



UNIVERSIDAD DE JAÉN

**FACULTAD DE HUMANIDADES Y
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA**

TESIS DOCTORAL

**LA PRÁCTICA DOCENTE Y EL TRABAJO
COLABORATIVO EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

**PRESENTADA POR:
JOSÉ MANUEL PALOMARES LEÓN**

**DIRIGIDA POR:
DR. D. EUFRASIO PÉREZ NAVÍO**

JAÉN, 4 DE FEBRERO DE 2016

ISBN 978-84-9159-065-1

Agradecimientos:

Este trabajo que hoy compartimos es el resultado del acercamiento, primero, al proceso de formación, enseguida al de investigación y por último al de compartir el proceso de discusión con colegas cercanos primero (Red de Investigación Michoacán) y en un segundo momento con colegas nacionales (red TEBES de investigación) y en un tercer momento a lo compartido a nivel internacional, (Encuentro Iberoamericano de investigadores) donde nos damos cuenta que el docente enfrenta los mismos problemas este en donde esté, con problemas y situaciones comunes.

Desde el año de 1975 se ha seguido este proceso en el que han transitado varios personajes que han contribuido a mi formación docente e investigador, del colectivo “La ciencia en la educación básica” al de “La formación docente” y ahora a la Red de Investigación de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 162 de Zamora Mich. (REDIZ).

A los asesores de España que nos acompañaron en el proceso del doctorado; Dra. Ana, Dr José Antonio, Dr. Lorenzo y de México, Dra. Bibí, Dra Martina, Dra Ere y Doctor Saavedra, compartiendo con nosotros, sus conocimientos, preocupaciones e inquietudes y despertando en nosotros el deseo de ser cada vez mejores maestros.

Un agradecimiento especial al equipo de la Universidad de Jaén y al de la UNED al Dr. Antonio Medina Rivilla, y al Dr. Eufrasio Perez Navío, gracias por su apoyo

A todos, mi agradecimiento y reconocimiento para el logro de esta meta profesional.

INDICE

	No pg.
INTRODUCCIÓN.	6
JUSTIFICACIÓN.	9
CAPÍTULO I	
UN ACERCAMIENTO AL ASUNTO PROBLEMÁTICO.	
Introducción	12
Objetivo general.	14
Objetivos específicos.	14
Diseño de la investigación.	15
Escenario de la investigación.	18
Situación Académica de la UPN 162.	18
Informantes clave para el desarrollo de la investigación	21
CAPÍTULO II	
MARCO TEORICO	
Introducción	23
Uso crítico de la teoría.	26
Praxis. fuente de producción y criterio de verdad del conocimiento.	28
El trabajo colectivo.	33
El trabajo colaborativo, conceptualización.	34
Principios para poner en funcionamiento actividades de trabajo colaborativo.	35
Actitudes ante el trabajo colaborativo.	37
Paradigma de la cognición situada.	37
Enfoque instruccional basado en la cognición situada y aprendizaje significativo.	41
CAPÍTULO III	
MARCO METODOLÓGICO	
Introducción	44
La investigación cualitativa	44
La investigación acción desde la escuela.	46
Técnicas e instrumentos	49
La observación participante.	50
La entrevista	53
Descripción de la metodología.	54
Técnicas utilizadas para constatar y precisar experiencias.	56
Descripción de las sesiones de trabajo.	56
CAPÍTULO IV	
SISTEMATIZACIÓN.	
introducción	59
Sistematización de resultados	60
Codificación y categorización: análisis del corpus.	64
Categorías iniciales	67
Instrumento de medición.	69
CAPÍTULO V	
RESULTADOS Y HALLAZGOS.	
Introducción	74
Acercamiento descriptivo al asunto problemático.	76
El aislamiento profesional. Características.	79
La institución escolar y al sistema educativo actual como organismos que contribuyen al aislamiento profesional.	80
CAPÍTULO VI	
CONCLUSIONES.	
Introducción	82
Las actitudes en y hacia el colectivo.	85

¿Cómo se vive en el colectivo?	86
Modelo y estrategias facilitadoras del cambio en perspectiva de colaboración.	87
CAPITULO VII	
PROPUESTA FORMATIVA.	
Introducción	91
Estructura del taller formativo	92
Propósito formativo	92
Objetivos	93
Metodología	94
Características del taller	94
Consideraciones del Estudio Semipresencial	95
Propuesta pedagógica	95
CAPITULO VIII	
LA RED LOCAL, NACIONAL E IBEROAMERICANA DE INVESTIGACIÓN	
Introducción	97
¿Quiénes integran la Red Iberoamericana?	99
Principios que orientan nuestro andar juntos en la red	100
Sobre la investigación	101
Sobre la formación	102
Sobre el territorio	102
Principios éticos	103
Como se entiende lo que es una red	104
Concepción de la red nacional	106
La red internacional (evolución)	107
Los encuentros y sus resultados	109
La red de investigación Zamora (REDIZ)	110
BIBLIOGRAFÍA.	112
FIGURAS Y CUADROS:	
Fig. 1. Características de la investigación cualitativa.	17
Fig. 2. La relación del objeto de estudio con la praxis y el conocimiento	28
Fig. 3. La relación teoría-colaboración.	38
Fig. 4. Paradigma de la cognición situada.	40
Fig. 5. Construcción del conocimiento	41
Fig. 6. Seis enfoques instruccionales.	43
Fig. 7. Modelo de investigación desde la escuela	46
Fig. 8. La investigación cíclica.	47
Fig. 9. Organización de la UPN 162 de Zamora Mich.	48
Fig. 10. Edades.	61
Fig. 11. Grados de estudios.	62
Fig. 13. Antigüedad en el servicio.	62
Cuadro 1. Etapas y faces de la investigación	48
Cuadro 2. Codificación maestro 1.	68
Cuadro 3. Codificación maestro 7	68
Cuadro 4. Resumen del procesamiento de casos.	69
Cuadro 5. Estadísticos de fiabilidad.	69
Cuadro 6. Ejemplo de análisis de ítem. (con gráfico).	70
Cuadro 7. Docente no. 1. Correlación de categorías.	71
Cuadro 8. Docente no. 4. Correlación de categorías.	72
ANEXOS:	
1 Encuesta alumnos.	119

2 Análisis de fiabilidad.	121
3 Codificaciones anidadas	136
4 Integrantes de la red Iberoamericana	150

INTRODUCCIÓN:

"La educación cambiará si lo hace el profesorado"

Manuel Toharia

El presente trabajo es el resultado de un proceso que estamos viviendo en la Universidad Pedagógica Nacional, pues desde mi llegada a esta Unidad se han realizado actividades tendientes a desarrollar y potenciar el proceso de organización de cuerpos colegiados de manera institucional y que nosotros debido a las necesidades de la unidad se ha dado en llamar colectivos, que tienen como base el trabajo colaborativo primero entre nosotros al interior de la unidad y después potenciar este proceso en nuestros espacios de trabajo docente que desarrollamos tanto en la unidad como en los subcentros que forman parte de nuestra unidad central.

La educación superior en México tiene bastantes retos en la actualidad y más cuando esta institución tiene carácter educativo, a la Universidad Pedagógica Nacional, se le ha dado la tarea de reformular sus programas para adecuarlos a la situación actual del país y acotarlos a las necesidades formativas acordes con las necesidades de las reformas que se están impulsando desde el gobierno.

Esta tarea se contrapone a la esencia con que fue creada esta institución, pues su función si atendemos al decreto de creación, nos daremos cuenta que en esencia es profesionalizante, pues fue creada para atender a maestros en servicio, pero estamos conscientes que este espacio ya fue atendido y ya hay poca demanda en este sentido, es por eso que se han creado programas que atienden una parte formativa y otra de profesionalización en niveles superiores, el desarrollo de maestrías y del doctorado en la actualidad.

Si revisamos este compromiso con los maestros, nos daremos cuenta que es necesario potenciar la labor docente y también que se hace necesario voltear la mirada a la necesidad de desarrollar necesariamente el trabajo colegiado, no solo como una necesidad institucional, sino que en las condiciones actuales de

la docencia, exigen que podamos potenciar el trabajo colectivo como espacio de mejora e innovación de la labor docente

Ya no son las mismas condiciones de aquellos años de 1979, pero una de las actividades que se están promoviendo es la de analizar la trayectoria que se ha tenido desde esos años en que se fundó y las distintas fases en que se ha venido evolucionando y adecuando a las necesidades sociales y académicas de los docentes en servicio.

Coincidentemente esto va de la mano con el proceso formativo que inicié en estas instituciones y esto me ha dado las herramientas para la realización del presente trabajo que versa sobre una de las principales problemáticas que se han detectado en los distintos espacios que se han tenido y compartido con las unidades, primero a nivel estatal y segundo en lo nacional.

La conformación de los cuerpos académicos, tiene como antecedente la iniciativa de Organización y Funcionamiento Académico para la Unidad Ajusco; dictaminada por el Consejo Académico y aprobada por la Rectoría el día 1º de marzo de 2002. Esta Iniciativa parte del nuevo escenario mundial al que se enfrentan las instituciones de educación superior en todo el país ante el modelo político y económico que plantea la globalización y el nuevo papel que la sociedad de la información y el dinamismo que la ciencia y la tecnología, plantean a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Este trabajo está organizado de la siguiente manera; en un primer momento abordamos la problemática detectada durante el proceso de diagnóstico y con ello en el primer capítulo se hace una caracterización teórica derivada del asunto problemático.

El marco metodológico abordado en el capítulo dos nos hace referencia al uso que se hace de la etnografía, que como enfoque de investigación, contribuye a la descripción o reconstrucción analítica de escenarios y grupos culturales, tiene como objetivo inmediato, crear una imagen fiel del grupo estudiado, su objetivo específico o unidad de análisis es la nueva realidad que

emerge de la interacción de las partes constituyentes, y la búsqueda de esa estructura con su función y significado esto debido a que se contextualiza en el ámbito social.

Por último, para concluir, se hace una recapitulación de lo encontrado hasta el momento en el proceso investigativo, pues al trabajar con un modelo mixto, en el que por una parte se realiza una encuesta cuantitativa y se analizan los resultados con el programa spss 19 y lo cualitativo en cuanto al uso de la información para explicar un proceso que tiene como fin, el uso de la información para promover la propuesta de mejora en el que constantemente se están renovando las estrategias, los conceptos y la labor docente que es nuestra preocupación central y se cierra este trabajo con la propuesta formativa y la red iberoamericana de investigación

JUSTIFICACION:

*La vida no nos ofrece problemas,
sino posibilidades.*
Viktor E. Frankl

El avance tecnológico y el mundo globalizado, resultantes de movimientos sociales, científicos, industriales y filosóficos, modificaron las formas de existencia de los seres humanos contemporáneos. A partir de la década de los setenta del siglo pasado en México se inició una reforma educativa que respondía a las necesidades del momento, misma que ha seguido evolucionando y transformándose según lo exige los lineamientos tanto nacionales como internacionales; en algunos casos lo ha hecho de manera satisfactoria y en otros con carencias palpables y difíciles de superar.

Los pensadores posmodernos aplicando la hermenéutica, en lo que respecta al avance de los pueblos, han apostado por la educación como el medio eficaz para conducirlos a la construcción de un mundo mejor: “frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social” (DELORS, 1997).

Éste autor en su informe presentado a la UNESCO, prepondera como las características esenciales para la educación en el siglo XXI, cuatro premisas que todos los gobiernos mediante su sistema educativo, deben implantar: *aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a trabajar en grupo*, o lo que podríamos decir nuestro problema de investigación.

Estas circunstancias colocan a los profesores ante una triple demanda: a) formarse académicamente para ejercer una docencia renovada. b) actualizarse en su propia disciplina, objeto de su hacer docente, y c) prepararse en cuestiones teórico-metodológicas que le permitan estar al tanto de las nuevas propuestas educativas.

Todo esto encaminado a desarrollar un modelo docente adecuado a las circunstancias tan cambiantes y tan complejas en las que nos ha tocado

participar y más cuando tratamos de desarrollar una universidad que vaya a la par con los avances tanto científicos como tecnológicos que la misma sociedad necesita.

En la UPN Zamora se viven problemáticas docentes diversas una de ellas es la falta de un compromiso docente, esto debido a que la mayoría desarrolla su trabajo –aparte de hacerlo en la UPN- en otros espacios como son, escuelas primarias, secundarias y del nivel medio y superior de la región Zamora, esto ha provocado que se parcialice la atención a las necesidades educativas que se tienen y que provoca que no haya un compromiso real ante los docentes, que por su parte adolecen de un conocimiento adecuado de que es lo que verdaderamente quieren y creen que la universidad sigue siendo formadora de docentes y de las dos nuevas licenciaturas que se están ofertando.

Actualmente la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE '02) está formando al profesional capaz de desarrollar proyectos institucionales con miras a mejorar las relaciones laborales y profesionales, pueden ser empresas, organizaciones e inclusive grupos de personas interesadas en desarrollar procesos de organización y autogestión.

La Licenciatura en Desarrollo Comunitario (LDC '05), es una licenciatura que como su nombre lo dice, ya se aleja bastante de lo educativo y pretende la organización comunitaria en base a proyectos de desarrollo tanto en lo económico como en lo del desarrollo personal y de organización, impactando para ello en el ámbito comunitario, con miras a la organización de grupos interesados en resolver sus problemas más apremiantes y que van desde lo productivo hasta los servicios mínimos.

Por todo esto se hace necesario el desarrollar un modelo de docente distinto al que se ha venido formando en la actualidad, con una visión diferente de la educación y que pueda ser el adecuado a las nuevas necesidades educativas y formadoras que exigen estas dos nuevas licenciaturas.

Cabe señalar que aún se tiene un programa de apoyo a los docentes indígenas que conocemos como Licenciatura Para el Medio Indígena (LEPEPMI '90) y otra que se está ofertando actualmente es la Licenciatura en Educación Preescolar (LEP '07), que está dirigida a docentes del nivel de preescolar que no tienen el perfil profesional de Licenciatura. En estos cuerpos académicos, en esencia, se pretenden interrelacionar la docencia con la investigación, así como generar y difundir conocimientos relacionados con los ámbitos de su competencia.

CAPÍTULO I

UN ACERCAMIENTO AL ASUNTO PROBLEMÁTICO.

“El esfuerzo individual no es nada si no es parte del esfuerzo colectivo, la colaboración no se entiende sin el principio básico de la generosidad. Todos nos brindamos por una misma causa, esa actitud nos une y nos hace hermanos”
Alfonso Cuarón en “Rudo y cursi”

Introducción

En nuestras escuelas la cultura educativa en general ha sido y sigue siendo una tarea individual, no estamos acostumbrados a trabajar en equipo pues la colaboración es vista como una tarea poco redituable y en esencia poco comprometida con lo que sucede en nuestras aulas, esta es la razón de este trabajo que en esencia parte de la necesidad de que es necesario aprender a trabajar con el otro, con nuestros pares.

En la actualidad la globalización plantea el promover cambios en todos los ámbitos sociales y la educación es uno de los aspectos principales y con ello la actitud del docente y esto principalmente en el ámbito de la educación básica para que esto se vea reflejado en un buen proceso de aprendizaje de nuestros alumnos, no debemos olvidar que en este proceso el padre de familia también debe involucrarse para completar la triada.

En este sentido podemos mencionar que la responsabilidad del docente debe ser cada vez mayor en cuanto a que tiene que desarrollar las competencias académicas y las habilidades propias de quien está obligado a participar en la conformación de espacios docentes que deben posibilitar la evolución en un equipo docente más comprometido y que como dice Stenhouse (2004) “...la acción conjunta de la autocrítica, proceso de reflexión, que se genera para la continua toma de decisiones y de esta manera mejorar la praxis educativa” base de lo que hemos dado en llamar colectivo.

Gran parte de la *formación profesional* se ha realizado en forma *descontextualizada* y se ha sustraído del lugar en que ocurren los problemas reales de acción docente, trasladándola a la escuela o a la facultad sin desarrollar estrategias que le permitan navegar en la incertidumbre y riesgos que trae consigo la formación no situada.

La *descontextualización* va acompañada además por la *aparente estabilidad y equilibrio social* y no advertimos que esta estructura es y será insuficiente para cumplir con su función *integradora del saber y la personalidad* y no tener en cuenta los tiempos tan inestables que vivimos, el desasosiego y la desorganización y mientras continuemos encerrados en la escuela, menos cumpliremos con nuestra función formativa, Marshal (1998) dice que esto provocó que la escuela se convirtiera en una instancia *iatrogénica, disfuncional* para el aprendizaje, pues en lugar de estimular se dedicó a reprimir el pensamiento reflexivo, la creatividad y la inagotable capacidad del ser humano a desarrollarse a lo largo de la vida.

Cuando abordamos esta problemática en nuestros espacios nos damos cuenta de la falta de una rigurosidad en el seguimiento y del acompañamiento del análisis y la crítica, es por esto que el *trabajo colectivo* y la *formación de redes docentes* pueden ser espacios en los que podamos discutir las *problemáticas reales* y hacerlos espacios propios en que *discutamos con nuestros pares la manera de hacer más significativa nuestra labor*.

En la universidad se han promovido distintas formas de abordar las problemáticas académicas y estas han dado resultados poco halagadores, pues únicamente han cambiado las formas porque el trabajo en grupo sigue siendo el mismo “cambiar para que todo siga igual”.

Los colectivos, nombre con que se conocen las organizaciones de los programas internos de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) son los espacios que se están promoviendo, para desarrollar procesos académicos que puedan redimensionar tanto la labor docente como la realización del principio

básico con los docentes, ser alumnos críticos, analíticos y participativos de sus aprendizajes en este sentido podremos decir:

*¿Cómo transformar las prácticas individuales en prácticas participativas que contribuyan a la construcción de una cultura de la colaboración a través de la conformación de los **colectivos** en la universidad como espacios en los que se discuta de manera **colaborativa** las problemáticas que enfrenta el docente en los procesos de enseñanza aprendizaje y desarrolle procesos de compromiso y corresponsabilidad académica?*

Objetivo general:

Promover la formación de colectivos académicos de acción docente que propicien espacios de reflexión y actualización, que dinamicen la participación docente en los procesos de responsabilidad compartida, como profesionales que ejercen la función de formadores en una cultura de la colaboración, construyendo redes académicas que den seguimiento y asesoría a colegas interesados en la mejora continua.

Objetivos específicos:

Promover la transformación de la organización institucional basada en coordinaciones disciplinarias hacia otra conformada por colectivos a través de:

- Definir los colectivos de la Unidad a fin de integrar en ellos al personal docente y a los programas y la oferta educativa.
- Establecer y promover la constitución de redes de intercambio académico intra e interinstitucionales para el desarrollo de actividades conjuntas; con vistas también a participar en los intercambios tanto nacionales como internacionales.
- Propiciar la construcción de los espacios de discusión, a través de colectivos en los cuales se reflexione sobre la organización institucional
- Establecer líneas de investigación específicas y temáticamente afines, ya sea por especialidad o campo disciplinario, o bien, si son interdisciplinarias, por el objeto o problema de estudio.

Diseño de la investigación.

La investigación es la aplicación del método científico al conocimiento de los problemas del mundo real y de la ciencia y la tecnología. La investigación es en esencia cualitativa, pero esto no evita que se trabajen aspectos cuantitativos o mixta, adoptando métodos diversos en función del fenómeno bajo estudio. Todas las investigaciones están orientadas a uno o a ambos fines: a crear conocimientos y/o a la solución de problemas, ambos fines no son excluyentes, sino complementarios.

Si como dice Hernández Sampieri, et. Al. (2007) “La meta de la investigación mixta no es reemplazar la investigación cuantitativa ni la investigación cualitativa, sino utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación combinándolas y tratando de minimizar sus debilidades potenciales”

La investigación es la aplicación del método científico al conocimiento de los problemas del mundo real y de la ciencia y la tecnología. La investigación puede ser cualitativa o cuantitativa, adoptando métodos diversos en función del fenómeno bajo estudio. Todas las investigaciones están orientadas a uno a ambos fines: a crear conocimientos y/o a la solución de problemas, ambos fines no son excluyentes, sino complementarios.

