bergson y Weber. Hace algunos cuestionamientos de precisión, principalmente a Weber que es fundamento para sus reflexiones. Schütz distingue acción de conducta, la primera es consciente, la segunda es reactiva. La acción es una actividad espontánea orientada hacia el futuro (Husserl). La intención hace ver la acción como cumplida y terminada (Acto); por tanto, la mirada intencional se interesa en el Acto, no en la acción, porque los actos son siempre pretensiones completadas, nunca vacías.

El análisis de la acción muestra que siempre se la realiza de acuerdo con un plan más o menos implícitamente preconcebido (acción racional por finalidad, Weber), pero el acto es el que se proyecta (Heidegger), no la acción. El acto es la meta de la acción, cobra vida mediante esta. Pero el acto no se vería cumplido sin la acción. Las acciones se proyectan (intencionan) junto con el

acto completado. Así, el significado de cualquier acción es su correspondiente acto proyectado, porque una vez que la acción comienza se desea el fin y se pro-tiende hacia él. Es la proyección de la acción lo que le da el carácter de unidad a la acción. En otras palabras, la intención (proyección) unifica en el telos a la acción.

Por lo anterior, se puede decir que la acción vista como terminada incluso antes de ser iniciada (intención, fin o proyección de la acción) es la tesis que comparten Husserl, Weber y Schütz. Pero es el carácter de futuridad y pretericidad el que aporta Schütz a la sociología comprensiva en este punto.

Schütz hace una distinción respecto del pensamiento, vivencia y significado. El pensamiento está enfocado hacia los objetos del mundo espacio-temporal. La vivencia pertenece a la duración. La tensión entre el pensamiento y la vivencia es la que provoca el significado. Es equívoco decir que las vivencias tienen significado. El significado no reside en la vivencia. Son significativas las vivencias que se captan reflexivamente. El significado es la manera en que el yo considera su vivencia. Cuando la mirada reflexiva aísla una vivencia transcurrida la constituye como significativa.

Los motivos-para y los motivos-porque de la acción son también fundamentales para comprender los significados de las acciones, ya que constituyen el contexto de los significados. Los motivos-porque siempre se referirán a la experiencia del sujeto. Hay "pseudo-formulaciones-porque" que son en realidad formulaciones-para distorsionados en su expresión oral. En la relación-para, la vivencia motivada (es decir, la acción) es anticipada en la vivencia motivante (es decir, el proyecto) y se representa en ella en el tiempo futuro perfecto.

Otro aspecto sustancial en la visión de Schütz es la estructura multiforme del mundo social. El mundo es vivenciado por el individuo como algo compartido por sus congéneres: predecesores (el mundo que existió antes que yo, respecto del cual sólo puedo ser observador, no actor), sucesores (el mundo que existirá cuando yo ya no exista (sólo se puede captar vagamente, pero no vivenciar

de forma directa) y el de los contemporáneos (el mundo actual que incluye a los consociados). Las diferentes personas son consociadas, contemporáneas, predecesoras o sucesoras una respecto de otra. Todas estas consideraciones muestran el vasto campo del mundo social, cuya exploración metódica es tarea de las ciencias sociales y descubrir el enfoque adecuado del significado de los productos de cada uno de esos mundos.

Así, la relación-nosotros (mundo social de consociados) se establece en la situación “cara a cara”. La otra persona es alcanzada por la experiencia directa cuando comparte conmigo una comunidad de espacio (la presencia en persona y tengo conciencia de ella como individuo en particular) y una comunidad de tiempo (la experiencia de la otra persona fluye paralelamente a la mía, cuando se avanza juntos en el tiempo). En la situación “cara a cara”, la experiencia directa espacio-temporal debe darse: la simultaneidad real que dos corrientes de conciencia separadas tienen una de otra. La intencionalidad de la conciencia hacia la persona de enfrente, “orientación-tú” como inicio de la “relación-nosotros”.

Para Schütz, el análisis de la observación social directa de la conducta del otro constituye la clave de la comprensión de la manera en que se establecen los datos de las ciencias sociales. En la relación cara a cara, la “orientación-tú” es recíproca entre los dos partícipes. En cambio, en la observación social directa es unilateral, pero toda experiencia adicional que tenga el observador acerca de la otra persona aumenta su conocimiento de esta última.

De igual manera Berger y Luckmann (2001), apoyan en el entendimiento de la acción, de estos autores se toman dos elementos que se conjugan en la objetividad de los significados de los individuos en la sociedad: el lenguaje y la institución. El lenguaje en cuanto sistema de signos orales, escritos, gestuales, es una objetivación de la subjetividad (en el sentido de que es accesible objetivamente más allá de la expresión de intenciones subjetivas “aquí y ahora”. El sistema de signos vocales es el más importante de la sociedad humana. El lenguaje se origina en la situación “cara a cara”, pero puede separarse de ella fácilmente

al comunicar significados que no son expresiones directas de subjetividad “aquí y ahora”.

“El lenguaje tipifica experiencias, permitiéndome incluirlas en categorías amplias en cuyos términos adquieren significado para mí y para mis semejantes, y también las vuelve anónimas, porque por principio la experiencia tipificada puede ser repetida por cualquiera que entre en la categoría en cuestión” (Berger y Luckmann, 2001, p. 57). El lenguaje es capaz no sólo de construir símbolos sumamente abstraídos de la experiencia cotidiana, sino también de “recuperar” estos símbolos y presentarlos como elementos objetivamente reales en la vida cotidiana.

El lenguaje constituye campos semánticos o zonas de significado lingüísticamente circunscritos. Elabora esquemas clasificadores para diferenciar los objetos según su género (cuestión muy diferente del sexo, por supuesto) o su número; formas para predicados de acción o formas para predicados de ser; modos para indicar grados de intimidad social, y demás.

Con respecto a la intitucionalización Berger y Luckmann parten de un postulado: los hombres producen juntos un ambiente social con la totalidad de sus formaciones socioculturales y psicológicas. Otro postulado es la habituación. Toda actividad humana está sujeta a la habituación. Todo acto que se repite con frecuencia, crea una pauta que luego puede reproducirse con economía de esfuerzos y que ipso facto es aprehendida como pauta por el que la ejecuta. Las acciones habitadas retienen, por supuesto, su carácter significativo para el individuo, aunque los significados que entrañan llegan a incrustarse como rutinas en su depósito general de conocimiento (Schütz) que da por establecido y que tiene a su alcance para sus proyectos futuros. La habituación torna innecesario volver a definir cada situación de nuevo, paso por paso.

La institucionalización aparece cada vez que se da una tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores. Las tipificaciones de las acciones habitualizadas que constituyen las instituciones, siempre se comparten, son accesibles a todos los integrantes de un determinado grupo social, y la institución misma tipifica

tanto a los actores individuales como a las acciones individuales. La institución establece que las acciones del tipo X sean realizadas por actores del tipo X. Sin embargo, hay que tener presente la historicidad de las instituciones –son producto de entrelaces rutinarios, pero pueden ser innovadas en la división del trabajo-, y su carácter como sistemas de control y legitimación social. Cuanto más se institucionaliza el comportamiento, más previsible y, por ende, más controlado se vuelve. Toda transmisión de significados institucionales entraña procedimientos de control y legitimación, anexos a las instituciones mismas y administrados por el personal transmisor.

4. BÚSQUEDA DE RESPUESTAS A LAS INTERROGANTES: DISEÑO METODOLÓGICO

Para dar respuesta a las interrogantes planteadas en la investigación se eligió una perspectiva y un método que respondiera a la postura epistemológica asumida en el proceso de indagación; por tal este trabajo fue de corte cualitativo y descriptivo, en donde por medio de la entrevista a profundidad, entrevista abierta y la observación no participante se indagaron y confrontaron los significados que han construido los sujetos (profesores que laboran en el nivel de primaria) acerca de su práctica docente, su posible relación con las acciones que realiza en dicha práctica.

Se optó por el paradigma cualitativo porque en este estudio se parte del supuesto básico de que el mundo social está construido de significados y símbolos. De ahí que la intersubjetividad² sea una pieza clave de la investigación cualitativa y punto de partida para captar reflexivamente los significados acerca de la práctica docente

que construyen los sujetos. La realidad social así vista está hecha de significados compartidos de manera intersubjetiva. La investigación cualitativa puede ser vista como el intento de obtener una comprensión profunda de los significados y definiciones de la situación tal como nos la presentan las personas, más que la producción de una medida cuantitativa de sus características o conducta (Ruiz & Ispizua, 1989; Wainwright, 1997)³.

Otro de los motivos por los que se optó por la perspectiva cualitativa es que esta permite un acercamiento a los procesos, en una escala local, en los que la participación de los sujetos cobra especial importancia en tanto productores y productos de dichos procesos, por tal motivo se puede decir que investigar de manera cualitativa es operar símbolos lingüísticos, en donde a través de la interpretación se pretende describir, decodificar, traducir y sintetizar el significado.

El proceso de investigación cualitativa permitió explorar de manera sistemática los significados (creencias, supuestos, saberes y valores) que comparten los profesores de primarias en Jalisco y la forma en que esos significados se pueden manifestar en las acciones que realizan en su práctica docente en la escuela.

De esta manera se puede comprender que las experiencias y actos de los protagonistas son los que están moldeados por sus estados intencionales y que estos estados sólo pueden plasmarse mediante la participación en los sistemas simbólicos de la cultura donde están inmersos.

En esta investigación se realizó una "descripción densa" entendida como una doble hermenéutica: interpretar las prácticas sociales con base en las interpretaciones propias de los actores tal como lo expone Geertz (1994). Una descripción a través de la identificación de los significados que

²El mundo intersubjetivo es aquel, en el que no solamente los sujetos se comunican con los otros a través de un -lenguaje- común, sino que, además, lo que se comunican con los otros es social: es algo que existe, que está -ya dado-, creado e interpretado de antemano por generaciones de hombres que nos precedieron. Se trata de todo un conjunto de -tipificaciones- conductuales, de significaciones y de sentimiento que el individuo recibe como una -herencia social-.

³Cfr. con Bernardo Jiménez-Domínguez "Investigación cualitativa y psicología social crítica". Contra la lógica binaria y la ilusión de la pureza en:

<http://www.editorial.udg.mx/ruginternet/rug17/3investigacion.html>

refirieron los profesores respecto a su práctica docente. Se dice que se utilizó una doble hermenéutica porque en un primer momento se realizaron interpretaciones sobre el discurso de los entrevistados y se elaboró un texto que fue compartido con los sujetos entrevistados para que lo analizaran y pudieran cambiar o ampliar algo de lo expuesto.

Aquí, la noción de hombre está relacionada con el interés dialógico y de comunicación; porque es definido el hombre como un ser en el mundo, ser con otros, un ser inconcluso. El hombre ser en el mundo significa que él está relacionado esencialmente con la sociedad, individuo en continua interacción con su medio, el cual influye en la construcción y modificación de significados acerca de la práctica docente. El hombre es un ser social, situado en el mundo, se encuentra en el mundo con otros. Existe como ser - ahí, como experiencia vivida, como situacionalidad y como ser con otros. Es intersubjetividad, persona con una historia de vida que participa en la comunidad educativa y en su cultura, en interacción constante con otras personas (maestros y/o docentes), es esencialmente social.

4.1. Procedimientos

El proceso de investigación constó de tres etapas; una previa donde se seleccionaron los sujetos y los instrumentos. La primera etapa constó de tres momentos, en el primero se estableció el punto de partida desde el cual se elaboró una línea base respecto a los significados de los docentes. Para ello se tomó la decisión de utilizar un cuestionario que posteriormente fue analizada y los resultados apoyaron para seleccionar a los sujetos que fueron objeto de estudio. El instrumento se aplicó con la finalidad de conocer algunos datos personales y la disponibilidad que tenían los profesores para que se les aplicaran entrevistas y, sobre todo, que permitieran la realización de observaciones en su lugar de trabajo; esto es, conocer el grado de disponibilidad que tenían para esta investigación.

En el segundo momento se llevó a cabo un proceso de acercamiento con los sujetos. En él, los profesores fueron entrevistados con la fina-

lidad de identificar los significados que tenían acerca de la práctica docente. Durante el tercer momento, se realizaron observaciones de la práctica docente de los profesores de primaria seleccionados para conocer cuáles eran las acciones que realizaban como docentes y poder así revisar la posible relación existente entre los significados y las acciones, esto a través de los registros.

En la segunda y tercera etapa se realizaron también entrevistas y observaciones en el aula con la finalidad de identificar los posibles cambios y/o modificaciones en los significados y en las acciones asociadas a su proceso de formación. Se realizó una triangulación de los datos recopilados en cada una de las etapas y de los instrumentos utilizados durante la investigación, para evitar un sesgo en el análisis e interpretación de los resultados.

4.2. Técnicas e instrumentos: entrevista a profundidad y observación

4.2.1. La entrevista a profundidad

Si se considera que la conversación, en situaciones naturales de la vida cotidiana, supone un punto de referencia constante, se puede decir entonces que las entrevistas pasan a constituir una relación entre el discurso y la práctica cotidiana bajo la condición de encuentros regidos por reglas que marcan márgenes apropiados de relación interpersonal en cada circunstancia. Estas permiten acceder al universo de significaciones de los actores, haciendo referencia a acciones pasadas o presentes, de sí o de terceros, generando una relación social que sostiene las diferencias existentes en el universo cognitivo y simbólico del entrevistador y el entrevistado.

Dentro de las variaciones de la entrevista cualitativa, cada una con su respectivo marco, fines y modalidades, es posible ubicar la entrevista antropológica o etnográfica, también denominada entrevista informal o no directiva, cuya evolución manifiesta una serie de distinciones conceptuales en su construcción. Al respecto, Merton y Kendall sostienen que este tipo de entrevistas, por ellos denominado entrevista focalizada, se caracteriza por la exposición de los entrevista-

dos a una situación social concreta, en la que se pretende la obtención de las fuentes cognitivas y emocionales de las reacciones de los entrevistados ante algún suceso, para lo cual se centra en las experiencias subjetivas de quienes se han expuesto a la situación. Para ello, la entrevista debe basarse en cuatro criterios entrelazados:

"1) No dirección (tratar que la mayoría de las respuestas sean espontáneas o libres, en vez de forzadas o inducidas)

2) Especificidad (animar al entrevistado a dar respuestas concretas, no difusas o genéricas)

3) Amplitud (indagar en la gama de evocaciones experimentadas por el sujeto)

4) Profundidad y contexto personal ("la entrevista debería sacar las implicaciones afectivas y con carga valórica de las respuestas de los sujetos, para determinar si la experiencia tuvo significación central o periférica. Debería obtener el contexto personal relevante, las asociaciones idiosincrásicas, las creencias y las ideas")" (Valles, 1997, p. 185).

La entrevista se sitúa en un contexto en el cual tanto el entrevistador como el entrevistado cuentan con expectativas explícitas. El entrevistador es quien escucha al entrevistado, animándolo a hablar (atención flotante del entrevistador), y quien asume la organización y mantención de la conversación, sin contradecirle. Por su parte, el entrevistado introduce sus prioridades en forma de temas de conversación y prácticas atestiguadas por el investigador, que revelan los nudos problemáticos de su realidad social, tal como la perciben desde su universo cultural.

Aquí, el entrevistador efectúa una categorización diferida de la información recibida, es decir, una lectura de lo real, mediatizada por el entrevistado, donde se relativizan sus conceptos y categorías. Concretamente, se formulan preguntas abiertas, desencadenadas del discurso del informante, que permiten configurar su marco interpretativo. Esta categorización diferida sólo termina en el registro de la información, donde se integran marcos de referencia, temas y relaciones del informante.

La entrevista a profundidad resultó coherente con la perspectiva antes planteada, porque no se construyeron escenarios culturales determinados estilo laboratorio, sino que se invitó al profesor investigado a que construyera con relación a los referentes que ya posee, los cuales permitieron lograr una comprensión y aproximación mayor a los significados de los protagonistas, desarrollándose desde el enfoque cualitativo ya que este permitió dar cuenta de los procesos desde un orden comprensivo y una aproximación participativa con los protagonistas. Por otro lado, el investigador se hace parte de las propiedades del problema estudiado a partir de la forma en que se orientan, interpretan o representan los protagonistas en su mundo, donde son coprotagonistas de sus relatos y narrativas, buscando conceptualizar sobre la realidad con base en el comportamiento y los conocimientos de los protagonistas.

En la entrevista, el investigador buscó encontrar lo que es importante y significativo en la mente de los informantes, sus significados, perspectivas e interpretaciones, el modo en que ellos ven, clasifican y experimentan su propio mundo.

4.2.2. La observación no participante

En el caso de los significados que se podían manifestar en la práctica (las acciones) que realizan en el aula los sujetos - profesores de educación primaria, se empleó la técnica de la observación no participante, el instrumento de apoyo fue el registro; y lo observado se contrastó con la entrevista a profundidad aplicada a los sujetos de estudio.

Las descripciones de lo observado posibilitaron la búsqueda de puntos medulares, susceptibles de ser comprendidos, explicados y modificados, puntos que se expresaron por medio de afirmaciones hipotéticas, sujetas a una serie de operaciones de distintos niveles de conciencia e intencionalidad como los clasifica Lonergan (2001, p. 16), "el nivel empírico, nivel intelectual, nivel racional y nivel responsable" con el propósito de alcanzar un grado de mayor comprensión de los significados que en la acción subyacen.

La observación fue entendida como el proceso que se genera en el sujeto cuando sus sentidos

son estimulados por elementos del contexto en el que actúa, y entra en juego su formación previa, es la fase de inicio de toda metodología. Conceptualización que se soporta en lo que Popper (1985, p. 483-484) señala: "... no hay datos sensoriales; por el contrario, hay un reto que llega del mundo sentido y que entonces pone al cerebro o a nosotros mismos, a trabajar sobre ello, a tratar de interpretarlo Lo que la mayoría de las personas considera un simple dato es de hecho el resultado de un elaboradísimo proceso".