Las cinco fases similares y relacionadas entre sí, de los dos paradigmas de investigación son: 1) llevan a cabo observación y evaluación de fenómenos; 2) establecen suposiciones o ideas, como consecuencia de la observación y evaluación realizadas; 3) prueban y demuestran el grado en que las suposiciones o ideas tienen fundamento; 4) revisan tales suposiciones o ideas sobre la base de las pruebas o del análisis; 5) proponen nuevas observaciones y evaluaciones para esclarecer, modificar, cimentar, fundamentar y/o generar otras suposiciones o ideas.

En esta investigación se pretende utilizar la metodología cualitativa, pero esto no nos circunscribe únicamente a esta metodología, pues para la interpretación de los datos obtenidos de las encuestas a aplicar, nos

auxiliaremos del método cuantitativo de la sistematización de resultados, priorizando el análisis cualitativo para realizar la inferencia, producto de la información recabada (meta inferencia) y lograr una mayor comprensión del fenómeno estudiado.

Las principales características de la Investigación Cualitativa, son:

- Asume que la realidad social es construida por la participación en ella y es construida constantemente en situaciones particulares, es una realidad dinámica.
- Asigna un papel principal a las intenciones humanas en la explicación causal de los fenómenos sociales.
- Se involucra personalmente con los participantes en la investigación, hasta el punto de compartir perspectivas y asumir una actitud empática.
- Estudia el significado que crean los individuos y otros fenómenos internos, estudia las acciones humanas en situaciones naturales y estudia casos.
- Hace observaciones holistas de un contexto total cuando la acción social ocurre.
- Descubre conceptos y teorías después de que los datos han sido recolectados.

Las principales características de la Investigación Cuantitativa, son:

- Asume que la realidad social es objetiva, relativamente constante y adaptable a través del tiempo.
- Observa relaciones causales entre fenómenos sociales desde una perspectiva mecanicista.
- Asume una postura objetiva, separando su postura con respecto a los participantes en la investigación y la situación.
- Estudia el comportamiento humano en situaciones naturales o artificiales, analiza la realidad social descomponiéndola en variables, con una medición penetrante y controlada.
- Genera datos numéricos para representar el ambiente social, infiere más allá de los datos y emplea procedimientos de inferencia estadística para generalizar las conclusiones de una muestra a una población definida.

- Emplea conceptos preconcebidos y teorías para determinar que datos van a ser recolectados.



Fig. 1. Características de la investigación cualitativa.

Ambos paradigmas tienen diferentes características, la elección del paradigma de investigación depende del fenómeno bajo estudio, el problema planteado y el propósito de la investigación. También se tienen que tomar en cuenta las ventajas y desventajas, de los métodos de investigación de estos dos paradigmas, que se detallan a continuación.

Las ventajas de los métodos cualitativos son: su propensión a "comunicarse con" los sujetos del estudio; la comunicación es más horizontal entre el investigador y los investigados, existe mayor naturalidad y habilidad de estudiar los factores sociales en un escenario natural y son fuertes en términos de validez interna. Y las desventajas de estos métodos serían: se limitan a preguntar, son débiles en validez externa, lo que encuentran no es generalizable a la población, por lo tanto, la pregunta a los cuantitativos es: ¿Qué tan particularizables son sus hallazgos?

Las ventajas de los métodos cuantitativos son: que se limitan a responder y son fuertes en validez externa, lo que encuentran es generalizable a la población. Sus desventajas son: su propensión a "servirse de" los sujetos del estudio, hay poca o "nula" comunicación entre el investigador y los investigados, son débiles en términos de validez interna (casi nunca sabemos si miden lo que quieren medir), por lo tanto, a los cuantitativos se les pregunta: ¿Son generalizables sus hallazgos?

Escenario y/o contexto de la investigación:

La unidad UPN 162 de Zamora Michoacán está compuesta por la planta de 60 trabajadores, de los cuales 7 desarrollan actividades administrativas, 5 de intendencia y 48 son docentes, de estos 12 son de tiempo completo de los 12, 6 están con tiempos divididos, es decir, tienen 20 horas en la unidad y 20 horas comisionadas; 31 tienen solo medio tiempo, es decir, tienen otra responsabilidad en otra escuela, 17 son de tiempos parciales, considerándose estos como docentes de 10, 6 y 4 horas, lo que quiere decir que en total son 48 docentes que cubren los distintos programas.

Situación Académica de la UPN 162.

Es innegable que los contextos de creación de la UPN, las políticas que desde sus inicios la han envuelto, las inercias y visión de los primeros asesores que en mayoría aún subsisten, el trabajo agotador cuando en el segundo lustro de la década de los ochenta, la UPN tuvo como respuesta a la expectativa creciente del magisterio y que pudo realizar con dignidad y pundonor.

Ante la gigante demanda, en donde las políticas eran atender grupos gigantes de profesores que pensaban mejorar sus condiciones profesionales y situación económica estudiando en la UPN, la inserción por larga temporada a la estructura de Formación de Docentes y con ella, la adaptación de su personal ante las políticas de trabajo que en este ámbito se brinda, han hecho de las Unidades UPN un espacio labora-profesional “sui generis”.

El cambio sufrido por la descentralización educativa en donde las Unidades UPN quedaron a la deriva y a merced de las diferentes políticas de las Entidades Federativas, han calado muy hondo en las Unidades UPN del País, sobre todo en las que no fueron bien vistas y recibidas por los gobiernos de los Estados.

Cambiar toda esta historia, aunque existe la disposición por hacerlo, no es nada fácil, sobre todo cuando nuestras realidades nos hablan de grandes diferencias y que retomando a la categoría marxista podríamos decir de infra y de superestructura, que existen entre las mismas Unidades UPN de nuestro Territorio Nacional.

Sin embargo hablamos de esa gran disposición, manifiesta en todas las tareas de los asesores, directivos y trabajadores no académicos de las Unidades y ello nos lleva a no retroceder, sino por el contrario, a retomar los nuevos retos y en la medida de nuestras posibilidades ir respondiendo de la mejor forma a cada uno de ellos.

Las acciones de la Unidad UPN 162 por fortuna, ya no son tareas aisladas de unos cuantos asesores comprometidos con el trabajo académico, hoy y tal vez este sea un impulso causado por la reflexión, con el cual iniciamos nuestra inserción en esta nueva etapa que vive la UPN y también puede ser nuestra mayor fortaleza, el trabajo colegiado, la integración de todo el personal en las tareas académicas y administrativas, pero aún más la integración en el trabajo colectivo de las cuatro Unidades que existen en el Estado de Michoacán.

Como lo demuestra el Diseño curricular trabajado de forma conjunta entre las cuatro Unidades UPN del Estado, respondiendo así a las exigencias reales de la demanda estudiantil de nuestra Entidad Federativa y de la expresa solicitud del Secretario de Educación en el Estado (SEE). Y como lo sostenemos “La Unidad UPN 162, necesita ser removida en toda su estructura y presentar una nueva y comprometida actitud de trabajo, de organización y de políticas internas y externas”.

La estructura heredada, la cual se pretende fortalecer se conforma actualmente con la unidad central en Zamora Michoacán y con los subcentros con que se cuenta, son seis: La Piedad, Los Reyes, Cherán, Jiquilpan, El Ranchito y El Faro de Bucerías, subcentros que en su mayoría se atienden con personal contratado y pagado con recursos propios y con personal comisionado de la SEE, La Piedad, Jiquilpan, Los Reyes, tienden a desaparecer otros dos

más porque la demanda en LEPEPMI '90, ha decrecido en Cherán y El Faro de Bucerías.

Habremos de compensarlos atendiendo otros programas como Diplomados cursos y talleres específicos, por ejemplo, siempre y cuando los estudios de factibilidad así lo indiquen y con un programa que responda a nuestras condiciones de posibilidades en cuanto a recursos humanos, materiales y financieros se refiere.

Respecto al trabajo colegiado, podemos percatarnos que los mejores logros en cuanto al trabajo académico colegiado, planificado y evaluado se refiere, lo encontramos en los colectivos de la LIE 2002 LDC 2005 y de posgrado y en donde vislumbramos las reminiscencias del pasado que aún no podemos vencer, se localiza en el cuerpo académico de la LEPEPMI '90, y se agigantaba en la LE'94, debido a que el personal docente que la atiende es de tiempo parcial, sin tener tiempos para reuniones académicas colegiadas.

Debemos de ser sinceros y dar a conocer como nuestra Unidad se ha venido fortaleciendo con la presencia de otras unidades (Morelia, Uruapan y Zitácuaro), las de las mismas UPN, en razón de la planificación y evaluación Estatal que se ha venido desarrollando, como el caso que hemos referido de la elaboración del Diseño Curricular de la LDC, y una vez aprobado el Diseño curricular y puesta en marcha la licenciatura, se da seguimiento a las tareas a través de sus frecuentes reuniones Estatales de reflexión, acuerdos, procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación.

Apostar, a través del ejercicio de la colaboración, por los valores opuestos al individualismo y la competición, se basa en la convicción de que en esta sociedad neoliberal que inicia el tercer milenio los cambios todavía son posibles. Para Freire, el hecho de pensar que la sociedad puede cambiar supone ya un ejercicio de resistencia que nos abre paso al futuro:

“La afirmación -las cosas son así porque no pueden ser de otra manera- es uno de los muchos medios con los que los dominantes intentan abortar la resistencia de los dominados. Cuanto más anestesiados

históricamente, cuanto más fatalísticamente estemos inmersos en la realidad imposible de ser tocada y menos aún transformada, tanto menos futuro tenemos.” Freire, P., (1997).

Desde esta perspectiva la práctica de la colaboración constituye una forma de resistencia frente a los valores dominantes que se oponen a ella. Martínez Bonafé (1995), también considera necesaria la cooperación y apuesta por su práctica a la vez que advierte sobre las consecuencias que acarrearía su desaparición: “Me niego a reconocer que el próximo milenio nos arroja a la imposibilidad de la cooperación educativa. Eso es como reconocer el fin de la pedagogía”.

La cooperación es necesaria y puede suponer una contribución decisiva a un cambio que mejore la educación. A pesar de las dificultades que, como hemos visto, presenta, constituye una de las necesidades más apremiantes de la enseñanza actual. Su práctica constituye un auténtico reto: el reto de conseguir una educación nueva para una sociedad mejor.

Informantes clave para el desarrollo de la investigación

De los 62 docentes que componen la unidad, solo 22 participan en los dos programas que se tomarán en cuenta para el desarrollo de la presente investigación y de estos 7 serán los que se tomarán como base para desarrollar de manera particular el trabajo de investigación. El trabajo colaborativo se está impulsando en todos los programas educativos, pero para efectos de la presente tesis solo se toman en cuenta dos colectivos, uno en el contexto indígena y otro en el nivel de posgrado.

En el primero tiene su ubicación en la comunidad de Cherán Michoacán y atiende el nivel de Licenciatura y en específico para el medio indígena Licenciatura en Primaria y Preescolar para el Medio Indígena LEPPEPMI ('90), el otro está compuesto por 6 docentes que realizan su actividad en el Posgrado, atendiendo alumnos de Maestría. En este se atiende académicamente a dos Maestrías; una en Práctica Docente (MPD) y la otra es una Maestría en

Educación Básica (MPD), que se comparte con las unidades UPN de todo el país.

En el primer colectivo los integrantes únicamente realizan actividad académica, en el segundo además de lo académico se está trabajando un proceso de investigación, primero entre nosotros mismos y en un segundo momento en nuestras sesiones de asesoría y tutoría con maestrantes. Somos un total de 11 docentes pues dos de nosotros desempeñamos actividades docentes y de investigación en ambos colectivos.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

*“Quienes hemos llegado a ser depende
de la compañía que hemos tenido y de
lo que hemos hecho juntos”
(Wells)*

Introducción

La historia de la educación nos ha mostrado que en esencia esta es una actividad permeada por la individualidad del docente que de manera tradicional hace su trabajo en solitario, históricamente se han propuesto diversas formas de organización del trabajo docente. A finales de la década de los 80's y con una reforma educativa a cuestas, en España surgen los colectivos académicos con un fundamento pedagógico que se orienta hacia la innovación, investigación y la formación profesional. Marchesi, (2001)

Esto dio como resultado la necesidad de cambiar el modelo individual al de la actividad donde se compartes responsabilidades, tareas, buenas experiencias, problemáticas diversas, realzando en este contexto un modelo pedagógico en el que el alumno se convierte en el centro de la actividad docente.

El colectivo es por tanto un espacio de desarrollo profesional y de aprendizaje permanente donde se trata de compartir las experiencias exitosas, las innovaciones pedagógicas y curriculares favoreciendo con ello el proceso de enseñanza aprendizaje y la puesta en común para enriquecer la experiencia docente abandonando el modelo individual.

En la actualidad se ha enfatizado la necesidad de que la escuela debe renovarse, reorientar los esfuerzos y buscar los apoyos necesarios para promover la transformación. Es por eso que se hace necesario partir de hacer un ejercicio de introspección de todos los aspectos educativos en la escuela, esto con vista a mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje, para esto hay que tomar conciencia de que es imposible lograr este objetivo si no se involucran los

tres componentes del proceso, alumnos, padres de familia y sobre todo nosotros los docentes.

Este cambio o innovación, como ya lo señala Fierro (2001) es un fenómeno complejo y multidimensional y tiene muchas caras y direcciones e implica cuestiones sustantivas: qué, por qué y para que innovar y otras preguntas de carácter más procesual: cómo innovar y cuáles son las condiciones para hacerlo.

La escuela del siglo xxi debe replantear sus concepciones, sus valores y sus acciones como transmisora de conocimientos, centrándose en los alumnos, su aprendizaje y el uso que hace de él, en cuanto la actuación docente para desarrollar esto Flexias (2004) nos dice que el docente debe cambiar no solo el estilo docente sino también "...las concepciones de los profesores sobre que y como han de aprender los estudiantes" bajo las nuevas condiciones y relaciones del docente y el dicente rompiendo el aislamiento y el individualismo, desarrollando para ello el intercambio y compartición de ideas y recursos con sus colegas.

Al desarrollar estas condiciones y asumir los riesgos que implican el trabajar con el otro, buscando la redefinición de la función docente para extenderla más allá del salón de clases, experimentando alternativas de solución a los problemas, promoviendo la comunidad de aprendizaje, que se concretará en el colectivo docente

Al hablar de la conformación de comunidades de aprendizaje en las que "...los maestros nuevos y experimentados se reúnan con el fin de adquirir nuevas informaciones, reconsiderar sus conocimientos y creencias, basando sus ideas y las de los otros con el fin de mejorar la práctica impulsando el aprendizaje de los alumnos" Cocran-Smith y Lytle (2003), promoviendo la reflexión mediante las lecturas, debates y análisis de casos.

Todo esto ligado al ámbito de trabajo colaborativo, tomando en cuenta que esto no es una moda pasajera o impuesta, pues desde lo institucional, se

está promoviendo el trabajo en colaboración, potenciando el consejo técnico, programando reuniones mensuales, en las que se promueven documentos y el trazar la llamada “Ruta de Mejora” y que bien sabemos que cuando esto se hace de manera impuesta y no desde la construcción propia con objetivos adecuados al contexto, no funciona.

Las relaciones siempre deben ser construidas en el proceso y en el contexto pues estos dos planos deben tomar en cuenta el uso de la teoría y la selección de documentos y lo que tengamos al alcance de nuestras posibilidades construyendo con ello una serie de conceptos y elementos que apoyen abonando a la organización de los espacios adecuados para desarrollar esta actividad de manera mas adecuada a las pretensiones docentes de mejora.

Por todo esto es necesario realizar una lectura problematizadora de los corpus teóricos, diferenciar la función explicativa de la epistemológica, tomando en cuenta que los conceptos reflejan momentos de la realidad determinada, pero que tienen posibilidades de construir observables. Se necesita cuestionar a la teoría, desde fuera de la teoría, y no desde sí misma, para con otra mirada ver, desde el punto de vista crítico, sus relaciones con la realidad del problema.

El colectivo docente posibilita nuevos aprendizajes, favorece la integración entre docentes y estudiantes, consolida el desarrollo profesional y la cultura de la enseñanza compartida, replanteando la función del maestro tradicional como transmisor de conocimientos hacia el maestro profesional reflexivo, mediador y facilitador del aprendizaje autónomo y con pertenencia social dentro de la comunidad global.

De esta manera el proceso enseñanza aprendizaje desde la colaboración, da como resultado la interacción de sus integrantes, Goleman (2005) y con esto cada uno de los integrantes intercambia los saberes y participa de manera activa en la configuración de nuevas prácticas y por consecuencia, nuevos aprendizajes.

Las principales categorías se analizan a partir de sus articulaciones con lo dado y lo no dado. Después se continúa con el aspecto del uso crítico de la teoría, con la finalidad de no aceptar parámetros sino que, partiendo de la articulación, de la inclusión, de lo no contemplado y de la direccionalidad, ir construyendo el campo de objetos de conocimiento.

Uso crítico de la teoría.

El proceso seguido para desarrollar la descomposición de los corpórea teóricos, con los conceptos ordenadores, para determinar los campos de observación. También el cómo problematizar con razonamientos que sirvan para potenciar el objeto de conocimiento.

“La ciencia social crítica es sustantiva y normativa, además de formal. Sustenta que los modos de pensar, argumentar y razonar sobre la realidad social posibilitan la acción sobre la sociedad. La función de la teoría crítica es comprender las relaciones entre valor, interés y acción y cambiar el mundo, no describirlo”. (Saavedra: 2005).

Para la nueva teoría no hay recetas, no hay nada definido, todo hay que renovarlo, verlo de manera diferente. Desde ángulos que permitan avanzar, hacer crecer a la teoría en lugar de dejarla anquilosada permanentemente.

“La teoría no legitima los hechos, no puede desempeñar las mismas funciones en la organización de la acción, de la lucha política, que en la organización de la ilustración. Las consecuencias de la autorreflexión son cambios de actitud para que los sujetos se reconozcan a sí mismos y a sus situaciones y se apropien de una conciencia que propicie el desarrollo del discurso práctico”. (Saavedra: 2005).

La teoría se debe tomar de los autores y usarla de manera crítica, dialogando con quienes la han propuesto, pero no aceptando ciegamente lo que se dice en ella. En este caso no funciona lo que se expresa acerca de la separación entre teoría y práctica. La teoría ilumina, aclara y recomienda, pero no sirve al propósito práctico de dar dirección moral a los acontecimientos sociales. Es esencialmente contemplativa. (Saavedra: 2005).

Los saberes del investigador crítico buscan el logro de su objetivo, la aplicación de lo investigado, en la acción. (Sánchez: 1995). Se trata de ver,

desde la teoría, qué otros datos han sido contruidos y que son invisibles a la simple percepción.

La teoría orienta la construcción de las observables, marcando las pistas para determinar las dimensiones, variables, indicadores y cuestiones concretas y las modalidades para explicar el qué ver y cómo ver. La teoría tiene que ver con tiempo e historia, ya que allí se constituyen los hechos humanos y las relaciones sociales, construyendo sentidos del pasado, en el presente inacabado, hacia un futuro pensado como utópico, pero viable. (Sánchez: 1995).

La finalidad última de la teoría y de la investigación es la acción social, son los hechos humanos, poniendo en juego conocimientos, estrategias, habilidades, capacidades y prácticas. Se trata de poner la teoría en estado de movilización permanente, reemplazar el saber cerrado y estático por uno abierto y dinámico (Bachelard: 1981). Para ello hay que eliminar obstáculos como el conocimiento general.

La teoría, para las ciencias empírico analíticas, sirve para legalizar el comportamiento social, dice que es universal, desinteresada y otras características. En cambio con la ciencia crítica se intentan comprender las rápidas transformaciones sociales y responder a los problemas provocados por ellas, debido a la rápida tecnologización del trabajo, la importancia de los medios de comunicación y el crecimiento y la fusión de los sectores institucionalizados piden respuestas prontas y definidas por sus consecuencias sociales y políticas. (Popkewitz: 1988).

El papel de los conceptos ordenadores es para especificar los contenidos del objeto de conocimiento, sus componentes. No se procede deductivamente porque no se trata de conocimiento cristalizado, sino de abrirse hacia la realidad, lo potencial, aunque, según Popper, todo acontecimiento puede deducirse casualmente. (De la Garza: 1998).