Esta forma de percibir la realidad puede ser considerada como natural, ya que se practica en la vida cotidiana, sin otro propósito por parte de los sujetos que el de interactuar con el mundo natural y social, reparando solamente en lo que les significa algo "actos potenciales" de acuerdo a Lonergan (1988, p. 77). Para el caso de un estudio formal, la observación considera, "el congelamiento o la suspensión de los hechos" con la finalidad de analizar con profundidad y poder inferir o interpretar los significados a la luz de procedimientos pertinentes a una metodología específica, actos formales⁴ Lonergan (1988, p. 77). En este caso es claro que lo único que acompaña al investigador es su curiosidad por el objeto de estudio, sus saberes previos y la subjetividad propia de cada individuo.

Durante las sesiones de observación se tomaron notas de campo a partir de las que, posteriormente, se elaboraron registros ampliados con apoyo del audio y video; como afirma Walker (1989) "la toma de notas lleva al investigador a hacer interpretaciones muy al principio del estudio y, ... la grabación empuja al investigador hacia una actitud más recesiva, disfrazando la interpretación tras los procesos de edición y selección de fragmentos de las transcripciones" (1989, p. 133).

En las cintas quedaron registradas todas las acciones, diálogos y comentarios de los profesores

en cada una de las sesiones observadas, lo cual permitió recurrir a ellas una y otra vez para el análisis minucioso de eventos que pudieron evidenciar de manera concreta la evolución o modificación de los significados que tienen acerca de la práctica docente los profesores que laboran en el nivel de primaria.

En las sesiones de observación se trató de registrar la mayoría de los sucesos que ocurren, pero se puso especial énfasis en el método que emplea el docente, en las interacciones que se dan entre los integrantes del grupo (estudiantes y el docente).

El registro es un documento que se construyó y en el que se asentaron los acontecimientos de lo observado; por ello registrar es una acción poseedora de un modo, un tiempo y una persona. Se realizó un número diferenciado de registros de observación directamente en el aula, los cuales sirvieron para confrontarlos con las entrevistas realizadas, tal como se mencionó anteriormente.

4.3. Técnicas utilizadas en el análisis de los datos

Para el análisis de las entrevistas que se aplicaron a los sujetos de estudio, se decidió emplear como técnica el análisis fenomenológico. Partiendo de que este se centra en la forma en que cada individuo se orienta hacia la experiencia vivida, a través de las expresiones que manifiestan los entrevistados, pero siempre con relación a las acciones. En este caso lo que fue prioritario fue el lenguaje verbal tanto en las entrevistas como en las observaciones que se realizaron en el aula de clase.

Si bien es cierto que las expresiones verbales pueden ser orales o escritas, para este estudio, las primeras fueron traducidas a expresiones escritas, pero los significados no se identificaron a simple vista, sino que estos se lograron hacer explícitos a través de la interpretación que se

⁴En Lonergan (1988) los actos de sentir o de entender son considerados como potenciales. En el acto formal entran en juego operaciones del pensamiento tales como: concebir, considerar, definir, suponer, y formular.

realizó del texto. Es por ello que, se puede decir que, desde el análisis fenomenológico, se indagó el modo en que experimentan los profesores su práctica docente. En este sentido de acuerdo a van Manen (2003, p. 27), “la fenomenología pretende obtener conocimiento más profundo de la naturaleza o del significado de nuestras experiencias cotidianas”, esto se llevó a cabo a través de la evocación de hechos vividos durante su formación y su hacer como docentes; por ello se realizaron preguntas como las siguientes: ¿cómo ha sido tu trayectoria como docente?

Max van Manen (2003, p. 29), dice que “la fenomenología es el estudio de los fenómenos desde la perspectiva de las ciencias humanas” ya que reivindica su carácter científico en un sentido amplio, puesto que estudia de un modo sistemático, explícito, autocrático e intersubjetivo su objeto de estudio. En este caso fue sistemático porque se utilizó el cuestionamiento para que los sujetos en estudio evocaran, reflexionaran e intuyeran sobre su formación y la práctica que realizaban como docentes. Fue subjetivo porque el investigador aplicó las entrevistas y elaboró los textos correspondientes de donde se llegaron a inferir los significados.

Un texto posee la propiedad de ser recursivamente reflexivo: produce subjetividad además de la “imagen que tiene del sujeto al que ese texto va dirigido”, e incluso la imagen que a su juicio este sujeto tiene de él mismo como sujeto” (1995, p. 182). Esos elementos construyen el contexto del texto: la modulación que impone su intención individual, las características que ese sujeto atribuye a los otros sujetos con los que interactúa a través de esa comunicación. Se trató de que hicieran conciencia y reflexionaran sobre su experiencia vivida, ya que este ejercicio es siempre rememorativo, es una reflexión sobre la experiencia que ya ha pasado o ya se vivió.

Los significados están presentes en todas las acciones que realizamos, así mediante las expresiones que manifestamos se puede llegar a inferirlos. De esta manera siempre que hay comunicación, hay alguien que comunica, se comunica algo, para algo, y a alguien, y dentro de esa comunicación quedan implícitos los significados de

cada sujeto. En el acto comunicativo aparecen entonces cuatro elementos fundamentales que son: su contenido, propósito, sujetos involucrados en ella y sujetos a quienes se dirige la comunicación.

4.3.1. Segmentación y categorización de unidades de significado

En la primera fase, el análisis estuvo orientado al desarrollo de descripciones de las inferencias que se realizaron sobre los significados de la práctica docente. Con ese fin se inició una primera lectura de todas las transcripciones de las entrevistas y las observaciones realizadas en el aula, lo que permitió tener una idea global del contenido de las mismas e identificar los significados en torno a los cuales se articulaba el discurso de los participantes.

En el segundo trabajo de lectura, se llevó a cabo la segmentación del corpus de datos. Para ello se consideraron como unidades de significado aquellos fragmentos que reflejaran una misma idea (fragmentos de texto con sentido semántico). Para esa segmentación o división de unidades de significado se utilizó el criterio de tema abordado y, por tanto, la segmentación del corpus de datos (identificando las unidades de significado) y la codificación de las mismas se llevó a cabo en una sola operación de manera simultánea. Es decir, los temas a los que aluden las diversas unidades de significado que se identificaron constituyen las diversas categorías en las que se incluyeron.

Pero esa segmentación se realizó respecto a las unidades de significado. Una vez identificadas todas las unidades de significado que hacían alusión a una misma idea, se seleccionaron aquellas que eran relevantes para los objetivos de la presente investigación descartando aquellas que no tenían ningún tipo de relación, tal como se muestra más adelante.

En cuanto al procedimiento seguido en el análisis de las entrevistas, se puede decir lo siguiente:

Para el primer acercamiento se realizó un análisis fenomenológico y para la elaboración del texto descriptivo se siguió el procedimiento propuesto por Miles y Huberman (1984), quienes

diferencian tres actividades:

a) la reducción de datos, que permitió establecer las categorías;

b) la exposición de datos, en este caso mediante matrices, para organizar el conjunto de la información;

c) la extracción de conclusiones, que permitió inferir los significados de acuerdo a las regularidades y explicaciones dadas por el sujeto en cuestión.

4.4. Explicación del proceso seguido

Una vez que se definió quiénes serían los sujetos de estudio, entonces se diseñó y se aplicó una entrevista en la que se consideraron cinco tópicos:

- La forma en que el docente construye su propia experiencia en el magisterio
- La forma en que orienta sus prácticas escolares
- El valor que tiene pertenecer al magisterio
- Sus formas de simbolizar y darle sentido práctico a su hacer docente
- Su compromiso con la educación

Para identificar los significados que los sujetos habían construido acerca de la práctica, se partió de dos premisas: por un lado que con la entrevista a profundidad, a partir de la explicación y narración en el discurso se podían identificar las creencias, supuestos, valores y saberes en los entrevistados, y por el otro, que la observación realizada del quehacer docente desarrollado dentro del aula ayudaría a establecer la posible relación existente entre los significados y las acciones que se realizan. La entrevista a profundidad es definida como una técnica que ayuda a la obtención de información, mediante una conversación profesional con una o varias personas para un estudio analítico de investigación; de acuerdo a Pérez (1998), tiene su origen en la entrevista clínica y psiquiátrica. Es una técnica en la que el entrevistador aborda uno de los temas de interés orientando e influyendo para que el entrevistado pueda expresar de manera libre sus ideas, se aplica como "... un instrumento complementario

para profundizar datos que nos interesan ..., para obtener información en profundidad que nos sería muy difícil conseguir de otro modo" (1998, p. 45). Taylor y Bogdan (1984) definen la entrevista como "encuentros reiterados, cara a cara, entre investigador y los informantes, encuentros estos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen informantes respecto a sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan en sus propias vidas" (1984, p. 101).