En las categorías que se anotaron en párrafos anteriores, no se incluyen aquellas que no son base, pero se trabajaron en tanto se debe incluir lo que es y lo que no es, es decir, algo se trabajó con algunas de éstas:

Conductismo, tecnología educativa, tradicionalismo, positivismo, educación bancaria o anti dialógica, sujeto pasivo, transmisión de conocimientos, profesor enseñante, objeto de estudio y otras varias, para su contrastación con las que se van a usar, prioritariamente en esta investigación. El procedimiento es en un cruce entre la dialéctica y la teoría especializada del tema, para potenciar éstas. Esto es para ir construyendo su investigación.

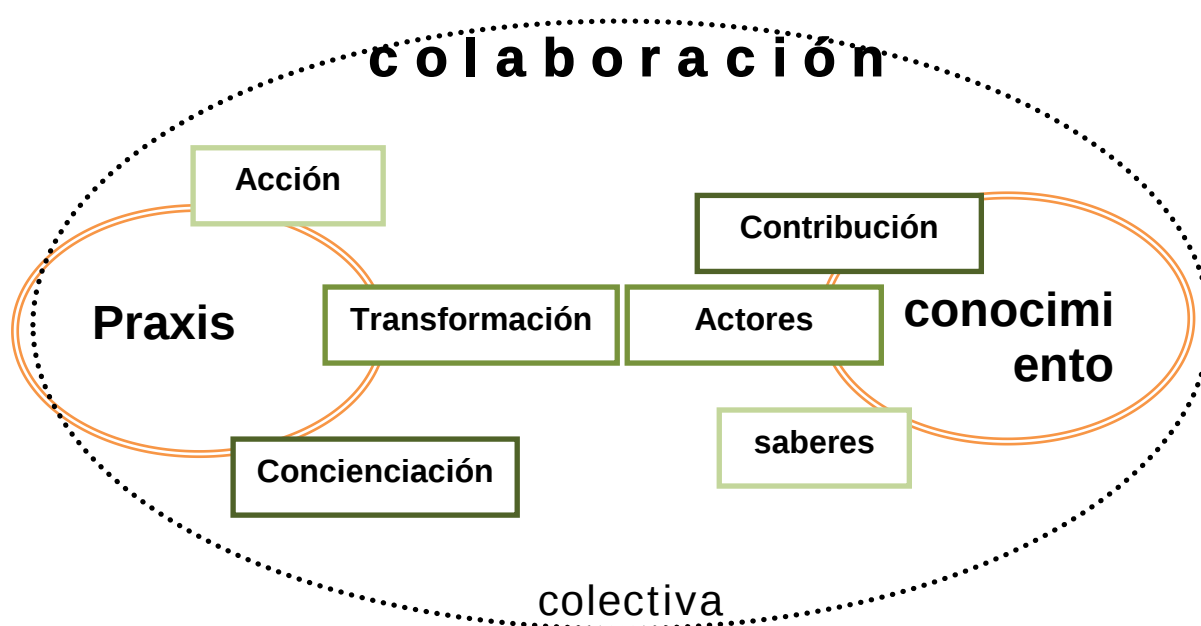


Fig. 2. La relación del objeto de estudio con la praxis y el conocimiento.

Praxis fuente de producción y criterio de verdad del conocimiento.

Precisamente, una de las grandes aportaciones del marxismo al pensamiento, a la filosofía, al conocimiento, consiste en que, para complementar las 12 tesis de Feuerbach, ya no se trata de pensar el mundo, ahora hay que transformarlo y eso sólo se hace con la práctica.

"La praxis ocupa el lugar central en la filosofía que se concibe a sí misma no sólo como interpretación del mundo, sino como elemento del proceso de su transformación" (Sánchez: 1980).

La praxis es la unión entre lo que se piensa y se hace en la práctica concreta. Para los griegos, la praxis era inferior a la teoría, porque es opuesta a

la esencia humana, sólo se admite la praxis política, pero subordinada, con un rango menor a lo que se deriva del ocio. En la época del Renacimiento, "...el hombre deja de ser animal teórico, para ser, también, sujeto activo, constructor y creador del mundo" (Sánchez: 1980). Así se le da valor a la acción del hombre.

Para algunos como Gramsci, (citado por Sánchez: 1980) "...la praxis es la categoría central de su propuesta. Para él, lo que existe en la realidad, como resultado de la actividad transformadora de los hombres, es praxis, es el único objetivo, lo que se ve, lo que hay".

Lenin dice que "...la práctica es superior al conocimiento (teórico) porque posee no sólo la dignidad de la universalidad, sino también la de la realidad inmediata" (Sánchez: 1980).

Para Marx, "...la praxis es la revolución o crítica radical que, respondiendo a necesidades radicales humanas, pasa del plano teórico al práctico" (Sánchez: 1980). La praxis es criterio de verdad, dice Marx que "...es en la práctica donde el hombre debe demostrar la verdad, es decir, la realidad del poder, la terrenalidad de su pensamiento", en la acción y sus resultados concretos. (Citado por Sánchez: 1980).

Para Lenin (citado por Sánchez: 1980), "...la teoría tiene una función práctica, ya que al reflexionar sobre una idea, hay que procurar su aplicación en la realidad y dice que la práctica revolucionaria debe tener en cuenta: 1) la unidad de los factores objetivos y subjetivos, 2) La unidad de la estrategia y la táctica y 3) la de la teoría y la práctica".

Señala que la práctica es la actividad del hombre dirigida a un fin, para afirmar luego que la práctica forma parte del conocimiento y que ésta sólo existe en su relación con la práctica. "El hombre, sobre la base de la práctica y en la práctica como proceso ontocreador, crea también la capacidad de penetrar históricamente más allá de si mismo y en si mismo, es decir de estar abierto al ser en general" (Kosik: 1983).

"En la praxis se descubre el fundamento del verdadero centro de actividad, de la verdadera mediación histórica entre el espíritu y

la materia, entre la cultura y la naturaleza, entre el hombre y el cosmos, la teoría y la acción". (Kosik: 1983).

Para Sartre, "la actividad (la praxis) está sujeta a las condiciones y antecedentes que la limitan. La praxis del individuo es su trabajo productivo". (Citado por Copleston: 1980), con el que satisface sus necesidades más apremiantes de su vida. El mismo autor señala que "La praxis, la acción, es un obrar real y eficaz (sobre) de la materia". (Citado por Copleston: 1980).

Para Tlaseca (1999) "El conocimiento y lo que se sabe, se expresan en la práctica", refiriéndose al saber de los maestros en su cotidianidad, pero que coincide con la praxis que debe llevar a cabo en su labor. Con la misma autora "El saber, la acción y el pensamiento, encuentran unidad en la experiencia, en la acción, sobre el mundo... Un saber recibido desde el exterior, se interioriza, se supera, enriquece y se aplica distinto en una nueva actividad".

Para Marx, "...la práctica es verdaderamente constitutiva de la humanidad concreta. La humanidad se crea e indefinidamente se transforma, por su propia actividad". Y como consecuencia, "La práctica, cualquiera que sea el individuo o el modo de actividad considerados, se presenta como práctica social" El trabajo, intelectual y físico, es la forma fundamental de la práctica social (UPN: 1986).

"La práctica hace posible el desarrollo de la conciencia". (UPN: 1986) Sólo en ella se adquiere y se avanza, definitivamente. "Es la acción sobre el medio la que pone en movimiento al pensamiento y crea las condiciones propias para la formación de conceptos cada vez más ricos y precisos, a lo largo de un proceso histórico incesante".(SEP/UPN: 1986). Desde este punto de vista, "La práctica constituye el único criterio de verdad" (SEP/UPN: 1986) y la única posibilidad de transformar el mundo.

"La práctica social es la base del conocimiento.... es también a partir de la práctica social que se construye la metodología en una unidad dialéctica, para regresar a la misma práctica y transformarla" (Freire: 1997)

Para Freire (1998) La realidad es la práctica social, inmersa en una totalidad histórica concreta, específica. En la investigación dialéctico-constructiva, "El marco teórico en el proceso de conocimiento, debe partir de la propia práctica social y está determinado por la radicalidad, que parte de lo que

es viable, genera la creatividad, la criticidad, y posibilita la acción transformadora de los hombres, en cuanto clase social". (Freire: 1997).

Como la base de la investigación es la lectura, entonces el "Leer es un proceso dialéctico que sintetiza la relación existente entre conocimiento-transformación del mundo y conocimiento-transformación de la misma gente. Leer es pronunciar el mundo, es el acto que permite al hombre tomar distancia de su práctica (codificada) para conocerla críticamente y transformarse a sí mismo." (Freire: 1998).

De esa manera, la praxis es "...la actividad del hombre que persigue sus objetivos" (Freire: 1998). Porque "...la praxis no es la acción ciega, desprovista de intención o de finalidad, es acción y reflexión" (Freire: 1998).

La importancia de la praxis para la humanidad es que "Mujeres y hombres son seres humanos porque se han hecho históricamente seres de la praxis y así se han vuelto capaces de transformando el mundo, conferirle significado... es que, como seres de la praxis y solamente en cuanto tales, al asumir una situación concreta en la que se está, como condición desafiante, somos capaces de modificar su significación por medio de nuestra acción" (Freire: 1998).

Habría que coincidir con Freire (1998) en que "...separada de la práctica, la teoría es puro verbalismo inoperante. Desvinculada de la teoría, la práctica, es activismo ciego. Es por eso que no hay praxis auténtica fuera de la unidad dialéctica acción-reflexión-práctica".

En la vida real, "...en el 'contexto concreto' somos sujetos y objetos en relación dialéctica con el objeto; en el contexto teórico asumimos el papel de sujetos conocedores de la relación sujeto-objeto que se da en el contexto concreto para, volviendo a éste, actuar mejor, como sujetos en relación con el objeto. Estos momentos constituyen la unidad -y no la separación- de la práctica y la teoría, de la acción y la reflexión". (FREIRE: 1998).

"El esfuerzo de concientización, que se identifica con la acción cultural para la liberación, es el proceso por el cual, en la relación sujeto-objeto, el sujeto se torna capaz de percibir, en término críticos, la unidad dialéctica entre él y el objeto. No hay

concientización fuera de la praxis, fuera de la unidad teoría-práctica, reflexión-acción". (FREIRE: 1998).

De allí que "La conciencia no se transforma más que en la praxis, el contexto teórico no puede reducirse a un círculo de estudios desinteresados" (Freire: 1998). "Solamente así, en la unidad de la práctica y la teoría, de la acción y la reflexión, es posible superar el carácter alienante de la cotidianidad, como expresión de nuestra manera espontánea de moverse en el mundo o como resultado de una acción que se mecaniza o se burocratiza". (Freire: 1998).

El hombre, lo que hace es "Transformar el mundo a través de su trabajo, decir el mundo, expresarlo y expresarse, es propio de seres humanos". (Freire: 1998). Es que "La práctica encierra el movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer" (Freire: 1997). Luego, también, "Es pensando críticamente la práctica de hoy o la de ayer, como se puede mejorar". (Freire: 1997).

La praxis es el trabajo, una creación humana, realización de la libertad del hombre. La actividad obedece a un plan trazado y su producto es una objetivación real del sujeto sobre como lo hizo, aunque no sobre como lo pensó. La producción del conocimiento se hace en el propio espacio previsto, en cada seminario y los criterios de verdad son los que el propio avance del producto señale.

Para Luminato (1998), en sus consideraciones críticas en torno al fin de la historia, dice que éste no es sino el anuncio del liberalismo como lo único concreto y el inicio del futuro, la globalización, la desalienización y la humanización definitiva del devenir humano. De allí que la función del pensamiento sea elevar la realidad al plano racional considerando a aquella como interacción de 3 instancias gnoseológicas: sujeto, realidad y conocimiento teórico disponible, es decir, la historia como construcción social del conocimiento.

Todas estas ideas están ligadas con nuestro objeto de estudio, el trabajo colaborativo y esto no es gratuito pues el trabajo en equipo mas que una

moda, debemos compartirla como una necesidad en las condiciones actuales donde es necesario cambiar y adecuarnos a las nuevas condiciones sociales y educativas

El trabajo colectivo.

El trabajo cooperativo o colectivo es la "...asociación de individuos que trabajan en forma organizada para ayudar a mejorar la vida de todos", buscando la unidad y los acuerdos en el desarrollo de los procesos de producción o de servicios. Esto "...implica objetivos bien claros (planificación), toma de decisiones en común (acuerdos)", esto es fundamental cuando planteamos la importancia de "...compartir las responsabilidades, las dificultades y los logros." Arias (1995), Grupo de Investigación en la Escuela (1996)

Colectivo: agrupación voluntaria de profesores que comparten afinidades y divergencias, pero que discuten las problemáticas encontradas en el centro escolar

Se define con los siguientes principios surgidos de la experiencia:

- Libertad de participación.
- Toma conjunta de decisiones.
- Formación y capacitación.
- Colaboración entre grupos.
- Servicio.
- Respeto y cuidado de la naturaleza.
- Discreción.

Integración del colectivo: se aspira a que sea un espacio en el que se asista de manera voluntaria y se participe en la búsqueda de soluciones a las problemáticas planteadas

La dinámica propia de los colectivos favorece el desarrollo de la democracia, entendiendo ésta como la posibilidad de construir una sociedad

donde cada hombre y cada mujer contribuyan con su pensamiento y su palabra y acción.

El trabajo colectivo potencia la creatividad, la fuerza de la unión, los conocimientos, el entusiasmo y el deseo de vivir mejor. Cada integrante de un colectivo es un hombre o una mujer que respalda, orienta y fortalece al grupo. Se abre así un espacio muy importante para la solidaridad, que trasciende el beneficio económico del trabajo colectivo, convirtiéndose en una posibilidad de desarrollo social.

Desde la perspectiva del trabajo colectivo, donde cada individuo puede dar un aporte al grupo y a la comunidad, en la búsqueda de un bien común, se vislumbra también una posibilidad de fortalecimiento político, ya que el trabajo colectivo requiere de una participación activa de los integrantes en la toma de decisiones y en la incidencia en ámbitos más amplios.

El valor humano que representa el trabajo colectivo no puede retribuirse, sus beneficios se manifiestan en el individuo y en la comunidad en su conjunto. Estos beneficios pueden ser económicos, en dinero o en especie; sociales, por la formación y por las prestaciones que cada cooperativa ofrezca a sus socios; y políticos, por la organización y la capacidad de participar y tomar decisiones en la comunidad.

El trabajo colaborativo, conceptualización.

Aunque la colaboración ha recibido diferentes definiciones, en líneas generales podríamos considerarlo como un proceso en el que se comprometen los distintos actores que participan en esta actividad, maestros/profesores, alumnos e inclusive podemos contemplar a los padres de familia en este proceso, todo esto encaminado a solucionar los problemas y acciones educativas en las cuales nos vemos inmersos.

El trabajo colaborativo posee una serie de características que lo diferencian del trabajo en grupo y de otras modalidades de organización grupal, como son:

- Se encuentra basado en una fuerte relación de interdependencia de los diferentes miembros que lo conforman, de manera que el alcance final de las metas concierna a todos los miembros.
- Hay una clara responsabilidad individual de cada miembro del grupo para el alcance de la meta final.
- La formación de los grupos en el trabajo colaborativo es heterogénea en habilidad, características de los miembros; en oposición, en el aprendizaje tradicional de grupos éstos son más homogéneos.
- Todos los miembros tienen su parte de responsabilidad para la ejecución de las acciones en el grupo.
- La responsabilidad de cada miembro del grupo es compartida.
- Se persigue el logro de objetivos a través de la realización (individual y conjunta) de tareas.
- Existe una interdependencia positiva entre los sujetos.
- El trabajo colaborativo exige a los participantes: habilidades comunicativas, relaciones simétricas y recíprocas y deseo de compartir la resolución de tareas.

Lo significativo en el trabajo colaborativo, no es la simple existencia de interacción e intercambio de información entre los miembros del grupo, sino su naturaleza. Y en este sentido, en el aprendizaje cooperativo debe de tenerse en cuenta el principio general de intervención, que consiste en que un individuo solamente adquiere sus objetivos si el resto de los participantes adquieren el suyo, no se refiere por tanto al simple sumatorio de intervenciones sino a la interacción conjunta para alcanzar objetivos previamente determinados.

Principios para poner en funcionamiento actividades de trabajo colaborativo.

Uno de los objetivos básicos que perseguimos con la utilización de esta estrategia de formación y actuación laboral es que el intercambio de ideas y

actuaciones de los miembros implicados en el proceso nos lleve a la elaboración de nuevas ideas, la realización de nuevas actividades formativas, nuevas propuestas de acción y para ello es conveniente seguir una serie de principios generales, como son:

1. La comunicación entre los miembros que participan debe ser frecuente, fluida y rápida.
2. La exposición de las ideas, principios, acciones..., debe de realizarse de forma clara y concisa.
3. No basta con aportar, se debe justificar.
4. Todas las aportaciones deben ser tratadas de forma crítica y constructiva.
5. Todos los miembros deben aportar ideas o argumentaciones.
6. La información debe estar disponible para todos los miembros. No deben existir aportaciones ocultas.
7. Se debe establecer un calendario de duración de las intervenciones y de formación de ideas conjuntas.
8. No sólo se debe llegar a un consenso de acuerdos o desacuerdos, sino consenso de argumentaciones. Los resultados alcanzados no deben ser el producto sumatorio del trabajo en grupo, sino de su negociación y cohesión.
9. Al iniciar las sesiones de trabajo colaborativo en entornos telemáticos se debe dejar claro las herramientas de comunicación que se utilizarán (e-mail, chat, BSCW...) y las funciones para las que se destinarán cada uno
10. Todos deben conocer las reglas de funcionamiento del grupo.
11. Cada miembro del grupo debe asumir una responsabilidad individual para la realización de la actividad; por tanto, deben ser responsables para el trabajo final.
12. Para que el trabajo colaborativo funcione deben establecerse relaciones socio afectivas positivas entre los participantes. Debe existir relaciones de interdependencia positiva entre los diferentes miembros.

Principios que mantienen la integración:
Compromiso, coincidir con la tarea profesional,
tiempo para poder compartir con los "pares",
compartir afectos y convivencia que son la base
para la permanencia del grupo

Las ventajas que se le han asignado a esta estrategia son diversas y van desde el aumento del rendimiento académico, la mejora de las actividades laborales que impliquen acciones grupales, hasta la mejora de las habilidades sociales, sin olvidar el perfeccionamiento de destrezas de comunicación.

Actitudes ante el trabajo colaborativo.

El trabajo colaborativo exige que todos los participantes respeten una serie de principios y normas éticas, entre los que podemos indicar los siguientes:

1. Avanzar requiere de la iniciativa y del esfuerzo individual.
2. Respetar las aportaciones de todos los participantes, y valorarlas en función de su contenido, y no de la persona que la realiza.
3. Asumir que el responsable de las decisiones que se adopten es el grupo.
4. Dominar estrategias y técnicas de comunicación, intercambio y de aceptación de ideas.
5. Potenciar una interdependencia positiva entre todos los miembros del grupo.
6. Todos los participantes deben de tener las mismas oportunidades de intervenir.
7. Cualquier actitud de liderazgo debe de hacerse desde una posición democrática.

Paradigma de la cognición situada.

El paradigma de la cognición situada representa una de las tendencias actuales más representativas de la teoría y la actividad sociocultural, y toma como punto de referencia los escritos de Lev Vygotsky (1986; 1988) y de autores como Leontiev (1978) y Luria (1987) y más recientemente, los trabajos de Rogoff (1993), Lave (1997), Bereiter (1997), Engeström y Cole (1997), Wenger (2001), siendo éstos de los más conocidos en el ámbito educativo. De acuerdo con Hendricks (2001), la cognición situada asume diferentes formas y nombres, directamente vinculados con conceptos como aprendizaje situado, participación periférica legítima, aprendizaje cognitivo (*cognitive apprenticeship*) o aprendizaje artesanal.

Su emergencia está en oposición directa a la visión de ciertos enfoques de la psicología cognitiva y a innumerables prácticas educativas escolares donde se asume, explícita e implícitamente, que el conocimiento puede abstraerse de las situaciones en que se aprende y se emplea. Por el contrario, los teóricos de la cognición situada parten de la premisa de que el conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza.

Esta visión, relativamente reciente, ha desembocado en un enfoque instruccional, la enseñanza situada, que destaca la importancia de la actividad y el contexto para el aprendizaje y reconoce que el aprendizaje escolar es, ante todo, un proceso de enculturación en el cual los estudiantes se integran gradualmente a una comunidad o cultura de prácticas sociales. En esta misma dirección, se comparte la idea de que *aprender y hacer* son acciones inseparables. Y en consecuencia, un principio nodal de este enfoque plantea que los alumnos deben aprender en el *contexto pertinente*.

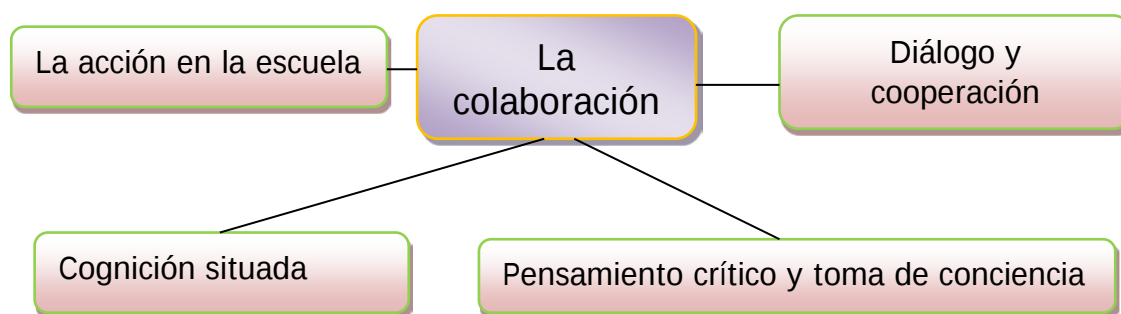


Fig. 3. La relación teoría-colaboración.

Los teóricos de la cognición situada parten de una fuerte crítica a la manera cómo la institución escolar intenta promover el aprendizaje. En particular, cuestionan la forma en que se enseñan aprendizajes declarativos abstractos y descontextualizados, conocimientos inertes, poco útiles y escasamente motivantes, de relevancia social limitada (Díaz Barriga y Hernández, 2002).

En las escuelas se privilegian las prácticas educativas *sucedáneas* o

artificiales, en las cuales se manifiesta una ruptura entre el saber qué (*know what*) y el saber cómo (*know how*), y donde el conocimiento se trata como si fuera neutral, ajeno, autosuficiente e independiente de las situaciones de la vida real o de las prácticas sociales de la cultura a la que se pertenece.

Esta forma de enseñar se traduce en aprendizajes poco significativos, es decir, carentes de significado, sentido y aplicabilidad, y en la incapacidad de los alumnos por transferir y generalizar lo que aprenden.

Por el contrario, desde una visión situada, se aboga por una enseñanza centrada en prácticas educativas *auténticas*, las cuales requieren ser coherentes, significativas y propositivas; en otras palabras: “simplemente definidas como las prácticas ordinarias de la cultura” (Brown, Collins y Duguid, 1989).

La autenticidad de una práctica educativa puede determinarse por el grado de *relevancia cultural* de las actividades en que participa el estudiante, así como mediante el tipo y nivel de *actividad social* que éstas promueven (Derry, Levin y Schauble, 1995). Por su parte, Hendricks (2001) propone que desde una visión situada, los educandos deberían aprender involucrándose en el mismo tipo de actividades que enfrentan los expertos en diferentes campos del conocimiento.

Paradójicamente, en la cultura escolarizada con frecuencia se intenta hacer un símil de las prácticas o actividades científico-sociales que realizan los expertos, y se pretende que los alumnos piensen o actúen como matemáticos, biólogos, historiadores, etcétera. Sin embargo, la enseñanza no transcurre en contextos significativos, no se enfrentan problemas ni situaciones reales, no hay tutelaje, ni se promueve la reflexión en la acción, ni se enseñan estrategias adaptativas y extrapolables.

A manera de ilustración, en algunos estudios se ha mostrado que la forma en que las escuelas enseñan a los alumnos a emplear los diccionarios, los mapas geográficos, las fórmulas matemáticas y los textos históricos distan

mucho de cómo lo hacen los especialistas o expertos en estos campos (Brown, Collins y Duguid, 1989; Hendricks, 2001; Daniels, 2003). En todo caso, habría que remarcar que el conocimiento del experto, a diferencia del que posee el novato, no difiere sólo en la cantidad o profundidad de la información, sino en su cualidad, ya que es un conocimiento profesional dinámico, autorregulado, reflexivo y estratégico.

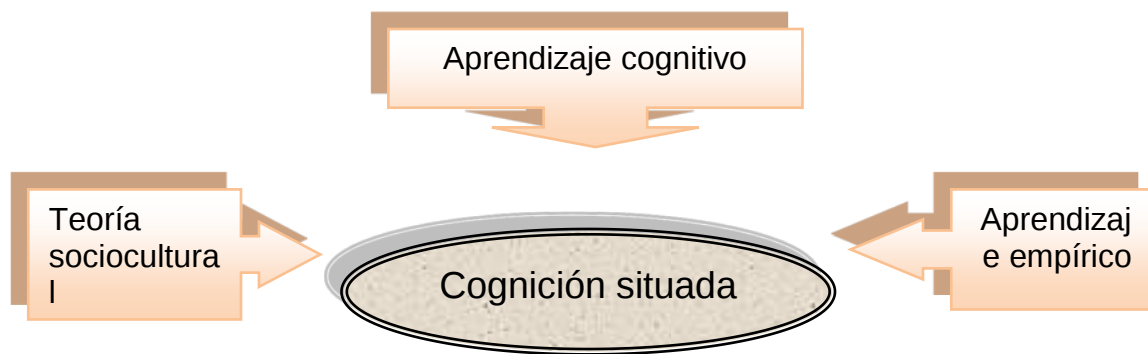


Fig. 4. Paradigma de la cognición situada.

Dado que desde una visión vigotskiana el aprendizaje implica el entendimiento e internalización de los símbolos y signos de la cultura y grupo social al que se pertenece, los aprendices se apropian de las prácticas y herramientas culturales a través de la interacción con miembros más experimentados. De ahí la importancia que en esta aproximación tienen los procesos del andamiaje del enseñante y los pares, la negociación mutua de significados y la construcción conjunta de los saberes.

Así, en un modelo de enseñanza situada, resaltarán la importancia de la influencia de los agentes educativos, que se traducen en prácticas pedagógicas deliberadas, en mecanismos de mediación y ayuda ajustada a las necesidades del alumno y del contexto, así como de las estrategias que promuevan un aprendizaje colaborativo o recíproco.

Cabe mencionar que en contraposición al individualismo metodológico que priva en la mayor parte de las teorías del aprendizaje o del desarrollo, en esta perspectiva la unidad básica de análisis no es el individuo en singular ni los procesos cognitivos o el aprendizaje “en frío”, sino la acción recíproca, es decir, la actividad de las personas que actúan en contextos determinados. De esta

manera, una situación educativa, para efectos de su análisis e intervención instruccional, requiere concebirse como un sistema de actividad, cuyos componentes a ponderar incluyen (Engeström, citado en Baquero, 2002):

- El *sujeto* que aprende.
- Los *instrumentos* utilizados en la actividad, privilegiadamente los de tipo semiótico.
- El *objeto* a apropiarse u objetivo que regula la actividad (saberes y contenidos).
- Una *comunidad* de referencia en que la actividad y el sujeto se insertan.
- *Normas o reglas de comportamiento* que determinan las relaciones sociales de esa comunidad.
- *Reglas* que establecen la división de tareas en la misma actividad.



Fig. 5. Construcción del conocimiento

A manera de síntesis, en la perspectiva de la cognición situada, el aprendizaje se entiende como los cambios en las formas de comprensión y participación de los sujetos en una actividad conjunta. Debe comprenderse como un proceso multidimensional de apropiación cultural, ya que se trata de una experiencia que involucra el pensamiento, la afectividad y la acción (Baquero, 2002).

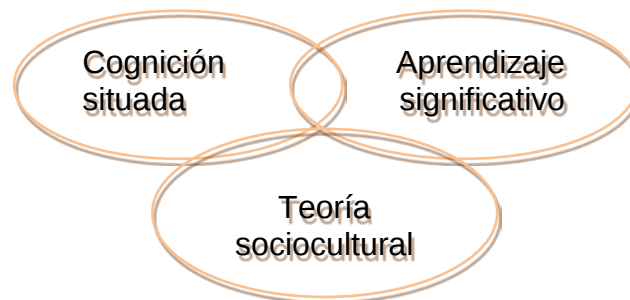
Enfoque instruccional basado en la cognición situada y aprendizaje significativo.

El paradigma de la cognición situada tiene importantes implicaciones

instruccionales, (Díaz Barriga y Hernández, 2002). Aquí, más que nada, quisiéramos rescatar su gran potencialidad en la promoción del aprendizaje significativo en contextos escolares.

De acuerdo con David Ausubel (1976), durante el aprendizaje significativo el aprendiz relaciona de manera sustancial la nueva información con sus conocimientos y experiencias previas. Se requiere disposición del aprendiz para aprender significativamente e intervención del docente en esa dirección. Por otro lado, también importa la forma en que se plantean los materiales de estudio y las experiencias educativas.

Si se logra el aprendizaje significativo, se trasciende la repetición memorística de contenidos inconexos y se logra construir significado, dar sentido a lo aprendido, y entender su ámbito de aplicación y relevancia en situaciones académicas y cotidianas.

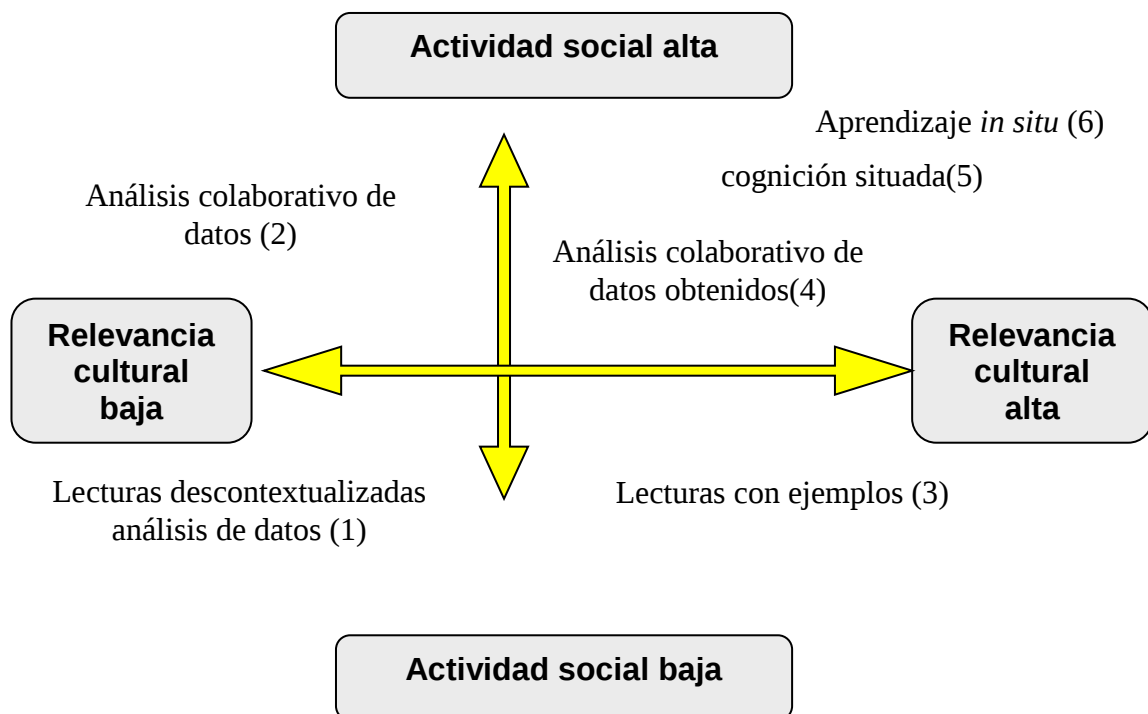


Con la intención de vincular la noción de aprendizaje significativo con las ideas de la visión sociocultural, y en particular con el modelo de la cognición situada, a continuación presentaremos un ejemplo que ilustra las diversas opciones de enseñanza de la materia Estadística, en la carrera de Psicología. El ejemplo pertenece a la propuesta de *Estadística Auténtica* de Derry, Levin y Schauble (1995), cuyo punto de partida es el siguiente supuesto instruccional-motivacional:

La propensión y capacidades de los estudiantes para razonar estadísticamente en escenarios auténticos (de la vida real) pueden mejorarse considerablemente a través de dos dimensiones:

a) Dimensión: *Relevancia cultural*. Una instrucción que emplee ejemplos, ilustraciones, analogías, discusiones y demostraciones que sean relevantes a las culturas a las que pertenecen o esperan pertenecer los estudiantes.

b) Dimensión: *Actividad social*. Una participación tutorada en un contexto social y colaborativo de solución de problemas, con ayuda de mediadores como la discusión en clase, el debate, el juego de roles y el descubrimiento guiado.



En la Figura 6 se muestran seis enfoques instruccionales que varían precisamente en su relevancia cultural y en la actividad social que propician, posibilitando o no aprendizajes significativos a través de la realización de prácticas educativas que pueden ser auténticas o sucedáneas, en los términos que antes hemos descrito.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO.

Al revalorar nuestro papel como profesores y proporcionarnos el apoyo que necesitamos, podremos desarrollar proyectos pedagógicos de transformación desde la escuela sobre nuestros problemas significativos, proyectos que nos permitirán contribuir de manera mas positiva en la vida de nuestros alumnos, así como colaborar en la transformación de nuestra escuela y con todo ello incrementar nuestra formación profesional.
Tesis del proyecto TEBES

Introducción

Las instituciones educativas, o campos de práctica, se conciben como escenarios donde se confrontan procesos de apropiación de conocimientos y se produce saber pedagógico. En el enfoque comprensivo interpretativo, el aula, la escuela, el mundo mismo son fuentes de investigación de donde emergen problemas relacionados con la enseñanza, el aprendizaje.

La investigación-acción-reflexión se instala en el paradigma epistemológico fenomenológico y toma aportes del paradigma del cambio porque genera transformaciones en la acción educativa. “Para el fenomenólogo, la conducta humana, lo que la gente dice y hace, es producto del modo en que define su mundo” (Taylor y Bogdan, 1996). Durante la realización de la práctica educativa, se dan momentos comprensivos y transformadores. El educador en proceso de formación aprende a comprender la realidad en la que actúa para poder transformarla.

La investigación cualitativa.

Otra de las modalidades es la investigación cualitativa que no comienza con un cuerpo de hipótesis. El investigador se acerca al campo con problemas, reflexiones, supuestos, observa, participa y va elaborando categorías de análisis, que luego depura y reelabora. Utiliza diversas fuentes. (Pérez: 1994).

Se basa en las posibilidades eclécticas, ya que no hay métodos puros, sino que se utilizan los que se necesitan. Va de lo subjetivo a lo objetivo, no hay aislamiento en cuanto a los datos, la realidad no es estable, cambia, es dinámica y como tal se estudia y se trabaja. Se trata de mantener el rigor de uno y la creatividad del otro.

Entre los problemas de lo cualitativo se tiene que:

- No hay diseños fijos, ni reglas específicas para analizar los datos que se obtienen, ni se puede manipular o mentir con la estadística. Requiere más tiempo por las relaciones que se tienen que encontrar entre los datos, partiendo de que son productos humanos.
- Requieren dar sentido a los datos y analizar a los mismos, encontrando su potenciación, su apertura, su realidad, lo que contienen internamente, lo que significan.
- Implican al investigador como uno de los sujetos de la actividad, pero también al objeto de la investigación y a los otros sujetos, los alumnos, que deben dejar de ser objetos inertes, y se convierten en seres pensantes, actantes, en su propia formación.

De las posibilidades de lo cualitativo hay varias, entre ellas:

- Trabaja con estudios micro, con trabajos en el aula, en un grupo concreto, reducido, pero así se puede profundizar en los mismos, revisando todas las posibilidades: clima, relaciones, rendimiento, evaluación, subgrupos, etc.
- Pueden señalar aspectos específicos, avances y discrepancias en sus relaciones, lo positivo y lo negativo, lo que se avanzó y dónde no se obtuvieron los resultados previstos.
- Contribuye con definiciones de lo que es significativo, relevante y consciente, qué sucede en el grupo micro donde investiga. Los datos obtenidos se pueden utilizar en distintas disciplinas, no son específicos de lo que se está investigando.
- Ofrece la posibilidad de estudiar lo que caracteriza la organización social y cultural de un grupo o grupos con los que se trabaja. Este tipo de investigación es más adecuado para el análisis de los fenómenos complejos, por la gran cantidad de posibilidades con que se juega.

La investigación acción desde la escuela.

La investigación-acción aplicada a la educación ofrece contribuciones prácticas para el desarrollo de la escuela, el aula, los métodos, la formación de nuevos profesionales y, en general, a las preocupaciones de maestros, estudiantes, comunidad y sociedad. Diferentes universidades en el mundo están usando el modelo para ayudar a los actores a ser más efectivos porque les permite iniciar y controlar un proceso de auto perfeccionamiento.

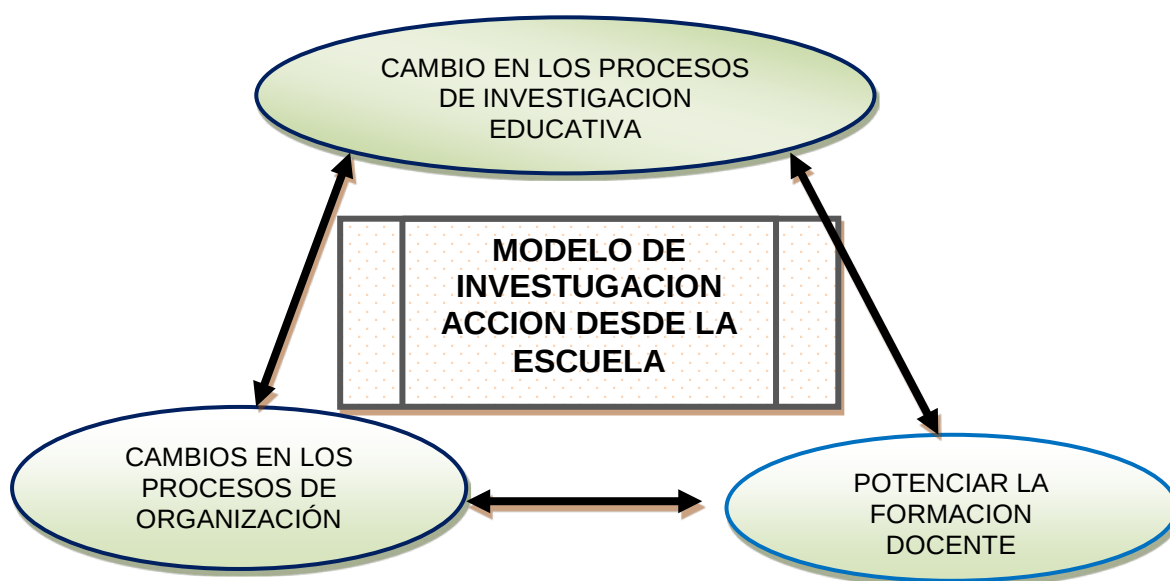


FIG. 7 Modelo de investigación desde la escuela.