¿Por qué fue necesaria la evocación de la memoria en la entrevista? Porque la memoria es la que posee las facultades de separar el yo de los otros, de recuperar los acontecimientos, personas, relaciones y sentimientos a las cuales les confiere un significado (Amado, 1996, p. 201), además de que la memoria es la que torna las experiencias inteligibles a las que les confiere significado en este caso. La recuperación a través del relato de sus propios protagonistas privilegia más las experiencias vividas (procesos); es en este sentido en el que fueron entrevistados los estudiantes de maestría que cursaron el programa, y por medio de sus relatos de vida cotidiana como estudiantes, se llegaron a inferir los significados y particularidades de esa etapa de vida, así como la descripción del rol que desempeñaron y los aprendizajes obtenidos.

La narración ejerce un fuerte poder de atracción sobre la mente humana, por ello resulta un vehículo natural en la psicología popular. La narración es desde las primeras palabras del niño, el tejido de la acción y de la intencionalidad humana. De acuerdo a Bruner (2000), las narraciones tienen las siguientes características: son inherentemente secuenciales, pueden ser reales o imaginarias, sin que este hecho afecte el poder que ejercen sobre la mente humana, en tal sentido no se distinguen la historia y la ficción, porque la forma narrativa "hunde sus raíces en nuestra herencia ancestral de relatar historias" (2000, p. 57).

Otra característica de la narración es la elaboración de vínculos entre lo excepcional y lo corriente. La psicología popular, en su canonicidad, hace que lo inusual adopte una forma compresión

ble. El aparato narrativo de que disponemos permite hacer frente simultáneamente a lo canónico y a lo excepcional. "La función de la historia es encontrar un estado intencional que mitigue o al menos haga comprensible la desviación respecto al patrón cultural canónico" (2000, p. 61). La cuarta característica de la narración es su carácter dramático, pone en juego: un actor, una acción, un escenario, una meta, un instrumento y un problema, en este juego hay siempre una postura moral. Finalmente habría que hablar de la característica denominada paisaje dual, esto significa que "los acontecimientos y las acciones del mundo supuestamente real ocurren al mismo tiempo que una serie de acontecimientos mentales en la conciencia de los protagonistas" (2000, p. 62), estos acontecimientos mentales tienen que ver con los significados que los protagonistas les otorgan.

Las historias, continúa Bruner, son experiencias vicarias, de ahí su valor para la psicología popular; son instrumentos indicados para la negociación social. El papel que juegan en la psicología popular las narraciones puede resumirse en dos cuestiones: la primera tiene que ver con la elaboración de marcos que proporcionan el medio para construir el mundo, caracterizar su curso, segmentar los acontecimientos que ocurren en él, etc. y la segunda es la regulación afectiva mediante la cual las narraciones y los hechos se fijan en la memoria.

Con la narración se pretende que los profesores hablen de su formación, su trayectoria como docentes y de las acciones que realizan, ya que es imprescindible "entender la interacción entre el sujeto y el contexto, participando el agente con sus creencias, sus motivos, su bagaje de experiencias y con toda su biografía general" (Sacristán, 1998, p. 77).

5. LOS SIGNIFICADOS INFERIDOS DEL DISCURSO DE LOS PROFESORES EN ESTUDIO

5.1. Caso: La Profesora (E-1)

La profesora entrevistada (E-1) tiene 10 años de laborar en el nivel de educación básica y su

formación profesional es de maestra normalista y además homeópata; estuvo como estudiante de la maestría hasta el mes de julio de 2003. Estudió la Normal Básica en la Normal de Jalisco y desde que estaba en el primer semestre de la Normal, comenzó a trabajar en un colegio, que es en el que actualmente labora en el turno matutino y al egresar de la licenciatura obtuvo una plaza de profesora en una escuela oficial que actualmente cubre por la tarde.

En cuanto a los significados que tiene la entrevistada, no se encontraron como tal, sino que se pudieron identificar algunos que se relacionan directamente con los sentimientos, experiencias y ausencias de su formación, práctica docente, de la educación, la enseñanza que incluye las creencias y saberes que tiene respecto de: qué significa enseñar, cómo enseñar, incluyendo el papel que desempeñan los entrevistados, la metodología de enseñanza y los recursos empleados en la práctica docente; respecto al aprendizaje, está ligado a las ideas que tiene el profesor sobre los estudiantes, cómo aprenden, sus posibilidades y capacidades, y el papel que desempeñan los estudiantes en la vida escolar.

5.1.1. La perspectiva sobre la formación docente

Respecto a la formación, en la primera entrevista la maestra comenta que le queda claro que la profesión que tiene el maestro es mal pagada y poco reconocida y valorada por la gente en general, eso no influyó para que se decidiera a no ingresar a la Normal. Para ingresar se le presentaron muchos obstáculos, por un lado, sus padres que no querían que estudiara esa carrera y por otro que tuvo que intentar varias veces el ingreso porque no salió en las listas de los aceptados desde la primera vez; esto es, tuvo que hacer varios intentos, lo único que siempre estuvo presente fue el interés, el deseo y la perseverancia por llegar a ser maestra.

Desde muy pequeña estuvo en ella el deseo de ser maestra, una manifestación fue que desde que se acuerda, ya jugaba con otros niños a la escuelita y ella siempre tomaba el papel de la maestra porque "le gustaba dirigir la orquesta"

(E-1/31082002/03)⁵. Menciona que básicamente lo que influyó para que ingresara a la Normal fue la admiración que tenía a la maestra de segundo grado ya que era dedicada y se esmeraba en el trato con los niños.

[...] yo pienso [...], que el punto clave de que yo decidiera que fuera maestra fue el segundo grado de primaria; porque yo idealicé mucho a la maestra como se dedicaba, pues, su trato hacia mí era muy especial, cariñosa y atenta a todo lo que sucedía. Tal vez influyó que ... sólo fuimos siete alumnos en todo el año ...

Tal parece que el trato que recibió de la maestra en este grado llegó a despertar su interés por el magisterio y marcó su futura formación; sin embargo, otro elemento que influyó fue la inclinación que tiene por transmitir a los niños lo que lograron en ella sus maestros tal como lo afirma

[...] yo me sentía como que [...], no sé, [...] lo que sembraron en mí, yo esta vez lo iba a sembrar en mis alumnos, es así como que me quedó muy significativo desde muy pequeña.

Menciona que su formación de profesora se relaciona con la formación que tiene también de homeópata, ya que esta segunda le proporciona elementos para acercarse, tratar y entender a los demás, en este sentido puede identificar las causas de los comportamientos de los estudiantes.

[...] conocer un poquito más a mis alumnos y este, yo soy una maestra que se fija mucho en el comportamiento de los alumnos, y de cierta manera siempre trato de ver el por qué, el alumno se comporta de tal o cual forma

Considera que, si llega a entender la manera en que se comportan los niños, pueden ser mejores los resultados de aprendizaje que se pueden llegar a tener. En este sentido hace referencia a

que en la licenciatura que cursó en la Normal de Jalisco no le fueron dadas todas las herramientas para poder desempeñarse como un buen maestro, aunque se diga que allí es donde se les prepara para que se vayan al campo, los egresados tienen muchas limitaciones como en su caso, ya que de acuerdo a la entrevistada

[...] se supone que, en la Normal, te dan todo lo mejor, las mejores estrategias para que tú las plasmes en tus alumnos [...] para que no se relegue al alumno, y sobre todo para que el aprendizaje sea más exitoso [...], sin embargo, no es así, muchas de las cosas que se hacen, o más bien hicimos cuando yo era estudiante están fuera de lugar, y no tienen relación con la realidad educativa [...]

Reconoce que la educación es un medio por el cual se pueden cambiar actitudes y conductas de los que la reciben y por el cual se adquieren los bienes de la cultura. En este sentido la enseñanza está basada en la transmisión del conocimiento y de todo lo que esté relacionado con él, mientras el aprendizaje está relacionado con la recepción del mismo. Sin embargo, en otra parte de la entrevista menciona que la educación es un sinónimo de enseñanza porque considera que está implícita y siempre presente la participación del maestro; de esta manera afirma que

Educar para mí, es hacer un cambio de conducta en los alumnos, el guiarlos, [...], se pudiera emplear también la palabra enseñar, pero yo pienso que ellos ya lo traen, o sea, nada más es dirigirlos de cierta manera, o sea, hacia qué lado deben de ir, porque ellos ya lo tienen ahí, y por sí solos ellos pueden sacar sus propias deducciones, mi papel ya nada más es saberlos guiar y que realmente se molesten en lograr lo que yo pretendo con ellos [...]

En la afirmación anterior enfatiza que el pa-

⁵Los datos corresponden a la entrevista realizada (E) entrevista, (1) es la número 1, (31082002) del 31 de agosto de 2002, (03) hoja número 3.

pel de la maestra es de guía, en donde los estudiantes deben lograr lo que ya está determinado por la maestra, sin embargo, para lograrlo, el maestro debe tener elementos para poder guiarlos. De esta manera se puede inferir que tanto la educación como la enseñanza están vinculados con la transmisión de conocimientos, en donde el papel del maestro es transmitir y el estudiante es receptor de conocimientos. Aquí el rol del docente consiste en que este es el encargado de dirigir las actividades para lograr que el niño aprenda a través de la instrucción en donde el profesor es el centro de toda actividad educativa.