Stenhouse (1998) y Elliott (1994) señalan que la investigación-acción ayuda a los profesionales en ejercicio a resolver sus propios problemas y a mejorar su práctica. El profesional práctico, al reflexionar sobre lo que hace, perfecciona su acción y produce conocimiento Schön (1992). La investigación-acción es comprensiva, colaborativa y participativa; crea comunidades autocríticas, empieza con pequeños grupos de participantes, pero luego se va ampliando a medida que aumenta el interés por mejorar las acciones. En el siguiente esquema en que se plasma la evolución cíclica de la investigación acción nos referimos al proceso seguido en esta investigación:

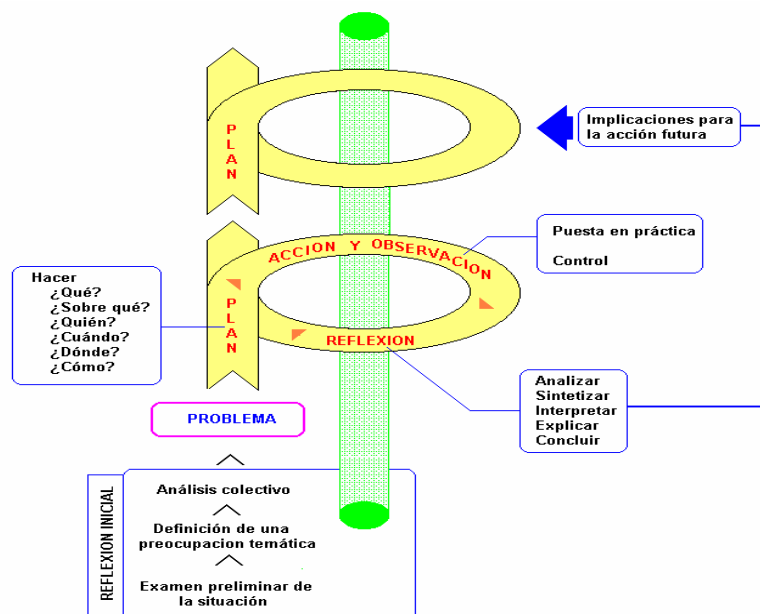


Fig. 8 La investigación cíclica. (Tomado de McKernan 1999)

La investigación acción es el proceso de reflexión por el cual en un área problema determinada, donde se desea mejorar la práctica o la comprensión personal, el profesional en ejercicio lleva a cabo un estudio –en primer lugar, para definir con claridad el problema; en segundo lugar, para especificar un plan de acción. Luego se emprende una evaluación para comprobar y establecer la efectividad de la acción tomada. Por último, los participantes reflexionan, explican los progresos y comunican estos resultados a la comunidad de investigadores de la acción. La investigación acción es un estudio científico auto reflexivo de los profesionales para mejorar la práctica. (McKernan, 1999).

Dentro del proceso emprendido en la UPN, y atendiendo al esquema, nos damos cuenta que el avance en el proceso da como resultado la creación de un colectivo que se ha denominado “el colectivo académico” en este colectivo participan los coordinadores de los distintos programas que desarrolla la Universidad.

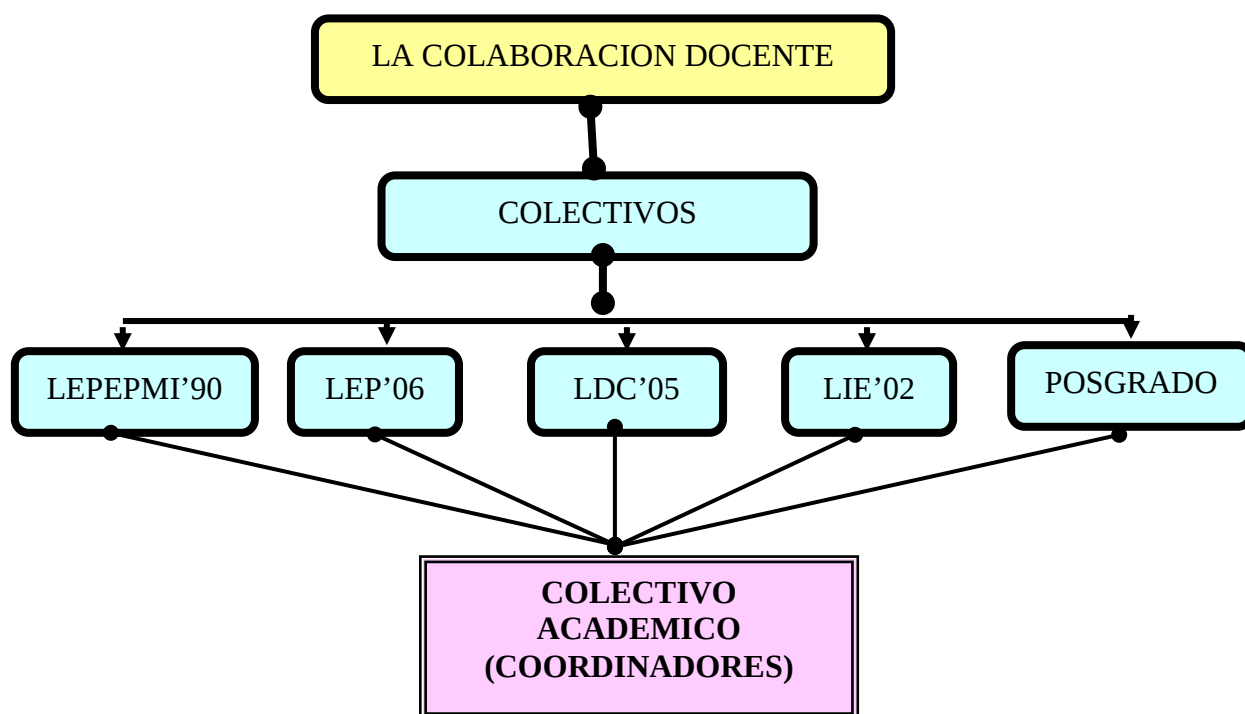


Fig. 9. Organización de la UPN 162 de Zamora Mich.

Desde este espacio se han diseñado y realizado las actividades que a continuación se narraran y si atendemos al siguiente esquema nos daremos cuenta que estamos en el punto 8 y 9 de la segunda etapa.

Cuadro 1. Etapas y fases de la Investigación.

Etapas de pre-investigación: Síntomas, demanda y elaboración del proyecto.

0. Detección de unos síntomas y realización de una demanda (desde alguna institución, generalmente administración local) de intervención.
1. Planteamiento de la investigación (negociación y delimitación de la demanda, elaboración del proyecto).

Primera etapa. Diagnóstico.

Conocimiento contextual del territorio y acercamiento a la problemática a partir de la documentación existente y de entrevistas a representantes institucionales y asociativos.

2. Recogida de información.
3. Constitución de la Comisión de Seguimiento.

4. Constitución del Grupo de IAP.
5. Introducción de elementos analizadores.
6. Inicio del trabajo de campo (entrevistas individuales a representantes institucionales y asociativos).
7. Entrega y discusión del primer informe.

Segunda etapa. Programación.

Proceso de apertura a todos los conocimientos y puntos de vista existentes, utilizando métodos cualitativos y participativos.

8. Trabajo de campo (entrevistas grupales a la base social).
9. Análisis de textos y discursos.
10. Entrega y discusión del segundo informe.
11. Realización de talleres.

Tercera etapa. Conclusiones y propuestas.

Negociación y elaboración de propuestas concretas.

12. Construcción del Programa de Acción Integral (PAI).
13. Elaboración y entrega del informe final.

Etapas post-investigación: Puesta en práctica del PAI y evaluación. Nuevos síntomas.

Cabe mencionar que ya se han aplicado dos instrumentos de evaluación uno por parte de los maestros y otro diseñado en el colectivo y destinado a evaluar el desarrollo docente frente a grupo en el semestre anterior.

Técnicas e instrumentos.

Durante el desarrollo de esta investigación se utilizarán las técnicas: Observación Participante, Entrevista Semi-Estructurada y Grupos de discusión. La observación participante facilitará estudiar el comportamiento no verbal de los informantes y tener una relación más íntima e informal con los sujetos que se observaron en su ambiente natural, y en relación a la entrevista, permitirá hacer

surgir actitudes y sentimientos que el entrevistado sería incapaz de expresar de una forma directa como lo define Pérez (1994) en cualquiera de nuestras relaciones actuamos y reaccionamos en función no sólo de nuestros objetivos personales, sino también de lo que nos dicen o hacen los demás, por lo tanto fue más cercana al diálogo.

Entre los recursos a utilizar: grabadora, cámara fotográfica y cuadernos de campo, impresos y computadora. Las categorías de trabajo serán: Trabajo colaborativo y construcción del colectivo.

La observación participante.

Se caracteriza por la existencia de un conocimiento previo entre observador y observado y una permisividad en el intercambio, lo cual da lugar a una iniciativa por parte de cada uno de ellos en su interrelación con el otro. El observado puede dirigirse al observador, y el observador al observado en una posición de mayor cercanía psicológica pero con un nivel de participación bajo o nulo.

La observación participante se refiere a una práctica que consiste en vivir entre la gente que uno estudia, llegar a conocerlos, a conocer su lenguaje y sus formas de vida a través de una intrusa y continuada interacción con ellos en la vida diaria.

Se hace usando los órganos de los sentidos, ya que toda observación necesita de una estrategia cognitiva. Utilizamos los sentidos para realizar un proceso de categorización de lo que vemos. La observación es una técnica de recopilación de datos ya que se rige por una búsqueda deliberada, llevada a cabo con cuidado y premeditación. Se precisa de un sexto sentido que significa tener siempre la conciencia de que se está investigando.

Consiste en utilizar los sentidos para observar hechos y realidades sociales presentes y a las gentes en el contexto real en donde se desarrolla

normalmente sus actividades. Se hace para recopilar los datos que se consideran importantes en relación con el objeto de la investigación.

La observación debe ser intencionada. Se deben diversificar los contextos de interacción, por lo tanto precisa de una identidad variable y diversa del investigador. Debe conducirse con una distancia entre el observador y lo observado y conjugarse con una proximidad que permita la participación en lo observado.

Esto significa que el etnógrafo conversa con la gente, trabaja con ellos, asiste a sus funciones sociales, visita su casa y les invita a la suya, es decir, estar presente en tantas situaciones como sea posible. Vivir con ellos, recogiendo información, detectando las características particulares y ver las diferencias entre su mundo y el de los otros de manera que le permita comprender la alteridad.

El fin es aprender a conocer el objeto de estudio en tantos ambientes y facetas como pueda, con objeto de conocer sus puntos de vistas para aprender a usarlos, ya que como dice Velasco y Rada, se trata de lograr una socialización secundaria, que permita no solo saber cómo actúan los otros sino poder actuar como si fueran ellos.

El investigador debe tener una disposición para tal fin, haber hecho una revisión escrita de la teoría, haber planteado el problema, formulando hipótesis y asumiendo roles diversos e incorporándonos a sus rutinas. El observador no es un simple hacedor de un trabajo, sino que entra en juego en el contexto de la observación.

Influye la apariencia física, el talante, las habilidades, sexo, edad, etc. La persona es la principal herramienta de la observación participante. Se realiza partiendo de una preparación previa, preparando y accediendo al campo, desarrollando la observación por etapas y reformulando constantemente el diseño a partir de su confrontación con la realidad.

Hay que decidir sobre el tipo de observación a realizar (puede ser encubierta), el grado de participación, los temas a observar y la selección del campo de estudio. El mecanismo de la observación consiste en buscar siempre una regularidad en las interacciones y una amplitud de forma continuada, manteniendo y creando relaciones.

Las normas de la observación participante son:

1. No bajar la guardia dando las cosas por supuesta.
2. Prestar atención a los aspectos culturales de la situación.
3. Tener experiencias desde dentro y desde fuera.
4. Realizar un registro sistemático de la observación.

Debemos observar lo relacionado con el planteamiento del problema, y las unidades de observación planteadas. Debe haber flexibilidad, es decir, partimos de nuestras categorías para la observación y vamos incorporando las suyas, ya que las nuestras no se corresponden con los intereses o no sirven para explicar lo que ocurre.

Durante la observación participante observamos lo que la gente hace, y recogemos lo que dicen entre ellos o como contestación a nuestras preguntas. Los hechos observables son sus adaptaciones ecológicas, los gestos y maneras y sus acciones.

Entre lo que la gente dice encontraremos explicaciones, motivaciones y aclaraciones, que nos permitirán inferir valores, reglas, etc. Sobre nuestras preguntas, el campo y el sentido común, nos dirá que es lo que se puede o no preguntar, como hacerlo, cuando y quien. Sobre la reactividad, diremos que siempre que se está se influye. Lo importante es saber como se está influyendo en la situación, ya que esto nos dice algo sobre la misma.

Con respecto al registro, siempre que se pueda se debe tomar nota durante la observación, evitando términos abstractos y buscando la descripción, buscando los detalles que cualifican lo observado para favorecer la comparación entre contextos y fenómenos diferentes.

El método de registro son las notas de campo (quien, como, cuando donde hace las cosas). También las grabaciones magnetofónicas. Los datos deben ser recogidos lo más cerca posible al campo, a solas, registrar todo, describiendo de forma pormenorizada, diferenciar lo literal de las impresiones y describir el contexto.

La tradición y la praxis han llevado a considerar la observación participante bajo la cobertura de la metodología cualitativa. Esto es así por:

1. La fuente principal y directa de los datos son las situaciones naturales. Ningún fenómeno puede ser entendido fuera de sus referencias espacio-temporales y de su contexto.
2. El investigador se convierte en el principal instrumento de recogida de datos. Esto aporta una serie de ventajas: Su adaptabilidad a recoger información de múltiples factores y a distintos niveles; visión holística, mayor amplitud de conocimientos; capacidad de explorar respuestas atípicas.
3. Puede incorporar intuiciones o sentimientos
4. La recogida de datos es abierta.
5. El muestreo intencional,
6. Análisis inductivo de los datos
7. La teoría se genera a través de los datos de una realidad concreta y no partiendo de generalizaciones a priori.
8. El diseño de la investigación es emergente y en cascada, se va elaborando a medida que avanza la investigación.

La entrevista.

Esta se utilizará según las condiciones y necesidades y se realizará principalmente en estas dos modalidades:

Entrevista abierta

Es la entrevista en la que la forma de recoger los datos está poco estructurada y la dirección que ejerce el investigador sobre el contenido de la información es escasa. Es por lo tanto opuesta a la encuesta.

El objetivo de la entrevista abierta no es contrastar una idea, sino acercarse a las ideas y creencias del entrevistado y a los significados atribuidos a los objetos o situaciones. Es útil en las investigaciones exploratorias. El entrevistador lleva una guía de los temas a tratar pero el peso de la conversación lo lleva el entrevistado.

Entrevista estructurada y focalizada

Se centra en un tema específico, se dirige hacia unos objetivos concretos y el entrevistado tiene menos libertad para expresar su discurso. El entrevistador lleva las preguntas y aunque se modifique el orden se ciñe a lo establecido.

La entrevista se concibe como una interacción social entre dos personas, de la que resulta una comunicación de significados: el entrevistado da su visión particular sobre el asunto y el entrevistador intenta recoger, interpretar y comprender esa visión particular.

Descripción de la metodología

El sistema diseñado de Investigación-Acción Sistematizadora involucra, en forma secuencial, cuatro fases: la exploración, la planificación, la experimentación y la sistematización del proceso.

Las fases propuestas en la figura 1. La cíclica, observamos que el avance del proceso está en la primer fase que corresponde a la primera cíclica en la que después de la determinación del problema se inicia a partir de un plan de acción y observación, reflexión todo esto dentro del colectivo académico.

La **fase de exploración** consiste en la observación de la realidad a objeto de identificar e interpretar los fenómenos o problemas. Se divide en tres partes: la observación, la descripción de fenómenos y la explicación de los mismos. Es importante definir lo que se desea cambiar de las situaciones referentes, intentando comprender la naturaleza del problema, aceptando que no se conoce

la realidad en profundidad y manteniendo la idea de que los problemas establecidos en el inicio no constituyen el área definitiva de la investigación.

Con la observación se recogen los eventos, modos de relaciones entre los actores de la escuela, reuniones, instalaciones, acercamiento con los padres y representantes de los alumnos, entre otras situaciones. Los detalles de las observaciones se recogen en un Diario de Campo de manera descriptiva, para luego ser explicadas, relacionando los sistemas o hechos descubiertos en el contexto.

Para ello se formulan interrogantes que orienten las explicaciones, tales como: ¿cómo surge(n) el problema o los problemas?, ¿cuáles son los momentos críticos del problema?, ¿qué efectos tienen los problemas en los estudiantes, en los profesores, en el personal administrativo y obrero, en la familia?, entre otras interrogantes.

La **fase de planificación** del proceso implica la clasificación y jerarquización de los problemas, la toma colectiva de decisiones, la precisión de las causas y consecuencias del o de los problemas, la formulación de objetivos y estrategias; el diseño de marcos lógicos de actividades y metas, descripción de la población objetivo, definición de los indicadores de éxito, descripción de los insumos y recursos, enunciación de riesgos posibles del proyecto, elaboración del calendario de acciones y la formulación de compromisos.

La **fase de experimentación** es la puesta en práctica de la planificación. Requiere el uso de técnicas de supervisión que contribuyan a evidenciar la calidad del curso de los eventos emprendidos, utilizándose estrategias para detectar los efectos derivados de la acción y revisar la realidad desde distintos puntos de vista. A medida que se implementan las actividades planificadas se revisan los cambios en la conducta de los actores y en los procesos, las propuestas se van modificando y el plan inicial va reestructurándose con la evolución de los eventos.

La **fase de Sistematización del Proceso y Experiencias** representa el momento de teorización sobre la base de la experiencia. Se inicia con la definición de objetivos, metas de sistematización y descripción de los eventos. Consiste en ordenar, clasificar y categorizar las ideas, experiencias, interpretaciones y teorías implícitas en las acciones. Esta fase deberá permitir la construcción de conceptos, importación y descubrimiento de teorías y creación de nuevos conocimientos.

Técnicas utilizadas para constatar y precisar experiencias.

Las técnicas utilizadas durante el desarrollo de estas experiencias fueron la observación participante y la entrevista. Para las sistematizaciones de la información, de la experiencia y del conocimiento se utilizaron dinámicas grupales, análisis de documentos, observaciones de expertos externos y análisis de videos, siendo todas estas actividades planificadas y dirigidas por el investigador.

El diario de Campo se utilizó para recoger detalles de conversaciones, cuestiones pendientes, observaciones sobre estrategias de enseñanza, reflexiones sobre asuntos de importancia, elementos para desarrollar planes, datos retrospectivos de las conductas de los docentes, descripciones de experiencias, narraciones de hechos y anécdotas, entre otros aspectos. Mediante la observación se resumieron las interpretaciones de los fenómenos y eventos.

Con la encuesta se ordenaron y clasificaron las características cualitativas de los docentes, colocándose allí los contextos de trabajo, las descripciones de las experiencias, las teorías implícitas, los análisis globales de las experiencias, los resultados y perspectivas del trabajo, así como las conclusiones y aprendizajes.

Descripción de las sesiones de trabajo.

Alguien afirmaba que el trabajo colaborativo, más que una estrategia o una técnica, es una forma de vida, aunque para algunos esto parezca exagerado, esta es la forma en que se puede trabajar no solo en el ámbito académico, es necesario fortalecerlo también en lo social, si se aprende que solamente cuando accionamos con nuestros iguales y en un mismo sentido, se podrá transformar todo lo que nos rodea.

Para el logro de los objetivos propuestos en la intervención se realizaron reuniones de un día cada mes, durante 6 meses, aproximadamente. Es de destacar que durante la evolución de los encuentros se programaron dos reuniones académicas, con el objeto de abordar diferentes temas concernientes al proceso de formación y de los problemas enfrentados por la escuela.

La dinámica de trabajo estuvo caracterizada por la socialización de los eventos, estrategias, fenómenos ocurridos durante el mes, y la presentación y discusión de un tema específico, preparado, ya fuese por el facilitador del proceso o por un miembro del colectivo. Se iniciaron las actividades de encuentro con todo el equipo docente y directivo, a objeto de tomar decisiones en cuanto al proyecto base, así como la experimentación del proceso de convencimiento acerca del plan a seguir.

Cada una de las sesiones (que aún se siguen realizando), se discuten problemáticas comunes y la preocupación por analizar nuestra propia práctica docente, esto nos ha permitido aplicar pequeñas mejoras y poco a poco contribuir con la intención de “Educar para Transformar” que es el lema de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)

No es casualidad que distintos autores propugnen por afirmar que la colaboración en las escuelas y en nuestras aulas conjuguen los esfuerzos para que todos nos beneficiemos con esta práctica y hacerla común en todos los colectivos de la Universidad, aunque por otro lado nos damos cuenta que el individualismo sigue permeando en nuestras instituciones como algo difícil de

erradicar, eso explica porque de los 22 docentes que componen la Universidad, solo 11 estamos interesados en desarrollar, estos espacios de discusión.

En estas sesiones se discuten problemáticas escolares, docentes y de gestión, además se promueve la lectura de materiales con los que se cuenta de manera particular y lo que se ha conseguido de temas actualizados que mantengan el interés del colectivo por estar a la vanguardia en literatura educativa.

Otra de las actividades primordiales es la de que debemos escribir nuestros artículos para que se publiquen los resultados, avances, encuentros y hallazgos.

CAPÍTULO IV

SISTEMATIZACION.

“La sistematización es un proceso que organiza la información, construye experiencias, evalúa y propone acciones para el mejoramiento de la práctica. Mediante su desarrollo es posible problematizar e identificar conflictos y contradicciones individuales y grupales, jerarquizándose los fenómenos y emitiéndose juicios de valor a objeto de incidir en la realidad”

Gilberto Aranguren.

Introducción

En este apartado nos vamos a centrar en el análisis de los resultados obtenidos tanto en los cuestionarios aplicados, como en las observaciones y la participación de los docentes en tratar de mejorar las prácticas docentes y con ello fortalecer tanto el accionar pedagógico, como el de potenciar la participación de nuestros alumnos, con un compromiso más fuerte en el proceso de aprendizaje.

El modelo de investigación acción desde la escuela que trata de ser un instrumento útil de análisis de la realidad escolar para transformarla y como una propuesta totalmente cualitativa, la sistematización de resultados como tal no está contemplada en el modelo, pero para efectos del estudio y sustentación de la problemática, se ha trabajado con un instrumento (encuesta) que no es central en esta investigación, además como podremos observar en los ejemplos que se manejan, en su primer momento de aplicación, nos arrojó información muy dispersa y en una segunda versión ya más concreta nos proporcionó elementos específicos de análisis

Para poder cumplir los objetivos planteados, se recogieron y analizaron diferentes tipos de información. Estos elementos permiten poner en acción la propuesta metodológica planteada en el capítulo anterior. El análisis de los datos de las diversas informaciones recogidas como parte del colectivo conformado, desarrollada a partir de los diversos registros e instrumentos aplicados, la información da cuenta de tres grandes áreas recogida a través de los

cuestionarios, observaciones y entrevistas, la información cualitativa relacionada con las intervenciones de los docentes.

Se considera la información proporcionada por los alumnos al finalizar el semestre, ella nos provee información relacionado a la valoración: de lo realizado hasta el momento de la investigación. Además se contemplan los aspectos mejor logrados y los por mejorar. Dicha información se complementa con la información del colectivo académico.

Sistematización de resultados:

Después de la aplicación de las diferentes formas de detección de las problemáticas y aplicación de encuestas, estamos en condiciones de desarrollar la triangulación de resultados y eso nos arrojó lo siguiente:

Los problemas iniciales sobre los cuales se fundamentaron la aplicación de los elementos de recabar la información que se desarrollaron durante la práctica de la investigación-acción sistematizada fueron: a) la necesidad de adquirir destrezas, herramientas teóricas y metodológicas para desarrollar estrategias y experimentar procesos de planificación, formación y aprendizaje permanente; b) la necesidad de ensayar acciones sustentadas en valores, específicamente los de democracia y participación; c) la baja o poca capacidad lectora y escritora demostrada por los alumnos; d) la falta de acuerdos para desarrollar normas e instrucciones que facilitaran la enseñanza; e) la violencia y la indisciplina en la escuela; f) la deserción escolar; g) la falta de liderazgo orientador en la escuela; h) la ausencia de una visión compartida por parte de los docentes; i) el síndrome del logro de los objetivos, y j) los procesos rutinarios en el aula.

La vida profesional del profesor, y por tanto su ciclo de vida, se conforma por un conjunto de secuencias no lineales, es decir, que pueden presentar aparentes discontinuidades en donde la capacidad de adaptación, las estrategias en la toma de decisiones y el resultado de las mismas, se eclipsan

durante diversos períodos críticos ante lo cual el profesor deberá reaccionar, actuar o decidir.

De esta forma la identidad profesional en el docente de educación básica se refiere como un concepto que se reconstruye y se renueva constantemente, de acuerdo con el período biológico, profesional y social que enfrenta cada uno. Si bien el contenido de cada fase es diverso, los patrones que cada profesor deberá experimentar presentan referentes similares.

Especificación de variables

Las variables consideradas para la parte cualitativa de esta investigación fueron las siguientes: (procesadas con excel)

- La edad biológica de los profesores.
- La edad profesional de los profesores.
- El nivel de estudios profesionales.
- El nivel de estudios de posgrado.
- El nivel de satisfacción profesional.

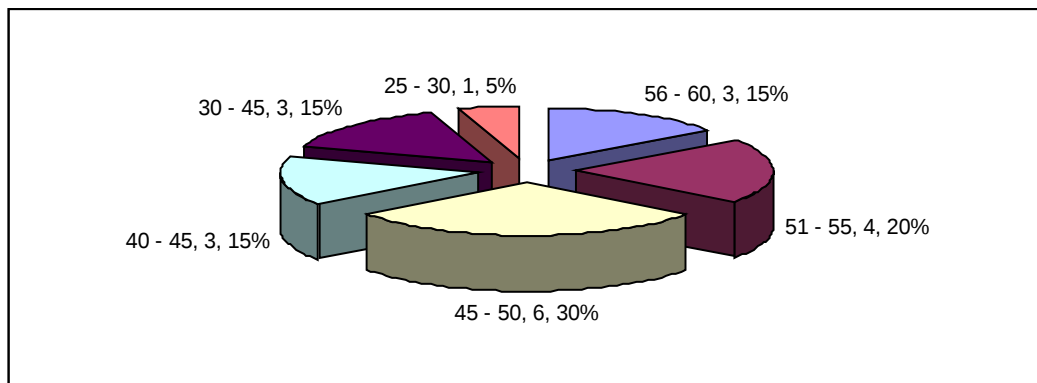


Fig. 5. Edades.

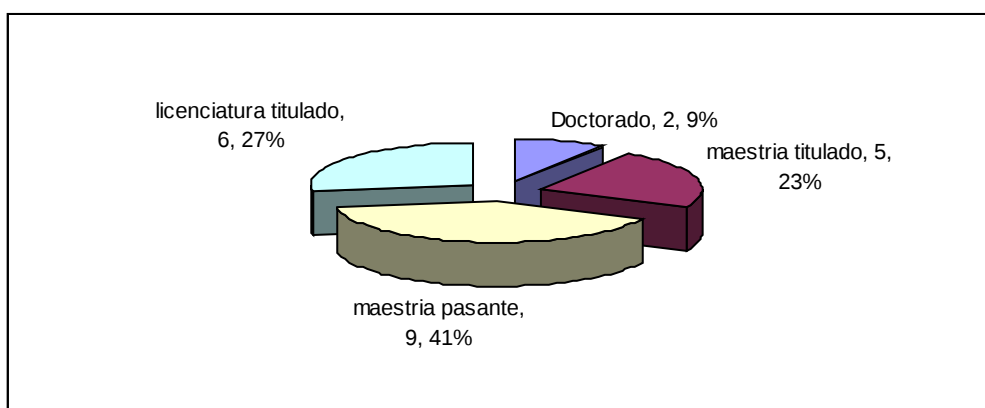


Fig. 6. Grado de estudios.

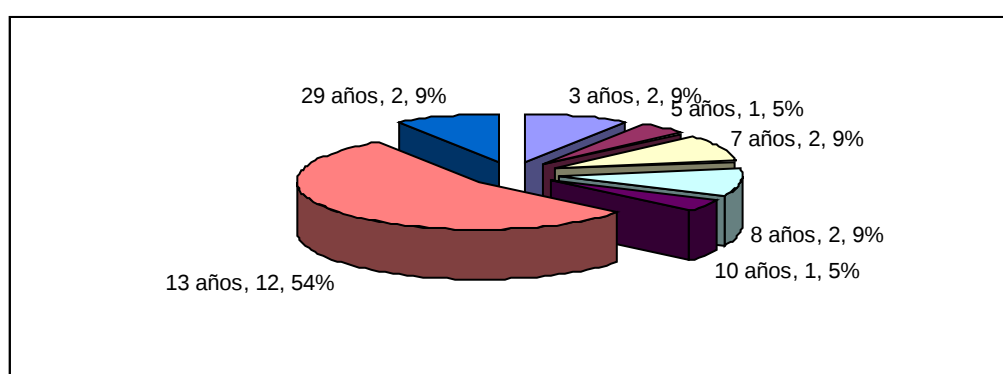


Fig. 7. Antigüedad en el servicio

El universo de profesores que se consideró para llevar a cabo esta investigación reunió las siguientes características:

- Profesores que hubieran sido formados en las escuelas normales de la República Mexicana.
- Profesores de educación primaria.
- Profesores que estuvieran en activo, es decir, profesores de grupo, aunque contaran con una segunda plaza.
- Profesores mexicanos de comunidades semirurales, rurales y urbanas.

El grupo de profesores de educación básica de esta muestra se encontraron los siguientes resultados: al momento de la aplicación del instrumento (Febrero de 2012).

Estos datos nos permiten categorizar al grupo de profesores en un nivel de madurez alto, relacionado con su propia experiencia y las vivencias que su profesión les ha permitido o exigido rebasar. En las respuestas podemos observar que el porcentaje más elevado en años de experiencia se encuentra en los rangos de 29 años; le sigue el rango de 13 años y en orden decreciente 10, 8, 7, 5 y 3, años de experiencia. En cuanto a la relación de géneros 7 son mujeres y 15 son profesores varones.

La idea básica del estudio consistió en integrar un grupo de profesores, pertenecientes a las diferentes etapas o ciclos de vida, para representar las diversas fases o estadios y considerarlos de manera transversal, por lo que se formaron subgrupos según edades biológicas y edades profesionales, a partir de sus años de experiencia docente, buscando con ello coherencia con los marcos teóricos de los ciclos de vida profesional.

Lo anterior presenta un panorama cuya conformación es muy tradicional, donde casi todos son casados y los divorciados son una notoria minoría; sin embargo, no hay solteros.

Es importante destacar que los profesores se perciben sujetos a una fuerte presión social; es decir, suelen sentirse observados por las comunidades en donde se desempeñan, por lo que parece importante mantener un estatus social aceptable a los ojos de esa comunidad, lo que implica abandonar la soltería y permanecer casados.

En las comunidades mexicanas, un profesor o profesora que permanece soltero no es visto con buenos ojos, y no contar con una pareja civilmente reconocida los hace sujetos de juicio colectivo.

La proporción de profesores cuyos cónyuges trabajan es de 62.5%, por lo que podemos afirmar que en una relativa mayoría la economía familiar se sustenta en el ingreso de ambos. En cambio un reducido porcentaje de cónyuges de los profesores son también maestros de educación básica (33%), lo que nos

hace suponer que actualmente los profesores y las profesoras no mantienen la tendencia de casarse entre ellos.

La mayoría de los profesores cuenta con estudios de Licenciatura en Educación Básica, es un grupo que posee las características del gremio normalista y cuenta con la ideología y el discurso magisterial, estructurado alrededor de la profesión de maestro.

Sólo un sector reducido del grupo magisterial cuenta con estudios de Doctorado a que no es una expectativa general entre los profesores de educación básica, la mayor parte de los docentes cuenta con estudios de maestría.

Por otra parte, el segmento de docentes que cuentan con una plaza de base es más numeroso que el grupo en plazas de contrato, mencionando también que los maestros que tienen una plaza de educación básica comisionada, combinada con una plaza base o de contrato, es otra de las categorías docentes y por último mencionaremos que tres docentes solo cuentan con plaza básica comisionada. Para procesar una de las encuestas aplicadas se utilizaron los programas de spss y aquad 6, obteniéndose los siguientes resultados.

Codificación y categorización: análisis del corpus.

En cuanto al problema central de esta investigación y ante la pregunta de ¿qué se entiende por trabajar en equipo? realizamos como actividad previa el que los docentes contestaran estas preguntas:

PREGUNTAS	A FAVOR	EN CONTRA
¿El trabajo en colectivo da mejores resultados que si se realiza de manera individual?		
¿La mayor parte del trabajo que se realiza da mejor resultado si se hiciera en solitario?		
¿En el trabajo en colaboración podemos dar lo mejor de nosotros y da mejores resultados?		

¿El trabajo en equipo nos lleva a discusiones sin sentido y dan como resultado malos resultados?		
--	--	--

El que los docentes hayan participado en estas reflexiones tenía como intención un primer acercamiento a lo que se refiere a trabajar en equipo/colectivo, esto nos dio como resultado en las tres primeras preguntas un consenso que los 10 docentes encuestados nos dieran una respuesta afirmativa y en la última pregunta la respuesta fue negativa. Además esa era la intención de este primer acercamiento al asunto problemático

En este sentido podemos afirmar que cada vez más nos está quedando claro que el trabajo en colectivo es necesario para erradicar el trabajo aislado y más cuando la intención es la de mejorar la función docente en beneficio de nuestros alumnos y alumnas, puesto que los problemas educativos deben abordarse de manera global.

Presentamos un ejemplo de categorización por la vía inductiva. Partimos haciendo uso de un corpus textual, producto de la encuesta (anexo 1) realizada durante el fin del semestre agosto 11, febrero 12, encuesta para detectar "necesidades formativas", que se transcribió, previo a su análisis. En el caso de la Universidad hay que trabajar de manera interdisciplinar, tomando en cuenta las necesidades profesionales de nuestros alumnos por lo que se hace necesario abandonar las prácticas individuales y potenciar las colaborativas.

Sabemos que no siempre es fácil de desarrollar este proceso pues si somos claros que en un colectivo se deben desarrollar fines comunes y si además en este se desarrollan que no siempre son homogéneos, podemos promover equipos en los que no necesariamente tengan que participar todos, pues esto puede realizarse en parejas, equipos de tres o más siempre y cuando se trate de sumar individualidades, respetando la individualidad en un ambiente agradable y cómodo de tal manera que los participantes tengan un objetivo claro y compartido.

Es claro que los beneficios del trabajo en equipo son indudables, se trata de que cada elemento aporte lo mejor de cada uno, durante el desarrollo del trabajo la responsabilidad se va complejizando y enriqueciendo que si se hiciera en individual y poco a poco se va tomando conciencia de que este tipo de organización potencia el trabajo individual.

En cuanto al instrumento aplicado a los alumnos la metodología seguida en la elaboración de categorías fue la siguiente. En primer lugar, separamos el texto en unidades espaciales mediante números (líneas del texto) y unidades temáticas que se señalaron con letras (conversaciones, sucesos, actividades que ocurren en un momento), y permitieron encontrar segmentos referidos a un mismo tema. En este primer momento de codificación, optamos por combinar dos criterios en el proceso de separación de unidades en el texto: unidades de registro (temáticas que comportan una misma idea) y unidades de enumeración (líneas).

Posteriormente, se agruparon las unidades de datos a fin de identificar en ellos, componentes temáticos que permitieran construir las categorías de contenido. A este proceso (Strauss, 1987, Strauss y Corbin, 1990, en Valles 1990.) lo denominan codificación abierta, etapa en la cual, fundamentalmente, se trata de dar una denominación común (código más abstracto o conceptual) a fragmentos.

A continuación, estas categorías fueron definidas operacionalmente, lo que permitió, distinguir sub-categorías, operación denominada codificación axial por los mismos autores, quienes afirman que "dado que la codificación abierta no sólo estimula el descubrimiento de categorías sino también de sus propiedades y dimensiones, el analista a partir de una categoría de mayor o menor potencial conceptual trata de pensar en las propiedades de las categorías", proceso que proponen sistematizar a través del "paradigma de la codificación" que incluye: condiciones, interacciones, estrategias/tácticas y consecuencias.

El texto seleccionado, fue codificado, y categorizado de forma preliminar en el programa de Aquad 6, de Günter L. Huber, Universität Tübingen, 1990-2003, versión 6.3. Al final de lo cual se asignó una letra a cada categoría inicial. Se realizó la sistematización de 90 encuestas realizadas para analizar el trabajo de 10 docentes, aquí solo mostraremos los resultados de dos de ellos para efecto de ejemplo El profesor trabaja bien, expuso su curso con mucha claridad y

Categorías iniciales:

- A. Aprendizaje
- B. Ética
- C. Tipo de profesor
- D. Compromiso
- E. Dinámicas
- F. Incapacidad
- G. Impositivo
- H. Incumplimiento
- I. Buen manejo de temas
- J. Cumplimiento
- K. Confianza

Estas categorías iniciales se analizaron y redujeron, obteniendo cuatro categorías. A continuación se presenta la codificación final del texto. Para ver el análisis general revisar anexo 2.

maestro1.atx

1	En este curso no se puede aprender mucho por que el asesor fue	A	B	C
2	incompetente y no se me hace justo que llegue a molestar si él			
3	no cumplió.			
4	Pésimo nunca dio clases.	C		
5	Es necesario que se organice y que cumpla.	D		
6	Me sentí mal por que no aprendí nada y es materia base, si el			
7	asesor no tiene tiempo no se comprometa.	D		
8	El maestro solo dio 2 clases.			

9	Antes de poner asesor asegurarse que tenga tiempo e interés en	F		
10	Dar la materia y que no sea como este que destacó por su			
11	indisponibilidad con nosotros.			
12	En todas las materias hubo irregularidades, en las sesiones en	C		
13	que debería darnos clase, mando a un representante a coordinar	H		
14	la clase.			
15	No presento la forma de evaluar y en la clase final sin aviso	H	F	C
16	ni consulta nos impone examen y trabajo final.	F	H	
17	No tuvimos casi sesiones con el profesor.			

Cuadro 2. Codificación maestro 1.

maestro7.atx

1	El profesor trabaja bien, expuso su curso con mucha claridad y	I	J	
2	para mi estuvo muy bien, lo único es que no hubo el suficiente			
3	tiempo para ver algunos temas con mas claridad			
4	Fue bueno con el maestro la clase, aunque fue poco tiempo el			
5	Que estuvo, nos dio la confianza que debe tener el maestro	A	I	K
6	hacia el alumno.			
7	Bien por que se despejaron dudas a cerca del trabajo de la			
8	Licenciatura.			
9	En esta materia bien, muy buena la participación del maestro	C		
10	Me siento a gusto con el asesor a quien pido para el siguiente semestre.	K		
11	Fue bueno considerando que se integró casi al final de semestre.			
12	Nos faltó salir a prácticas.	J		
13	El curso estuvo bien, el profesor sabía explicar bien y se	C		
14	atendieron bien los temas tratados.	E		
15	La dinámica fue completa y clara, por falta de tiempo no vimos con profundidad todos los temas.	A	I	
16	El maestro nos dio bien las clases a pesar de que llegó a medio semestre...	C		
17	Estuvieron bien las clases ya que eran entendibles y hacia las	A	J	
	sesiones interesantes aunque empezamos un poco tarde con él.			

Cuadro 3. Codificación maestro 7.

En estos dos cuadros de códigos anidados, podemos observar lo que los alumnos ven y opinan de nosotros sus maestros, son solo dos ejemplos pero muy representativos del docente que no hace bien su trabajo y recibe una crítica muy fuerte y el docente que se considera aceptable su acción en el grupo

Instrumento de medición.

Al utilizar el spss para realizar el análisis cuantitativo del instrumenta aplicado nos dio como resultado:

Análisis de fiabilidad

Escala: TODAS LAS VARIABLES

Cuadro 4. Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	32	100.0
	Excluidos(a)	0	.0
	Total	32	100.0

a Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Cuadro 5. Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.985	12

Para la cuantificación de resultados se elaboró un instrumento de tipo cuestionario, pues de acuerdo con Hernández Sampieri (2010) un cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir. El que se elaboró para esta investigación consiste en 12 reactivos, distribuidos en 2 secciones.

Este instrumento se elaboró considerando varias categorías y aspectos dirigidos a identificar la manera en que realiza su práctica docente; desde la planeación hasta la forma de evaluar, en la primer sección se refiere a la planeación curricular y la segunda sobre la manera en que se desarrolla la práctica docente y la evaluación.

En un tercer momento se realizó una pregunta abierta (cualitativa) en la que se trata de acopiar información sobre la opinión general de los alumnos sobre la acción docente (revisar anexo 1).

Esta pregunta abierta se analizó con el programa aquad 6, dando como resultado el surgimiento de otras categorías que no se habían tomado en cuenta pues en un inicio se habían contemplado solo 11 categorías, y una vez realizado el análisis se obtuvieron 19 pues algunos detalles muy concretos no se habían esperado y al realizar el análisis surgieron 19 categorías

- Aprendizaje
- Ética
- Imposición
- Incapacidad
- Incumplimiento
- Tipo de profesor
- Apertura
- Aprendizaje
- Aprovechamiento
- Confianza
- Capacidad
- Continuidad
- Cumplimiento
- Dinámicas
- Disposición
- Evaluación
- Perfil
- Preparación
- Teoría práctica.