En este caso, la entrevistada coincide con lo que Pérez (1983), expone sobre los profesores, ya que enfatiza que estos deben poseer determinadas cualidades personales y un conocimiento idóneo de los contenidos que son transferidos a los alumnos, porque estos aprenderán siempre y cuando tengan la capacidad, voluntad e interés por aprender.

El ser maestro es para la entrevistada algo muy satisfactorio, ya que considera que

[...] si hubiera elegido otra profesión tal vez hubiera fracasado, [...] no me hubiera llenado del todo, como me llena mi profesión, incluso yo pienso que es de las únicas de las profesiones que te llena de más satisfacción que cualquier otra, porque para mí el ser maestro es lo máximo

En este sentido prevalece el interés por su profesión porque la considera una carrera maternal en la que se puede dar mucho al otro o a otros, además de que no existe violencia, sino que al contrario hay mucho amor y, una de las grandes diferencias de otras carreras y profesiones es que aquí se interactúa y se ayuda al prójimo. Sin embargo, en su discurso prevalece la implicación de que el ser maestro difiere de lo anterior, en este caso dice que el papel del maestro está centrado en ser un mero instructor, ya que tiene una gran responsabilidad porque se debe inculcar y verificar que los conocimientos queden

en los estudiantes.

[...] se tiene que llevar a cabo los contenidos y realmente transmitir un conocimiento nuevo en mis alumnos y que se quede entendido y comprendido" (I-1/ 20052002)⁶.

5.1.2. La práctica docente y los elementos que la constituyen, desde la óptica de la entrevistada

Respecto a la práctica docente, esta es definida por la profesora como todo lo que realiza como maestra, pero debe quedar claro que, con lo que se trabaja es con seres humanos y estos no son cualquier otra cosa, ya que tiene presente que siempre se debe tener mucho cuidado en la forma en que se dirige a los niños, porque el trato que se les dé, puede ser un elemento que influya en el tipo de aprendizaje que se puede generar.

En este caso, está consciente de que la práctica no está determinada por los maestros, sino que esta se va estructurando de acuerdo a cada cosa y momento que se vive, la forma en que se debe tratar a los estudiantes, la metodología que se debe emplear y cómo el ser docente se va adquiriendo a través del tiempo.

[...] yo pienso que ... claro, la práctica se va haciendo, y que esta a su vez te lleva a que se refuercen ciertos detalles, que, en un principio, pues se iban de las manos, como el... el tener a veces mucha flexibilidad de los alumnos que hay, que eres buena gente y esto y poco a poco vas tu reformando tu carácter, y vas sentando bases para poder llegar a ser un buen docente [...]

La entrevistada asume que el profesor es un agente que construye y reconstruye continuamente las acciones que realiza en la práctica tomando en cuenta las interacciones y las situaciones concretas que vive con sus estudiantes y sus compañeros de trabajo.

De esta manera todos los docentes retoman

⁶Se trata del primer instrumento denominado "Entrevista estructurada" aplicado el 20 de mayo del 2002.

prototipos de otros maestros con los que se tuvo oportunidad de convivir, ya que pueden llegar a ser ejemplo de vida; tal es el caso de la entrevistada que desde los primeros años escolares añoraba ser docente, pero con las características de la maestra que tenía en el segundo grado de primaria

[...] yo idealicé mucho a la maestra como se dedicaba a nosotros, porque nomás éramos 7 en todo el año; [...] es que yo quiero ser así cuando yo sea grande, yo quiero ser como mi maestra,

Lo anterior coincide con de la postura que toma Kagan (1992), el cual dice que "los profesores en formación entran en el programa de formación con significados personales acerca de la enseñanza, con imágenes de buen profesor, imágenes de sí mismos como profesores y la memoria de sí mismos como alumnos. Estos significados pueden ser creencias e imágenes personales que generalmente permanecen sin cambios a lo largo del programa de formación y acompaña a los profesores durante sus prácticas de enseñanza" (Kagan, 1992, p. 142).

Contrario a la postura de Kagan (1992), es muy común observar que los profesores principiantes que son recién egresados de la licenciatura, en sus primeras prácticas se les presentan algunos conflictos entre las creencias pedagógicas conscientes⁷ y las que deducen de sus prácticas en la clase.

En este sentido cabe el comentario de que para la entrevistada es muy importante cuidar siempre las relaciones con los padres de familia, ya que considera que, si llega a lograr que ellos tengan plena confianza en ella, contará con el apoyo incondicional para que resuelvan la tarea sus hijos y como consecuencia serán mejores los resultados de aprendizaje en los estudiantes. Para lograr buenas relaciones hace hincapié en

que siempre trata de escucharlos en cualquier consulta que le hagan, además de que los aconseja y apoya en lo que le es posible, por lo que cuida de no tener

[...] ningún roce con los papás, trata de fomentar la amistad en ellos y dar seguridad en lo que pueden y deben hacer con sus hijos [...]

De esta manera, la relación que se tenga con los padres de familia es parte importante en el proceso, ya que tanto ellos como el maestro comparten un mismo fin que tiene que ver con la educación de los niños, por ello es necesario realizar un trabajo en conjunto y de manera coordinada tal como lo expone la entrevistada.

[...] yo pienso que también los padres de familia también son algo muy importante, porque [...] pues, compartimos, tanto los maestros como ellos, a los niños, y todos llevamos un mismo fin hacia ellos, es como un eslabón en el que no se debe de soltar ninguno porque si no ya no va a funcionar o no se logran los objetivos que nos proponemos [...]

En la entrevista menciona que los elementos que intervienen en la práctica que realiza, pueden ser los niños en primer lugar, padres de familia y el contexto de la escuela. Los niños porque son los sujetos con quienes se interactúa de manera cotidiana y todas las acciones que se realizan en su práctica están dirigidas a ellos. En el caso de las relaciones que se puede llegar a tener con los padres y los compañeros de trabajo, son un detonante que incide de manera directa en el docente para que se llegue a tener tal o cual práctica.

Los docentes son una gran influencia en los niños y a la vez pueden lograr muchos cambios de conducta en ellos, la creencia que se infiere es que los maestros inciden en sus estudiantes porque son elementos clave de la cultura.

⁷Las creencias pedagógicas conscientes son las que se forman durante su estancia como estudiantes y que las asumen porque continuamente se hace referencia a ellas por los profesores y compañeros de estudio, en estas podemos encontrar actitudes y expectativas.

[...] nosotros podemos modificar conductas en los niños, [...] nosotros podemos dejar cosas positivas o cosas negativas, porque ellos son una esponjita y lo que nosotros les demos, o en este caso, que lo que yo les dé ellos lo van a tomar, sea bueno o sea malo, si yo quiero que mis alumnos sean algo en la vida, o que tengan expectativas, o que se formen metas, en mí va a estar el inyectarles eso, y eso yo considero que es bien importante para la sociedad porque si no hubiera maestros no existirían ni doctores, ni arquitectos, ni nada, yo pienso que nosotros somos la pieza clave de lo que es toda la formación, en cuanto a la humanidad este, el hecho de que por ejemplo [...]

De acuerdo a lo anterior, menciona una creencia más que tiene que ver con el aprendizaje de los escolares. En esta refiere que es muy importante que los docentes den un buen trato a los niños y logren a la vez una buena relación tanto con los padres de familia como con los estudiantes a fin de lograr una amistad y de esta manera comprometer a los niños con su aprendizaje.

[...] nunca he tenido un roce con ningún papá, de ningún tipo, en mis alumnos siento que he dejado algo significativo que es la amistad, una de las cosas más importantes es que los valoro como personas [...]

Para entender la enseñanza desde el punto de vista de los profesores es importante comprender los significados con los que ellos definen su trabajo, en este sentido es importante considerar la forma en que es entendida la enseñanza, ya que lo que un profesor cree sobre la enseñanza y el aprendizaje influye en las acciones que realiza como docente en la vida cotidiana.

La enseñanza tal como es definida por la entrevistada, tiene que ver con el acto de depositar en el estudiante los conocimientos para que este a su vez llegue a desarrollar su capacidad intelectual, de esta manera enseñar significa para ella, dar al otro lo que ella tiene, lograr cosas positivas como modificar conductas, y lograr seguridad en ellos. Sin embargo, un elemento que se debe considerar para poder llevar a cabo la enseñanza son

las debilidades y fortalezas de cada estudiante para seleccionar las estrategias de enseñanza y llegar así a que este tenga éxito. Así enfatiza que

[...] para la enseñanza, yo no puedo impartir la misma clase a diferentes niños porque tal vez hay niños que ocupan de más espacio o de más tiempo que otros que al momento lo pueden captar.

Considera que es importante tener presente las diferencias de los niños en el acto de la enseñanza, porque no todos aprenden al mismo ritmo y de la misma manera. En este sentido se debe preparar a los estudiantes para que se enfrenten a situaciones nuevas y no sean dependientes siempre del maestro ya que de acuerdo a la profesora cuando los estudiantes se enfrentan a otro nivel

[...] ya van encaminados, y ya no están tan dependientes de un maestro, porque siempre se habitúan a las normas de una persona y yo siento que a mí este proceso ha sido muy enriquecido y es algo que tengo que agradecerle, o bueno es algo que he aprendido [...]

El punto anterior se relaciona con una nueva afirmación que aparece en la entrevista respecto a la educación, en donde dice que la educación que se imparte a los estudiantes debe ser diferenciada de acuerdo a las características de cada uno de ellos; sin embargo, para que el estudiante aprenda, este debe estar callado. En cuanto al aprendizaje es claro el significado que tiene del niño, estudiante o alumno; ya que la profesora, tiene la idea de que son una esponjita que todo captan, aquí aparece que el aprendizaje se da de manera individual, pero se infiere que está la presencia de otra persona que guía el proceso, y el niño sólo es receptor del mismo. De la misma manera enfatiza que son muy importantes las actitudes que tome el profesor y el trato que se le dé puede apoyar para que el niño ponga más de él mismo.

Una de las situaciones que la maestra expresa es que cuando un estudiante aprende, lo aprendi-

do se manifiesta con algunos cambios en la conducta, pero aquí juega un papel muy importante el docente, desde su perspectiva; en ella ha observado algunos cambios como docente ya que en un principio cuando inició con la labor siempre tenía que tener el mando y ahora es compartido.

[...] a mí siempre me gustaba dirigir la orquesta, qué se va a hacer y cómo se va a hacer [...]

Aunque tiene muy claro que algo inevitable es que todas las personas tenemos debilidades y fortalezas y como docentes se deben identificar para seleccionar estrategias y actividades que sean más accesibles a los niños.

[...] yo pienso que cada persona tenemos nuestras debilidades y nuestras fortalezas y que en un grupo no todos vamos a ser iguales, y que no todos tenemos la capacidad para todo, tal vez unos tenemos la capacidad para [...] escribir, otros para hablar

Esta afirmación se puede relacionar con la creencia que tiene de que a partir de su ingreso al posgrado este le ha ayudado a mejorar su labor docente.

Sobre la carrera de docente, la profesora considera a la docencia como un oficio ya que si fuera esta valorada como una profesión estuviera bien remunerada porque

[...] la docencia es un oficio, porque está es mal pagado y remunerado y, en donde todas las acciones que se realicen deben estar enfocadas hacia un compromiso social.

Sobre la función del docente, se pueden identificar algunas creencias tales como:

- Todos los docentes retoman prototipos de otros maestros con los que se tuvo oportunidad de convivir, ya que pueden llegar a ser ejemplo de vida; tal es el caso de la entrevistada que desde los primeros años escolares añoraba ser docente, pero con las características de la maestra que tenía en el segundo grado de primaria

- En la labor magisterial de acuerdo a lo que expone la profesora, los resultados son mejores si se siguen los consejos de las personas que ya tienen experiencia como docentes, por ejemplo, cuando la entrevistada era estudiante en la Normal, ya laboraba como docente en un colegio y trataba de seguir al pie de la letra las recomendaciones que le daban los catedráticos de esa institución donde se formaba:

cuando nos decían en la escuela, es que hay que tratar de hacer esto, yo lo hacía en mis alumnos para ver si realmente daba los resultados que se requerían [...] en el colegio.

Los significados acerca de la práctica docente que refieren los estudiantes - profesores durante su estancia en la maestría en las entrevistas aplicadas, como se expuso anteriormente, no fueron identificados con facilidad, sino que fue necesario inferirlos del discurso que se generó en las respuestas dadas por los entrevistados; de esta manera, los sentimientos y las experiencias que vivieron en su proceso de formación con respecto a la práctica docente fueron un elemento clave para el análisis.

5.1.3. Los significados de la práctica, vistos desde las acciones que realiza la profesora

En este apartado se presentan algunos de los significados que se infieren de la maestra en estudio, pero ahora desde la práctica; esto es desde lo que hace en su salón de clase. Estuvo como estudiante de la maestría hasta el mes de julio de 2003. Con esta profesora se elaboraron tres registros de observación.

La profesora labora en una institución privada, la cual tiene una incorporación al Sistema Educativo Federal, ubicada en la colonia Francisco Villa municipio de Tonalá Jalisco. Esta escuela está constituida por el siguiente personal: directora, subdirectora, secretaria, trabajadora social, 6 maestros que atienden de primero a sexto grado, más cuatro maestros que son responsables de las clases extras como son: danza, compu-

tación, educación física e inglés.

El salón de sexto grado, es un salón muy pequeño el cual no tiene mucha ventilación, sólo una ventana en donde por ahí se trasluce la luz del día, por el tamaño del salón los alumnos quedan muy juntos unos de otros, no queda espacio para que puedan realizar actividades que requieran moverse de su butaca.

Tiene alrededor mapas pegados en la pared, gráficas de conducta, el reglamento del salón⁸, tablas de conversiones y una que otra lámina de cuando exponen los alumnos⁹, el acomodo de las butacas de los niños es en filas¹⁰.

El escritorio está en la parte de atrás del salón (frente al pizarrón) y no a un lado como suele acostumbrarse. También hay dos libreros en donde se encuentran los libros de apoyo, así como materiales didácticos (papel manila, imprenta, cuadriculado, marcadores etcétera). El grupo es de sexto grado y lo conforman 25 alumnos de los cuales 14 son niñas y 11 son niños con edades promedio de 12 años.

De acuerdo a la maestra, los niños de este grupo son muy especiales, ya que regularmente son alumnos que por sus características han sido ya alumnos rechazados algunos por otra institución y, otras veces, por otros compañeros maestros.

Al realizar el análisis de los registros de clase se identificó que existe una gran preocupación porque los alumnos entiendan lo que se les explica y que no se queden con ninguna duda del tema a tratar. En este sentido se pudo identificar que algo que la caracteriza en el papel como docente es que, después de explicar, da instrucciones para que los niños realicen las actividades,

ejemplifica cada actividad para que los alumnos entiendan y se les facilite lo que van a realizar. Siempre determina lo que se va a realizar de actividades y la forma en que se debe realizar.

En el análisis realizado y en la secuencia metodológica que sigue en cada una de las clases se pueden identificar tres grandes momentos:

En el primer momento están: Las indicaciones, las cuales están dirigidas a: sacar material, participar, formar equipos, mientras que en el segundo momento aparece la explicación, la ejemplificación y el desarrollo de la clase. En el tercer momento están la evaluación y la reafirmación del conocimiento, aquí se lleva a cabo la verificación y cuestionamiento acerca de los contenidos abordados.

En los párrafos anteriores, se presenta de manera sintética la metodología que emplea la docente en el proceso que sigue en el aula, en esta se puede percibir que el eje principal que caracteriza el proceso es la explicación y ejemplificación de los contenidos escolares.

Entre las características identificadas en la actividad, puede señalarse que:

- Existe una interacción dialogada alumno - profesora en el desarrollo de la clase.
- La explicación modelada del contenido se va presentando de tal forma que se van hilando todos los diversos componentes que se tienen previstos.
- Las explicaciones que se dan por parte de la profesora tienen diferentes momentos, desde para explicar cómo se llevará a cabo el acomodo o distribución del cuaderno

⁸Que es elaborado al principio del año escolar por los niños y la maestra, pero se encuentra pegado en la pared para que los niños no olviden lo que no deben hacer y que les quede claro cuál será el castigo si no cumplen con las reglas establecidas.

⁹Las cuales de acuerdo a la maestra se quedan pegadas a la pared durante una semana y, tienen dos finalidades a la vez, por un lado, se reconoce el trabajo que hacen los niños y por otro sirven para que los niños recurran al material si tienen alguna duda.

¹⁰El acomodo que tienen los niños coincide con la definición de enseñanza y aprendizaje que refiere la maestra en las entrevistas aplicadas.

para realizar los ejercicios, así como para explicar la clase o tema a exponer y los pasos a seguir en la misma. También es necesario mencionar que se explica para aclarar cualquier tipo de dudas que pudieran tener los alumnos.

- Las ejemplificaciones se realizan con el propósito de que a los alumnos les quede más clara la actividad a realizar y logren una mayor comprensión de la misma.
- Una evaluación de lo que se realizó en clase, ya sea con la participación de los alumnos o por algún ejercicio que se deja de tarea.

Al observar estas características del esquema se puede inferir que, con las acciones que realiza la profesora, se logra en los alumnos una cierta dependencia entre los estudiantes y la maestra. Desde las acciones que realiza la profesora en esta práctica, no se favorece la construcción del conocimiento, tal como ella lo afirma en la entrevista, ya que mucha de las veces no basta sólo con que los profesores realicen la planeación, sino también es necesario verificar cuál es la situación en la que se encuentran los alumnos para que la docente pueda partir de los conocimientos previos con los que cuentan los estudiantes. En este sentido cabe mencionar que Arnay (1993), afirma que la construcción del conocimiento se concibe como un proceso de interacción entre la información nueva procedente del medio y la que el sujeto ya posee (preconcepciones y preconcepciones), a partir de las cuales el individuo inicia su conocimiento.