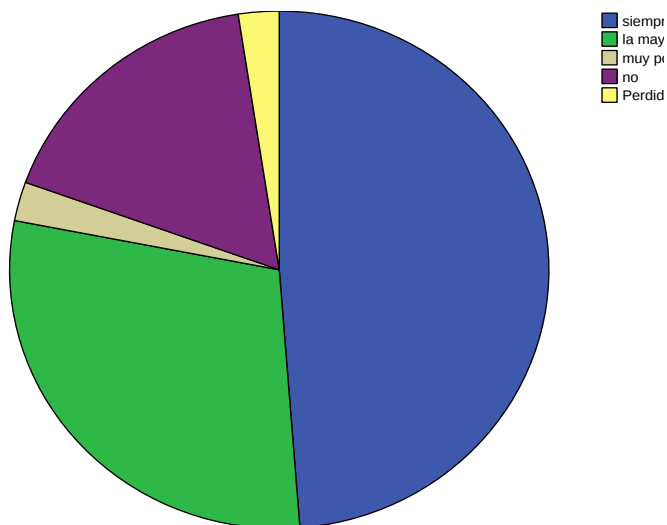
Solamente como ejemplo compartiremos una de las preguntas que se elaboraron en la encuesta y su análisis con el spss:

Cuadro 6. ¿el asesor propició un ritmo dinámico durante el desarrollo de las sesiones?

se trataron os contenidos temáticos con profundidad			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Totalmente	Válidos	Siempre	11	68.8	68.8	68.8

		la mayoría de las veces	5	31.3	31.3	100.0
		Total	16	100.0	100.0	
Parcialmente	Válidos	Siempre	2	25.0	25.0	25.0
		la mayoría de las veces	6	75.0	75.0	100.0
		Total	8	100.0	100.0	
muy pocas	Válidos	muy pocas sesiones	1	12.5	12.5	12.5
		No	7	87.5	87.5	100.0
		Total	8	100.0	100.0	

¿el asesor propició un ritmo dinámico durante el desarrollo de las



El análisis completo lo tenemos en el anexo 2.

En cuanto al análisis de las categorías podemos compartir lo siguiente: después de analizar los diez casos por efecto de espacio solo mencionaremos el resultado de dos de ellos: (el análisis completo se encuentra en el anexo 3)

Cuadro 6. Docente no. 1 tenemos el siguiente esquema:

Categoría	Veces en que se relaciona	Categoría relacional
Aprendizaje	1	Ética
	1	Tipo de profesor
Ética	1	Tipo de profesor
Impositivo	2	Incapacidad
	1	Tipo de profesor

	2	Incumplimiento
Incapacidad	1	Tipo de profesor
	5	Incumplimiento
Incumplimiento	1	Incumplimiento
Tipo de profesor	1	Incapacidad
	2	Incumplimiento

Como podemos observar, los alumnos critican en este docente el incumplimiento y la falta de preparación, en plática informal con el docente nos podemos dar cuenta de que en realidad le hace falta más compromiso con sigo mismo y preparar más sus clases, cuestión que fue abordada por los alumnos que participaron en esta encuesta.

Cuadro 7. Docente no. 4

apertura(2)	2	Aprovechamiento
	2	Cumplimiento
	1	Ética
	2	Confianza
Aprendizaje	1	Aprendizaje
	1	Cumplimiento
	1	Ética
	1	Confianza
Aprovechamiento	1	Cumplimiento
	1	Ética
	1	Confianza
Confianza	2	Cumplimiento
	1	tipo de profesor
Cumplimiento	1	Ética
	1	Confianza
	1	Tipo de profesor
	1	Cumplimiento
Ética	1	Confianza
Tipo de profesor	1	Cumplimiento

Este ejemplo es para lo que los alumnos opinan “buen maestro” pues podemos observar que las opiniones vertidas sobre su trabajo son buenas a diferencia del ejemplo anterior.

Los demás casos (8) se encuentran en el nivel intermedio de estos dos, es por eso que quise compartir los dos ejemplos más representativos, pues aunque la mayoría se encuentra en un punto intermedio de estos dos, lo cierto es que si se muestran algunas debilidades en cuanto al trabajo del modelo curricular por competencias

La triangulación se realizó mediante el análisis de documentos (actas de acuerdos en las reuniones académicas) en comparación a las actividades realizadas entre cada reunión y las observaciones informales para corroborar si había congruencia entre los acuerdos tomados en las reuniones y la labor docente de los maestros implicados en las observaciones. Esto como lo podemos observar en el análisis anterior fue comprobado en las observaciones y se llegó a la conclusión de que los docentes involucrados en este proceso, tienen la necesidad apremiante de capacitarse en lo referente al diseño curricular basado en competencias.

Para tal efecto, en el colectivo académico de coordinadores se analizará la propuesta que elaboraremos en este sentido, tomando en cuenta las inquietudes de los propios docentes y las opiniones vertidas por los alumnos y los resultados arrojados por la encuesta aplicada.

CAPÍTULO V

RESULTADOS Y HALLAZGOS.

La investigación acción es un proceso activo cuyo centro de atención se encuentra en el mejoramiento de las prácticas. Dicho proceso se focaliza en la transformación positiva de las prácticas con el objeto de proveer medios para traducir en acciones. Para esto, se implementan las ideas en la práctica, para continuar luego, en forma de espiral, con la reflexión sobre los cambios realizados.
Micaela Pereyra.

Introducción

Al plantear como objetivo general el de promover las relaciones y los espacios de participación docente en los que se dinamicen los procesos de responsabilidad compartida, como profesionales que ejercen la función de formadores en una cultura de la colaboración” se había pensado en desarrollar procesos compartidos con los demás compañeros para poder promover una cultura de la colaboración colectiva.

Esta colaboración a través de los organismos académicos ya constituidos y de estas discusiones comunes surge la creación de un colectivo que aglutina a los coordinadores de los espacios académicos de todos los programas que componen el accionar académico de la universidad

Para poder cumplir los objetivos planteados en este proceso, se recogieron y analizaron diferentes tipos de información relacionadas con la colaboración, la preocupación principal de la formación de colectivos o espacios en los que se puedan analizar y discutir temas trascendentes relacionados con la función docente.

Estos elementos permiten operacionalizar la propuesta metodológica planteada, El análisis de los datos de las diversas informaciones recogidas como parte de la investigación desarrollada a partir de los diversos registros e instrumentos aplicados, son los elementos que analizamos en este capítulo. La

información recogida a través de los cuestionarios, observaciones, entrevistas informales principalmente.

El análisis de los resultados nos muestra que los maestros de la Unidad UPN 162 de Zamora Michoacán tienen una antigüedad mínima de 15 años de servicio en el sistema educativo, la mayoría solo tiene estudios de Licenciatura, de los 22 docentes solo 2 tienen el grado de doctorado y 8 el grado de maestría.

Enseñar con eficacia es uno de los problemas más relevantes en educación. La calidad de la práctica docente depende de la capacidad del educador para investigar el aula. Las excesivas actividades de planificación y evaluación, la práctica permanente de transmisión de conocimientos, y el poco tiempo para desarrollar proyectos, evitan que el educador genere procesos de investigación y reflexión. La investigación aún no ha podido ser la herramienta para que el docente rompa con la práctica tradicional, siendo la rutina un medio que desvaloriza su acción en el aula de clases. Por lo general, las investigaciones no las realizan los docentes.

Éstas son llevadas a cabo por grupos de personas que, en calidad de especialistas, analizan problemáticas específicas de la educación, elaboran diagnósticos y estudios, y finalizan con recomendaciones que a veces excluyen la vida cotidiana de los actores del aula, separando la investigación de la enseñanza y de la construcción del conocimiento y la asimilación de estos procesos (Stenhouse, 1991; Slavin, 1990; Woods, 1986).

La falta de motivación hacia la investigación como estrategia de enseñanza frena la creación y formación con sentido crítico. Existe la necesidad de experimentar procesos formativos, orientados por la investigación y el reconocimiento de los obstáculos que impiden una práctica eficaz y de calidad que valore los aprendizajes adquiridos producto de la acción.

La investigación acción surge para promover la evaluación de la práctica docente, identificándose las ventajas y limitaciones, proponiendo actividades para hacerle frente a las dificultades y contradicciones. Esta estrategia abre

espacios para que los educadores reflexionen durante la ejecución de las acciones y modifiquen aquellas que no les satisfagan.

El sistema de investigación-acción utilizado se sustenta en los aportes dados por Elliott (1993), Kemmis y MacTaggart (1992), Pérez Serrano (1994), Briceño (1994), Contreras (1994) y Cascante y Braga (1995), los cuales tienen su origen en la teoría planteada por Kurt Lewin en 1946 (Lewin, 1992). El sistema contempla cuatro fases: la Exploración, la Planificación del Proceso, la Experimentación y la Sistematización, que en el caso concreto de este estudio sustituye a la experiencia de Evaluación del Proceso.

Acercamiento descriptivo al asunto problemático.

Quienes conocen cómo se desenvuelve la escuela en general sabrán que algunos procesos descritos en este trabajo representan los mismos que se suscitan, con diferentes sentidos y formas, en otras escuelas. Es por ello que se decide proteger la identidad de la localidad donde se realizó el estudio, definiéndose sólo algunas características que permitan establecer las condiciones reales en que se llevaron a cabo los procesos de intervención.

Los docentes señalaron enfrentar los siguientes problemas: necesidad de adquirir destrezas y herramientas teóricas y metodológicas para formular estrategias de intervención; necesidad de experimentar un proceso sustentado en valores, específicamente los de la democracia y la participación; baja o poca capacidad de lectura y escritura demostrada por los alumnos; falta de acuerdos para generar normas e instrucciones que faciliten la evolución de la enseñanza; necesidad de estrategias planificadas para satisfacer los procesos de enseñanza en el aula; la violencia y la indisciplina en las aulas. A esto se agrega la falta de herramientas para realizar planificaciones y evaluaciones que satisfagan un proceso innovador y de calidad.

Por supuesto, esto impide la creación de situaciones creativas que fortalezcan el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los maestros también señalaron no poseer conocimientos acerca de estrategias alternas que los

ayudasen a generar otros procesos de enseñanza. Se evidenció la ausencia de espacios generadores de diálogos crítico-reflexivos que permitieran analizar y comprender las acciones, las estrategias utilizadas en las aulas, los valores implícitos y sus implicaciones en el desarrollo de la enseñanza.

Se evidenciaron varios problemas de importancia: la falta de un liderazgo orientador; la ausencia de una visión compartida, el «síndrome del logro de los objetivos» y la ausencia de herramientas pedagógicas que ayuden a enfrentar los obstáculos que impiden que los docentes descubran y analicen su acción y función en el aula. Para los maestros, diversas situaciones experimentadas en la escuela son catalogadas como decepcionantes. Para ellos la forma explícita y clara de la realidad misma valora y fortalece la violencia, sumándose la problemática general de índole económica y social observable en la comunidad.

Las reflexiones acerca de lo que se hacía y se experimentaba en las aulas llevó a que los docentes concluyeran que la base que mueve el currículo, las planificaciones, las evaluaciones y los contenidos eran los objetivos, representando éstos el eje orientador de los procesos en el aula.

Con frecuencia se dejaba escuchar frase tales como: «Lo más importante es lograr los objetivos», «Lo importante es que los niños se aprendan tales y tales contenidos», reflejándose una interpretación de la enseñanza y del aprendizaje en los términos, por una parte, de la transmisión y recepción de los contenidos y, por otra, de la importancia que tiene para el docente el «alcanzar los objetivos», ya que de algún modo esto simboliza «el cumplir con su obligación».

El objetivo principal del presente trabajo es describir el proceso de intervención y formación experimentado por un equipo de educadores mediante la práctica de la investigación-acción y la sistematización de la experiencia. Para esto es imprescindible la explicación de las fases y ciclos del proceso de investigación-acción y sistematización, la descripción de los hechos desarrollados en el proceso de formación de los docentes-investigadores y el

análisis, a partir de los datos obtenidos, de los alcances y dificultades encontrados durante la experiencia de formación.

En la encuesta realizada para detectar los principales problemas de la acción docente y en el que se analiza la visión que tienen los alumnos de nuestro trabajo, se aplicaron más de 100, a los alumnos de 10 docentes, esto con el fin de tener más claro lo que ven nuestros alumnos sobre el trabajo que realizamos como enseñantes.

Consideramos que el planteamiento de la problemática que nos ocupa, adquiere relevancia porque, desde siempre se ha dicho que la docencia es una profesión solitaria. Según Tedesco J. C. (2001) uno de los problemas que afronta el profesional docente en su desempeño es el individualismo con el cual el docente realiza su tarea. Entre los factores que explican este comportamiento se encuentra, sin duda, el modelo de organización del trabajo escolar, que no estimula la discusión en equipo ni la corresponsabilidad por los resultados y obliga al docente a enfrentar "privadamente" la solución de los problemas que plantea su actividad.

Este alto nivel de individualismo es, en ciertos casos, asumido por los docentes como una expresión de autonomía profesional. La autonomía, entendida como aislamiento y reducción del ámbito profesional, "al patio de clase", es un aspecto muy importante de la cultura de los docentes.

En la aplicación de las estrategias de acción, se dirigen, a superar la idea de "el docente", en singular, para comenzar a trabajar sobre el concepto de equipo docente. Introducir el trabajo en equipo y la acumulación de experiencias, como una exigencia del propio diseño institucional de las escuelas. Una de las posibles líneas de acción para el futuro se basa en la hipótesis del ejercicio de la docencia como profesionalismo colectivo.

El aislamiento profesional. Características.

Desde siempre se ha dicho que la docencia es una profesión solitaria. Lortie (1975) describe a esta soledad como un aislamiento a la cual son sometidos los docentes en las escuelas. *"El aislamiento profesional de los maestros limita su acceso a ideas nuevas y soluciones mejores, hace que el cansancio se acumule interiormente.... genera conservadurismo y resistencia a la innovación educativa.* (citado por Fullan, 1999).

Este concepto es compartido con Devis J. (1996) quien en uno de sus libros, señala, que los profesores se encuentran solos en la escuela, formando así el aislamiento parte de nuestra cultura profesional.

Estamos más solo que la una (...) El inconveniente más grande de estar sólo (en el colegio)...ni coordinación, ni consideración. Como si no estuviera (en el centro). (Entrevista a un docente) (Ibid, 1996).

Serafín Antúnez (2000) dice, "...incluso en los centros educativos mejor estructurado y coordinado, el trabajo de los profesores, su acción directa en aula se realiza casi siempre aisladamente, individualmente". El problema del aislamiento tiene raíces profundas, genera un cansancio y desgaste interno en la persona, por lo cual el docente se encierra en su mismo realizando un trabajo individualista.

Las prácticas individualistas arraigadas en muchos centros, es una expresión muy ligada al léxico escolar tradicional. Este aislamiento produce atrofia profesional y dificulta la coordinación en una organización ya de por sí articulada de forma débil.

El profesor, por consiguiente, no suele tener suficientes patrones inmediatos de referencia con relación a si su trabajo se desarrolla o no de forma correcta. Este suceso dificulta el control y regulación general de las tareas de todos los docentes y origina incertidumbre en ellos.

Las directrices, los acuerdos o los principios institucionales, aunque aparentemente admitidos por todos, en último extremo deben desarrollarse mediante acciones individuales cada uno en su lugar de trabajo; este hecho puede dar lugar a que los profesores las interpreten de formas diferentes y si no existe un adecuado trabajo en equipo que sirva para supervisar y regular el trabajo de unos y otros, puedan aparecer prácticas educativas descoordinadas o contradictorias.

Esta situación tiene una doble consecuencia: todas las cosas que los docentes hacen o harían pasaran inadvertida, y todas las buenas y las malas, sin poder corregir y sin poder aprovechar las buenas ideas. (Fullan, 1999).

Es decir que la situación de aislamiento llevada a los extremos menos deseables, suele dar lugar a la autocomplacencia y a reforzar las situaciones de inmunidad e impunidad que gozan muchos docentes, que obstaculizan cualquier intento de cambio o innovación.

La institución escolar y al sistema educativo actual como organismos que contribuyen al aislamiento profesional.

Los autores Reimers F. y Tiburcio L. (1996), presentan otra perspectiva, sostienen que este aislamiento profesional se acentuó aún más en las últimas décadas, en el marco de las políticas de ajuste estructural que produjeron un descenso muy importante en la inversión educativa. Como se sabe, la principal variable de ajuste del presupuesto educativo es el salario docente y su reducción provocó una serie de fenómenos bien conocidos: desmoralización, abandono de la profesión, ausentismo, búsqueda de otros empleos y, en definitiva, un impacto negativo sobre la calidad de la educación ofrecida a la población. (Citado por Tedesco J.C. 2001).

Siguiendo los interrogantes creados Fullan M. (1999: 60) explica que... maestros menospreciados, relegados y olvidados llegan a ser malos maestros. Necesitamos valorar y requerir más a nuestros docentes. Debemos hallarlo, reconocerlo y premiarlo como persona son los elementos vitales que sustentan cualquier estrategia de desarrollo personal y de mejora escolar. Es una de las claves para desencadenar la motivación y ayudar a los docentes a enfrentar lo que significa ser un docente. (Ibid, 1999).

No queremos dejar de describir una problemática que envuelve al profesor de educación superior en especial a los que recién se inician en su desempeño profesional. Para lo cual utilizaremos el material ofrecido por Tedesco J. C. (1996), quien expresa que; la transición de la formación inicial al desempeño profesional es un momento crucial en el proceso de construcción de un docente. Todos los testimonios coinciden en señalar que los primeros puestos de trabajo tienen una importancia fundamental en la definición del estilo de desempeño y en el futuro de la carrera profesional del docente.

Sin embargo, también son numerosos los testimonios que indican que ese momento tan importante no es objeto de políticas adecuadas. Por lo general, los puestos de entrada al mercado de trabajo docente son los más difíciles de poder acceder.

No hay que elaborar demasiadas teorías para darse cuenta que en el proceso educativo es fundamental la figura del profesor, pero esto se contradice con la realidad de los centros estatales, donde existe una inestabilidad del cuerpo docente por no ser personal titular del mismo sino provisional, por lo cual más del 50% es reemplazado todo los años. El costo de rotación en los cargos provisionales, hace que el docente no se sienta identificado y parte de la escuela.

Ante esta situación el equipo de educadores no puede establecer una continuidad y coordinación en los proyectos de un año a otro, sino deben elaborar micro emprendimientos que no superen el año de trabajo.

Asimismo el docente no puede dedicarse plenamente a su trabajo ya que se encuentra lidiando con tres a cuatro escuelas, por lo cual el directivo se ve limitado en solicitar actividades extras a los docentes ya que tal vez no puede contar con los mismos, no por falta de colaboración sino por falta de disponibilidad horaria.

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES.

“Se interpreta para el lector los hallazgos del estudio y lo que esto significa para la solución del problema investigado, la práctica profesional o el desarrollo de nuevas investigaciones.”
Ponce.

Introducción

Las escuelas de educación superior en el ámbito nacional, viven procesos de volver la mirada hacia lo interno, y nuestra universidad a nivel local no está exenta de tal proceso y si queremos que las mismas tengan presencia en lo social, debemos fortalecer lo interno. Al plantear la presente investigación e iniciar el proceso diagnóstico, nos dimos cuenta de la necesidad de potenciar el trabajo colaborativo entre los docentes, pues este es uno de los aspectos poco abordados en la universidad.

Existen los cuerpos académicos, pero se encontró que la principal función de estos era el de responder a aspectos de organización y administrativos, pero se estaba olvidando la verdadera función que es la de utilizar estos espacios para discutir problemáticas académicas que estén afectando el logro de un nivel adecuado de desarrollo de todos los que componen los diferentes órganos de la escuela.

A partir de esto nos planteamos como objetivo general el de potenciar el trabajo colaborativo a partir de los colectivos como espacios de discusión, análisis y búsqueda de soluciones a los problemas académicos y curriculares para resignificar tanto la práctica docente como la participación activa en este proceso de los docentes.