En este tipo práctica los contenidos cobran importancia para la docente, como se los va marcando el programa, sin priorizar si realmente quedaron comprendidos o no por los alumnos. A continuación, se presenta una explicación más detallada de la metodología empleada por la profesora:

5.1.3.1. Indicaciones:

La clase da comienzo con indicaciones que da la profesora, ya sea para pedir la tarea o para ayudarse a través de ella y realizar la actividad

planeada. Da indicaciones para que saquen su material a utilizar, ya sea el cuaderno, el libro o cualquier material, al mismo tiempo que solicita el material, les hace mención a los alumnos de lo siguiente: si el cuaderno, por ejemplo, ya tiene margen hecho con la regla y un color, la fecha, el nombre de ellos y el título de lo que se va a realizar, y prosigue con la explicación y la indicación de lo que se va hacer en cualquiera de las asignaturas.

A continuación, se presentan algunos fragmentos de los registros de observación que se realizaron de la práctica de la maestra entrevistada (E1).

Ma: Saquen sus figuras que hicieron el otro día ... En su libro de matemáticas, anoten la fecha de hoy y anoten también el título, apúrense si no, no nos va a alcanzar el tiempo. (R-1).

Ma. Vayan sacando su tarea de los enunciados y horita los voy a ir acomodando en equipos para que trabajen (R-2).

Ma: saquen su cuaderno y vayan anotando una lista de todas las acciones o verbos que se realizan. (R-3).

Ma Saquen por favor su cuaderno de matemáticas y anoten la fecha de hoy y como título ponen valor posicional de números decimales. (R-3).

Con respecto a afirmaciones como las anteriores, Weber (1993), dice "que las instrucciones o indicaciones son el conjunto de actividades que buscan facilitar el logro de los alumnos de objetivos educacionales específicos en forma directa". El propósito de utilizar las instrucciones o indicaciones es para estimular el interés del alumno y hacerlo participe en clase. Cooper, Love y Raffoul (1993) plantea que "las instrucciones son la primera función motivacional que utiliza el maestro para involucrar al alumno al aprendizaje". La profesora afirma que emplea las instrucciones para comunicar a los alumnos el contenido a desarrollar en el día para motivar y ejercitar o reafirmar los conceptos importantes de cada actividad. Aunque en lo observado, eso no se evidencia, pues parece que lo más importante son los contenidos a trabajar y el tiempo que se va a destinar para

cada una de las actividades a realizar.

5.1.3.2. Explicación:

Después de que los alumnos sacan el material, se comienza a dar la explicación de qué se va a realizar siendo esta algo minuciosa, puesto que se explica para que les quede claro a los alumnos lo que van a realizar. Cuando se lleva a cabo la explicación, insiste en que los alumnos estén atentos y que nadie murmure y mucho menos realice alguna nota. Posteriormente, una vez que explica la forma en que se van a tratar y/o abordar los contenidos, además les da un apunte en donde se va detallando el contenido, por lo regular los apuntes de este tipo son utilizados en las asignaturas de español, matemáticas y civismo, en las que se observa que se hace mayor énfasis en el apunte.

Cuando se trata de explicar algún contenido de matemáticas, se suele explicar dando pasos a seguir haciendo que los alumnos tomen nota de los apuntes y se vayan ejemplificando; en este caso, se puede decir que esta es otra de las recurrencias que tiene la profesora en su clase.

Ma: Bien ya que todos tienen sus figuras vamos a tomar el pentágono. (R-1).

Fíjense cómo van a doblar su polígono ¿Cuántos lados tiene esta figura?

Ma: ...Entre los enunciados que trajeron van a elegir uno y van a acomodar en las tiras las respuestas a esa pregunta utilizando diferente color de marcador para cada respuesta. (Se observa que los alumnos están confusos y la maestra me observa y como respuesta decide dar un ejemplo).

/Pegó las tiras con las preguntas, Quién, Quiénes, y Qué. Dividiendo el pizarrón en dos partes. Comenzó a entregar las tiras a los alumnos por equipo/. (R-2).

Ma: Anoten 15 acciones. / Algunos alumnos se levantan a sacar punta, otros comienzan a trabajar/ (R-3).

Ma: Bien ¿ya todos tienen su cuaderno afuera y anotado el título del ejercicio?

Ma: Me imagino que ya tiene margen ¿verdad?

MA: A ver fíjense muy bien, no quiero que nadie escriba ahorita ¿de acuerdo? únicamente quiero que estén atentos. (R-5).

5.1.3.3. Ejemplificación:

Cuando se explica lo que van a realizar los alumnos se ejemplifica por simple que esto sea, lo realiza a pesar de que los alumnos se muestran renuentes a anotarlo porque les parece simple, se les ordena que lo anoten para que lo tomen como referencia y sobre todo para cuando tengan que estudiar se les facilite y visualicen más claramente el tema.

Incluso cuando se deja tarea se dan referencias o ejemplos, cuando no se dan ejemplos, se les dice que lo anoten que es como lo que se hizo en el libro, dando número de página y número de actividad o punto; todo esto con la finalidad de que cuando estén realizando la tarea no tengan mayor dificultad para hacerla. Cuando se trabaja en español o Matemáticas y se van a analizar contenidos en los cuales se vea más de una cosa o tipo, se ejemplifica cada situación.

Regularmente trata de que los alumnos tengan en cuenta un referente a seguir, algo en el cual, cuando les surja una duda, se remitan a sus apuntes o a sus ejemplos. De acuerdo a la entrevista tres, la profesora afirma que "en ocasiones observa con tristeza que para ellos es más fácil volver a preguntarle a la maestra las dudas que tengan, que al fin y al cabo nuevamente les dirá qué deben de hacer". Con esto se evidencia que existe dependencia entre los alumnos y la maestra, ya que ellos no pueden realizar las actividades solos, pero también se observa que la profesora no tiene confianza en ellos y tampoco se esfuerza por dirigirse de otra manera a los niños a fin de que sean menos dependientes.

Ma: Voy a darles un ejemplo; a ver el equipo número uno, dígame un enunciado, entre ustedes elijan el que quieran, todos pongan atención. El equipo tres, guarden silencio si no, no van a entender. (R-3).

Ma: Aquí en el pizarrón voy a anotarles una cantidad para que ustedes la anoten en su cuaderno, fíjense dónde la voy a anotar y qué espacio

voy a utilizar, no quiero que la escriban del lado del margen izquierdo ¿eh?

Anótenla en medio por favor y recuerden que es un número por cuadrito, no quiero amontonado de números. (R-5).

Siguiendo la secuencia de clases, es momento de mencionar que el otro momento de la clase, se denomina desarrollo de la clase.

5.1.3.4. Desarrollo de la clase:

Una vez que la profesora explicó lo que se va a hacer, ejemplificó y posteriormente dio el apunte, prosigue a llevar a cabo la actividad. Si se está trabajando en el cuaderno algún ejercicio, deja que ellos lo realicen solos, pero cuando observa que sólo a algunos cuantos les ha calificado, hace el siguiente comentario “bien pues vamos a ir checando respuestas para ver si estamos todos bien”; muchas de las ocasiones, los alumnos muestran alguna molestia porque se les diga que a los que no terminaron ya no se les calificará. Siempre que trabajan en clase, ubica a los alumnos de acuerdo a como fueron terminando la actividad.

Después de que les da las indicaciones a los alumnos haciendo uso del pizarrón, les indica que digan verbalmente su respuesta y vuelve a hacer énfasis a los demás niños para que lleven a cabo una revisión de la respuesta que tienen, para que si no la tienen correcta puedan modificarla.

Para recuperar los ejercicios realizados, la profesora siempre comienza con los alumnos que ya terminaron y después con los que levantan la mano para participar o en el último de los casos cuando algún alumno está distraído haciéndolo con un poco de alevosía, de esta manera hasta que no terminan los ejercicios o actividades que se están llevando a cabo los niños pueden seguir con otras actividades de la clase.

Cuando se trabaja algún contenido nuevo o que la maestra cree que se les va a dificultar, no da opción a que lo hagan solos, sino que va pasando al pizarrón a que realicen el ejercicio y procura iniciar con aquellos a los que observa que les cuesta un poco más de trabajo, de esta manera todos van resolviendo juntos la actividad. Cabe

mencionar que todo el tiempo se les está dando o marcando tiempo “tanto tiempo para esto [...]” “apúrense si no, no les va alcanzar el tiempo para terminar [...]” siento que esto de cierta forma obstruye el aprendizaje de mis alumnos al igual que el aprovechamiento que se pueda tener [...]” (E-3).

Al realizar la actividad en el libro siempre inicia leyendo, y después alguno de los alumnos, y cuando no se requiere dentro del libro estar en equipo, cada uno de ellos va leyendo y respondiendo uno a uno mientras van anotando las respuestas adecuadas (de acuerdo a la maestra), cuando se da este tipo de interacción, hasta para eso debe de tener un orden. Se les dice por dónde se comienza ya sea de adelante hacia atrás o de izquierda a derecha, pero siempre siguiendo una secuencia sin saltos, es decir sin pasarse a algún alumno y una vez más todos tienen lo mismo hasta donde mismo, hay ocasiones que tiene alumnos que son más rápidos y ellos quieren hacerlo solos, no los deja o sólo en ocasiones que ella lo consideró adecuado.

A pesar de que en ocasiones los alumnos trabajan en equipos siempre está dirigiéndolos con el orden a seguir a la hora de participar y se sigue el mismo mecanismo sólo que ahora la secuencia es por equipo. Por lo regular cuando los alumnos trabajan de forma individual, hace hincapié en que trabajen en silencio y no platiquen en lo más mínimo y está constantemente con esa situación.

Cuando se está llevando a cabo algún ejercicio ya sea en el cuaderno o en el libro y que posteriormente se tenga que hacer alguna anotación en el cuaderno hace énfasis en cómo lo van a realizar, qué deben anotar y cómo y dónde anotar, esto lo realiza de acuerdo con la entrevista número tres en la que afirma, que tenía la intención “de que quede entendible para ellos y sea cómodo para mí a la hora de calificar”.

Ma: Aquí en el pizarrón voy a anotarles una cantidad para que ustedes la anoten en su del cuaderno, fíjense dónde la voy a anotar y qué espacio voy a utilizar, no quiero que la escriban del lado margen izquierdo ¿eh?

Anótenla en medio por favor y recuerden que

es un número por cuadrado no quiero amontonado de números

MA: A ver fíjense muy bien, no quiero que nadie escriba ahorita ¿de acuerdo? únicamente quiero que estén aentos.

Ma: Qué les acabo de decir ahorita Betty y Janny ¿eh? Que no escriban nada hasta que yo les diga porque después no van a entender

Con el fragmento anterior se puede dar evidencia de que para la profesora es muy importante que cada niño realice las actividades de acuerdo a la forma y al momento que ella indica. Una creencia que se manifiesta aquí, es que, si no lleva al grupo de manera uniforme, entonces los alumnos no aprenden.

Cuando los pasa al pizarrón les dice dónde deben anotar y qué espacio deben de utilizar, incluso les llama la atención si no hacen la letra o números de un tamaño adecuado de acuerdo a la maestra, ya que ella afirma que el tamaño de la letra debe tener "un tamaño y una medida la cual todos podamos ver bien" (R-2), cuando les va a calificar el cuaderno y este no reúne esos aspectos como lo mencionó, les llama la atención y los regresa para que lo hagan como les dijo.

El momento de calificar el ejercicio o tarea se debe hacer en el momento en que se les indicó o cree conveniente, si por cualquier causa a algún alumno se le pasó llevarle la tarea en el momento que se le dijo, lo deja hasta el final; aquí en este punto es necesario hacer mención de que hasta para calificar la tarea o algún ejercicio que se realiza de forma grupal, llama a cada uno de los niños, ya sea por lista o por cómo están acomodados.

6. REFLEXIONES FINALES

Para identificar los significados y comprenderlos de modo reflexivo, se analizaron situaciones extraídas de la vida académica y de experiencias que tenían los docentes en estudio. Las situaciones giraron alrededor de la práctica docente, por ello para llegar a inferirlos a través de las entrevistas que fueron aplicadas a los su-

jetos de investigación, se retomaron dos ámbitos: el primer ámbito fue el sujeto o profesor, incluía los conceptos de profesor y del papel del maestro en la escuela. En el segundo ámbito los de práctica docente, docencia, educación, enseñanza, aprendizaje y otros elementos que intervienen en la práctica docente que realizan.

A lo largo del trabajo de investigación, cuando se habló de significados, no se hacía referencia a la teoría, sino a los saberes, creencias, valores que ayudan a prefigurar el hacer que un profesor realiza como docente, ya que se puede decir que, de acuerdo a como el educador signifique su práctica, es la forma como la realiza. No es posible que el profesor haga cosas que desconoce, que no están en su conciencia, porque los significados están asimilados a sus esquemas previos, por tal motivo fue necesario entender la interdependencia y articulación entre significado, conocimiento, conciencia y mentalidad, con la acción y con el saber hacer del educador.

Todos los profesores y profesoras, como seres humanos que son, incluso al margen de que sean profesores, han construido determinados significados que pueden llegar a ser explicaciones de los fenómenos educativos subyacentes a esa práctica y/o experiencia adquirida; no son teorías estructuradas, pero sí creencias y saberes determinados sobre su práctica, sobre la educación, sobre la relación educación y sociedad, etc. Esas creencias son subproductos de teorías, filosofías e ideologías. Todos somos teóricos en este sentido, sólo que diferimos unos de otros en que poseemos diferentes significados, los poseemos en distinto nivel de estructuración y con diferente grado de coherencia, y diferimos también en que somos desigualmente conscientes de que poseemos esos significados sobre los hechos educativos.

La práctica docente en los profesores estudiados es algo más que el simple hacer de las personas, por lo que para comprenderla es necesario articular los hechos educativos con el contexto en el que se producen y los significados que adquieren en ese contexto. Es decir, considerar que en todo proceso educativo existe un entrelazamiento de contextos: criterios institucionales, organi-

zativos, tradiciones metodológicas, interpretaciones de los profesores, condiciones ambientales y curriculares.

En la práctica docente existen actividades conscientes e intencionales que admiten esquemas teóricos previos explícitos o implícitos. Dichos esquemas no se obtienen de forma aislada, sino que se aprenden de y se comparten con otros profesionales. En este sentido las acciones que se realizan no son un mero hacer, sino que suponen una historia y una tradición, a partir de la cual se han construido una serie de significados (conceptos, creencias, supuestos, saberes y valores) que sirven a los profesores como soporte en su acción profesional. Sin embargo, en ella también se traslucen expresiones espontáneas que pueden ser inconscientes en las que más allá de la tradición y de las metas preestablecidas se ponen en juego las apreciaciones y construcciones personales para resolver situaciones imprevistas.

Esto significa que en la práctica docente los esquemas de pensamiento aprendidos son problemáticos, en la medida en que están sujetos a procesos reflexivos y deliberativos, abiertos a interpretaciones diversas y divergentes en virtud de las construcciones individuales y grupales de las comunidades en las que se articulan.

Por lo anterior, se puede afirmar, que la práctica docente, por su conformación, es heterogénea e histórica, y concreta los significados de que se han apropiado los profesores durante su vida profesional. En el proceso de apropiación, los maestros se confrontan con los significados previos; rechazan algunos, integran otros a su propia práctica y generan a su vez nuevos significados al enfrentarse a la resolución de su trabajo en los contextos educativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angulo, F., & Blanco, N. (1994). *Teoría y desarrollo del currículo*. Granada: Editorial Aljibe.
- Bazdresch, M. (2000). *Vivir la educación, transformar la práctica*. Guadalajara, Jalisco-México: Textos Educar - Educación Jalisco.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1989). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu Editores.
- Berger, P., & Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu Editores.
- Bruner, J. (2000). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Carr, W. (1993). *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Sevilla: Editorial Diada.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación: Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid y La Coruña: Editorial Morata y Fundación Paidea.
- Contreras, J. (1994). *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Madrid: Editorial Akal.
- Cooper, J., Love, D., & Raffoul, P. (1982). Intentional prescription nonadherence (noncompliance) by the elderly. *J Am Geriatr Soc*, 30(5), 329-33.
- Ezpeleta, J. (1989). *Escuelas y maestros: Condiciones del trabajo en Argentina*. Santiago de Chile: UNESCO - OREAL.
- Fierro, C., Fortul, B., & Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente: Una propuesta basada en la investigación acción*. México: Editorial Paidós.
- Furlán, A., & Remedi, E. (1981). Notas sobre la práctica docente: la reflexión pedagógica y las propuestas formativas. *Revista Foro Universitario*, (10).
- Goetz, J., & LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Editorial Morata.
- Ibañez, T. (1994). *Psicología social constructivis-*

- ta. México: Universidad de Guadalajara.
- Kagan, D. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129-169.
- Lonergan, B. (2001). *El método en teología*. Salamanca, España: Ed. Sígueme.
- Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis*. USA: Sage Publications.
- Pérez, G. (1998). *La investigación cualitativa. Retos e interrogantes: II técnicas y análisis de datos*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Pope, M. (1998). La investigación sobre el pensamiento del profesor: una construcción personal. En M. Carretero (Ed.), *Procesos de enseñanza y aprendizaje* (pp. 51-82). Buenos Aires: Editorial Aique.
- Porlán, F. (1993). *Constructivismo y escuela*. Sevilla: Diada.
- Ruiz, J., & Ispizua, M. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana*. Bilbao: Editorial Universidad de Deusto.
- Sacristán, J. (1998). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Editorial Morata.
- Sacristán, J., & Pérez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. España: Editorial Morata.
- Sacristán, J., & Pérez, A. (1998). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. España: Editorial Akal.
- Schön, D. (1997). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los Profesionales: Temas de educación*. Editorial Paidós. Barcelona.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan: Te-
mas de educación*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social: Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Taylor S., & Bodgan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Argentina: Editorial Paidós.
- van Manem, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.
- Vergara, M. (2005). *Los significados de la práctica docente de los profesores de educación primaria* (Tesis doctoral). Universidad La Salle, Guadalajara.
- Walker, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid, España: Editorial Morata.
- Weber, M. (1993). *Economía y sociedad*. México-Buenos Aires: Editorial Fondo de Cultura Económica.