En este proceso se han encontrado las siguientes inconformidades:

- Como se desarrolla la práctica docente.
- Se cuestiona la imposición
- En el aula se encuentran rutinas cotidianas e ideales utópicos

- No hay afinidad y coincidencias con los colegas
- Conflictos de percepción y personales

Con lo desarrollado hasta estos momentos podremos decir que estamos trabajando para el logro de:

- Potenciar la práctica docente
- Favorecer el desarrollo profesional
- Recuperar algunos planteamientos teóricos y propuestas de formación emergente
- Una identificación con las corrientes iberoamericanas

Organizar e integrar un colectivo escolar en el que participe la comunidad de la escuela, no es nada sencillo si queremos que colaboren todos los profesores, alumnos y autoridades educativas; más bien, es la utopía al inicio de los trabajos de integración del colectivo. Podemos empezar, en cambio, con sólo un pequeño grupo de profesores que seamos afines en ideas y considerar que poco a poco, en un proceso de mediano y largo plazos, se integrarán por propio convencimiento otros miembros de la comunidad escolar, cuando también se den cuenta de que es importante cambiar la escuela desde los propios profesores.

Sin embargo, por falta de experiencia, al iniciar los trabajos queremos ser muy ambiciosos y de una sola vez transformar todas las escuelas, la pedagogía y el currículo; cuando todavía no nos transformamos ni a nosotros mismos, en el pequeño grupo donde empezamos esta experiencia para iniciar otra vida. Es mejor que comencemos a cambiar nosotros, con un trabajo perseverante, sistemático, fácil, de hormiguita; que se note en nuestros alumnos y práctica cotidiana.

Nos organizamos e iniciamos el desarrollo de un proyecto modesto pero planificado, con visión; y cuando la comunidad nota el modesto cambio, pero cambio al fin, se interesa, pregunta y desea participar; decimos que se contagia

de la emoción del cambio y también quiere cambiar. Esto es el resultado del trabajo de un colectivo, pero no su inicio.

De ahí que recomendamos una serie de acciones importantes que puede realizar el colectivo escolar para su cabal integración y consolidación con el acompañamiento de su asesor; estas acciones son:

1. Tener muy claro que el contexto es adverso, se opone y resiste, sobre todo al principio; hay que trabajar ardua y perseverantemente para convencer e ir creando poco a poco las condiciones para el cambio. La formación de dependencia que tenemos de muchos años no puede cambiar de la noche a la mañana.
2. Organizar un colectivo inicial, sencillo y dialógico, con un proyecto de concepción educativa modesto, que permita crecer cualitativamente a sus miembros, a fin de dar a conocer una nueva cultura pedagógica y difundir la posibilidad real de cambio.
3. Proponer, establecer y producir de manera ascendente la comunicación oral y escrita, así como cumplir las primeras metas que llevarán a otras más grandes, siempre y cuando sean modestas y posibles de alcanzar.
4. Contextualizar con claridad el proyecto pionero que se desarrolla con un enfoque emergente y como una acción que debe conquistar tiempos, recursos, espacios y reconocimiento social al profesionalismo del profesor, con el objeto de propiciar las condiciones materiales, académicas y sociales que faciliten la realización de un proyecto pedagógico relevante, porque se enmarca en los saberes y experiencias de los maestros agrupados en el colectivo.
5. Romper la estructura egoísta del trabajo docente, el aislamiento y el individualismo, para promover las relaciones colegiadas que contribuyan a resolver problemas escolares y a mejorar la cohesión y solidaridad con el trabajo didáctico.
6. Incitar al proceso de auto transformación colectiva y a la reflexión-revisión crítica de la propia realidad educativa, respaldando los valores de colaboración, colegialidad, compromiso y responsabilidad que permitan construir las bases de una nueva cultura escolar.
7. Luchar permanentemente a partir de contextos de legitimación y normatividad por la transformación cultural y pedagógica, lo que supone una profunda

revisión de la forma de pensar y la manera de ser de cada uno, misma que será reflexionada para desarrollar planes y mecanismos de acción, vinculados a la idea de un nuevo concepto que se forje respecto a una nueva cultura pedagógica, considerando los necesarios ajustes, conmociones, sacudidas y estremecimientos, pero sobre todo, la reasunción del papel educativo del maestro.

8. Impulsar una nueva forma de mirar el intercambio académico entre pares, la ayuda mutua, la colaboración entre grupos, redes y asociaciones que permitan el florecimiento de movimientos pedagógicos, así como construir y fortalecer las posibilidades de innovación escolar.
9. Llevar a cabo un conjunto posible de estrategias y procesos de cambio que no se improvisan ni se expresan por decreto; sino en una larga trayectoria de formación, cuestionamientos y propuestas, desde las que habrá de tener la paciencia divina de las flores, para resistir y alcanzar con esfuerzos e ideas convergentes, nuevos estadios de significación de la vida cultural de los planteles de educación básica.

La recomendación que hacemos es que el colectivo vaya creando las condiciones académicas, culturales, sociales y de recursos para que se consolide y llegue a ser autónomo. Pensar esto como un proceso que se inicia de manera modesta, con meras Claras, sencillas, alcanzables en corto plazo con éxito y satisfacción, eleva la confianza y la moral de los participantes, se dan cuenta de que sí pueden y acuerdan otras metas que les permitirán avanzar a otras tareas con organización y perspectiva.

Desde luego que ésta no es la receta para el trabajo grupal, es sólo el marco y un referente que pueden tomar en cuenta en la organización de su colectivo, además de sus propias condiciones y circunstancias. Ésta no es la solución que debemos escribir, memorizar y repetir.

Las actitudes en y hacia el colectivo.

La organización e integración del colectivo pasa por procesos singulares y diversos, tanto entre sus integrantes de manera individual como de manera

grupal; los ritmos, los tiempos, los productos y las condiciones favorecen un estado de ánimo y una actitud que no siempre es la misma, cambia y se modifica; pero hay que cuidar que predomine una actitud optimista, sin que esto signifique que no se deban dar otras actitudes. El desarrollo del colectivo vive diferentes estados de ánimo, hay que analizarlos en colegiado, superarlos y crecer. Algunas de las actitudes que con frecuencia se presentan, son:

- Los que renuncian a la tarea y escapan despavoridos por mil razones. Algunos de ellos nos consideran locos, dicen: esto es para magos, santos, soñadores, románticos; sólo vamos a ir al fracaso, a la frustración son muchas las limitaciones, no podemos luchar contra mil años de sumisión. *Actitud pesimista.*
- Los indiferentes y despreocupados. Éstos no saben ni lo que hacemos; dicen: vamos a dejarlos para ver hasta dónde llegan; porque no van a poder hacer nada, no nos interesa; pero como tenemos que cubrir las apariencias, pues entremos al colectivo a ver qué pasa, por ahí buscaremos la manera de no aburrirnos; no van a poder. *Actitud escéptica.*
- Los comprometidos. Ven el trabajo de colaboración colectiva con una gran responsabilidad, dicen: hay que superar la pasividad de las escuelas, meternos a la aventura del cambio pedagógico, arriesgarnos en esta lucha que no podemos perder; hay que levantar la cabeza, nunca renunciar a ganar la dignidad profesional del magisterio; con organización, conocimiento, amor, entrega y coraje ganaremos este combate. *Actitud optimista.*

¿Cómo se vive en el colectivo?

Algunas características deseables que se irán formando conforme se desarrolla el colectivo de profesores

1. Desempeña el papel del gran animador de la innovación cualitativa del trabajo de los profesores; es promotor del cambio y favorece la toma de conciencia, del auténtico espíritu de pioneros de los profesores, para la transformación pedagógica de la escuela básica.

2. Tiene un optimismo pedagógico a toda prueba: cariño por la docencia, mística pedagógica y es un mediador permanente.
3. Está plenamente convencido de la profesionalidad de los profesores, en la línea de pensamiento de una nueva cultura pedagógica, de su liderazgo moral y académico; de su capacidad para incidir, de un modo coherente y decisivo, en la necesidad de transformación del perfeccionamiento de la escuela.
4. Tiene absoluta confianza en la capacidad de los profesores para desarrollar su potencial de talento que les permite favorecer al máximo la educación de sus alumnos.
5. Reconoce que los profesores están orgullosos de su profesión, como promotores del cambio y formadores del futuro hombre y mujer que hoy asisten a los planteles escolares.
6. Fomenta el respeto al ser humano, el amor por sus educandos, la honestidad intelectual y el empeño de observar, investigar y consolidar la horizontalidad en el trato, que es una manera de modificar en primer lugar la actitud y forma de ser.
7. Posee los conocimientos técnicos indispensables y otros saberes e incorpora los de sus compañeros, para garantizar el desarrollo del proyecto y conducir las acciones hacia el cambio.
8. Es congruente, y por lo tanto es el primero que asume cambios en su comportamiento profesional; es el colaborador-asesor que practica de manera permanente y sistemática su discurso' con el ejercicio de su hacer didáctico y educativo.

Modelo y estrategias facilitadoras del cambio en perspectiva de colaboración

Los fenómenos de cambio y de desarrollo profesional tienen su marco adecuado en la comunidad misma que es la escuela y deben apoyarse en las conductas colaborativas de sus miembros. En este mismo contexto Escudero (1993) destaca que para llevar a cabo esta innovación supone; (citado por Devis, 1996).



La comunicación entre los docentes y directivos como condición necesaria para mejorar la calidad educativa, es decir, para la mejora cualitativa de su actividad y su cualificación profesional; constituyendo así el contexto ideal para el desarrollo de la comunicación y del diálogo.

De todos los grupos de aprendizaje, el más difícil es el de docentes ya que se nos etiqueta como egoístas, individualistas y pensamos que solo nosotros lo sabemos todo por lo que se hace tan difícil la construcción del colectivo de colaboración. Esto es tan complicado que al hacerlo, fomentamos esta misma actitud en nuestros alumnos, lo que si debemos tener en cuenta que en la actualidad y ante el tamaño de la información diaria hace fundamental lo colectivo, y si a esto sumamos el problema de la tecnología mal usada nos hace menos competitivos en comparación con nuestros alumnos.

Este contexto ideal, da oportunidades al docente para poder hablar de su trabajo, expresando y compartiendo las reacciones a sus experiencias de enseñanza, concretando y dando forma con ayuda de los colegas, a las teorías que sobre la misma se van generando. La capacidad y posibilidad de transferencia del conocimiento experiencial es esencial para aumentar la eficacia del trabajo en grupo que ello significa.

Algunas estrategias a las que se ha llegado en el proceso de seguimiento del trabajo y organización del colectivo académico encontramos que para potenciar el trabajo colaborativo se tiene que:

- Facilitar el desarrollo de actividades en parejas y grupos reducidos que permitan la colaboración. (desarrollo de pequeños proyectos).
- Crear un clima favorable: proporcionando información fluida, por medios formales e informales

- Desarrollar la convicción que cualquier persona es tenida en cuenta y que puede hacer contribuciones significativas si se le propone un papel más adecuado a sus intereses, capacidades y expectativas.
- Visitar o invitar a otros centros escolares para conocer y participar de proyectos conjuntos e intercambios de experiencias.
- Desarrollar planes sistemáticos de acogida y apoyo a las personas nuevas que se incorporan a la escuela. Ofreciéndole pautas claras sobre su trabajo, objetivos claros, explicarle qué espera la institución de la persona nueva.
- Respaldar los proyectos educativos presentados por los docentes de la institución. De esta manera se potenciará el desarrollo de ideas, propuestas, soluciones, y habilidades creativas.
- Fortalecer el sentimiento de pertenencia al grupo y de corresponsabilidad subrayando la importancia del lugar que ocupa la persona en el grupo y lo que supone su trabajo en el conjunto colectivo y grupal.
- Analizar y mejorar los procesos de comunicación internos y externos a la institución.
- Velar porque existe una congruencia entre las acciones y los principios y valores que orientan el funcionamiento del centro escolar.

El trabajo en grupo es un medio válido para superar el aislamiento profesional con el que debe lidiar el profesor. El trabajo colaborativo parece serles útil a los profesores porque les ayuda a resolver problemas de sus clases y se ven envueltos en formas de comunicación y participación reflexiva que les permite aumentar su conocimiento profesional. Se ven implicados en actividades de investigación que pueden utilizar en el futuro, tales como la elaboración de un diario y otros documentos.

Uno de los compañeros comentó una experiencia colaborativa llevada a cabo dentro de una institución escolar, según los propios profesores: *“Creo que al principio nos faltaba familiarizarnos con nosotros, con nuestras peculiaridades, igual que a los profesores con el equipo directivo. Pero a lo largo de los meses creo que hemos ido entendiendo, la personalidad de cada compañero y aceptando que cada uno de nosotros es distinto. Y eso es gratificante. Ver que*

hay individualización en el trabajo y a la vez equipo." (diario de campo, 15 de agosto, 2012).

CAPITULO VII

PROPUESTA FORMATIVA.

Introducción.

"La educación es algo tan complejo que es clave trabajar en equipo, porque nadie puede tener la verdad absoluta; hay que apoyarse, compartir las experiencias que uno tiene y aprender de otros. La colaboración aliviana, es gratificante, uno aprende y puede innovar".
Rosa Muñoz.

En los últimos años se han venido acumulando críticas diversas en torno a la pertinencia de la formación y actualización universitaria, especialmente porque no brinda suficientes elementos que sirvan para afrontar el complejo mundo de lo educativo, lo escolar y aquellos contextos específicos de actuación docente. Ello, sin duda, coloca a la formación ante el intrincado problema de la relación entre la teoría y la práctica, sus elementos epistemológicos y su aporte para sustentar el balance requerido en los planes de formación.

No se trata aquí de recuperar los múltiples planteamientos del cual ha sido objeto esta relación, ya autores como Giroux, 1990; Schön, 1995; Carr, 1996; Popkewitz 1998; Liston y Zeichner, 1997, por citar algunos, la han tratado con rigor, interesa sólo como punto de referencia para identificar los nexos que tienen con el tema de la práctica profesional, tema, que pareciera intencionalmente desplazado del debate teórico e invariable en sus orientaciones, sin grandes modificaciones a pesar de constituir un importante referente de formación.

La cohesión grupal hace referencia a la percepción de los miembros del grupo sobre la necesidad de trabajar en equipo para el logro de los objetivos comunes, y que sólo es posible realizar la tarea con éxito, gracias a la colaboración de todos y cada uno de sus miembros. De aquí la importancia del trabajo colaborativo, en el que se negocian los objetivos, actividades y estrategias para llevarlos a cabo, y de la búsqueda del consenso en los procesos de toma de decisiones.

Si el objetivo es lograr mejorar en lo académico, es necesario desarrollar un ambiente propicio para el desarrollo profesional y personal de los docentes. Lo importante es crear una comunidad docente donde discutir y desarrollarse profesionalmente en común. Este logro ha de orientarse hacia una mayor autonomía y conocimiento de su profesión y a su desarrollo personal.

Estructura del taller formativo.

Fundamentación.

La educación universitaria a puertas del siglo xxi, nos demanda grandes e insospechados desafíos. Las universidades en que los estudiantes eran meros receptores y repetidores de conocimiento ha quedado atrás, por tanto actualmente se requiere un docente universitario más comprometido con la labor formadora, consiente, autocrítico en su papel en el aula y en la institución.

El propósito de este taller es el de crear un espacio de discusión que permita la reflexión acerca de la docencia universitaria actual, que le posibilite la comprensión de aspectos como la relación teoría-práctica, formación e institución, repetición y construcción, trabajo en equipo vs. Individualismo, importancia de la evaluación etc.

Tomando en cuenta la manera en que se aprende, esta propuesta está diseñada como curso taller, puesto que el taller es “donde se fabrica, el lugar donde se produce”. Por lo tanto, los docentes participan en este curso fabricarán y construirán sus propios aprendizajes de manera activa, participativa y reflexiva.

Propósito Formativo.

La propuesta del taller formativo en Docencia Universitaria, busca mejorar la formación educativa y pedagógica de los profesores universitarios para que transformen sus prácticas docentes, orientando reflexivamente los procesos formativos de sus estudiantes e incidiendo de manera significativa en el incremento de la calidad de los programas de estudio, el rendimiento académico

de los estudiantes, y su formación valorativa y competente, contribuyendo de esta manera al desarrollo profesional de los docentes.

Objetivos:

- La comprensión de los paradigmas propios de la pedagogía y la educación con el fin de construir colectivamente las concepciones pedagógicas que orientarán el desarrollo formativo del estudiante en un mundo real.
- El entendimiento de las dimensiones del ser humano para contribuir a una convivencia más humana y armónica de la comunidad universitaria que incida en la sociedad.
- La sistematización y documentación de su práctica docente a través de la apropiación de conceptos, metodologías y técnicas en el campo de la investigación educativa que les permita el mejoramiento, innovación y solución de los problemas de enseñanza y aprendizaje.
- La fundamentación conceptual y operacional para la construcción, gestión y evaluación de los currículos, de tal forma que los docentes participen como protagonistas en los procesos de actualización, revisión y flexibilización de los programas de acuerdo con las competencias, logros y perfiles propios de cada profesión o disciplina.
- La apropiación de los conocimientos para que los docentes como orientadores y facilitadores del aprendizaje de los estudiantes, consideren sus procesos mentales, capacidades operacionales, motivación y expectativas y el avance de las modernas tecnologías, de modo que sepan aplicar en forma creativa diferentes estrategias y metodologías que propicien el aprender a aprender y el aprender hacer.
- El conocimiento de elementos fundamentales para la apropiación de didácticas que respondan a los propósitos formativos de las disciplinas y a las reflexiones pedagógicas realizadas en torno al proceso educativo de los estudiantes y de sus saberes.
- La motivación en el conocimiento y uso de las nuevas tecnologías para la educación como estrategias en el proceso de enseñanza aprendizaje.

El perfil del docente universitario se asume al de un profesional reflexivo, con capacidad de implementar pedagogías contemporáneas y didácticas innovadoras que permitan generar ambientes de aprendizaje, los cuales potenciarán a los estudiantes en la construcción de conocimientos de una manera crítica, competencias y habilidades sociales necesarias para actuar en el conjunto de la sociedad con sentido transformador.

Por lo tanto el docente que participe en este diplomado estará en capacidad de:

- Utilizar las estrategias pedagógicas y didácticas que posibiliten experiencias de aprendizaje significativas y las orienten hacia la aplicación real, en contextos sociales y culturales determinados.
- Desarrollar su práctica docente como objeto de investigación en los siguientes énfasis:
 - Didácticas e Innovaciones Educativas
 - Evaluación
- Desarrollar los conocimientos y las técnicas de planeación educativa, y organización de actividades docentes con relación a los procesos pedagógicos, didácticos, curriculares y evaluativos.

Metodología.

Está orientada a que los docentes a través de la experiencia vayan descubriendo nuevas estrategias metodológicas para la docencia universitaria. Por ello, cada una de las estrategias que aparecen en los contenidos serán aplicadas en el aula, a través de una reflexión conjunta de lo que significa la docencia universitaria. Esto permite que los docentes experimenten por ellos mismos estas metodologías activas, posibilitando emitir juicios de sus ventajas, dificultades y transferibilidad.

Características del taller.

Duración:

Se propone una duración de 240 horas, organizado en cuatro módulos, cada módulo se desarrollará en un promedio de 1 semana.

Modalidad:

El programa es semipresencial.

Cada uno de los cuatro módulos se desarrollará mediante una sesión presencial para cada uno de los cursos que lo integran, trabajo independiente dirigido a través de plataforma o presencial y trabajo independiente.

Consideraciones del Estudio Semipresencial.

La flexibilidad, en el manejo del tiempo, del espacio, de las estrategias y técnicas de estudio.

La autonomía, en el manejo de su proceso de aprendizaje: decide cuándo, dónde y cómo estudiar dentro de unos límites amplios que fijarán. Implica la **autorregulación**, con ayuda de guías y orientaciones, autoevalúa su aprendizaje pero también sus ritmos y su rendimiento y sólo al programar y realizar sus prácticas de acuerdo con sus metas.

El aprendizaje más activo se confronta y aprovecha efectivamente la teoría y la práctica, descubriendo o construyendo el conocimiento desde la investigación o la proyección social.

Buen manejo de la lectura, la escritura y la tecnología de las comunicaciones en la medida en que, el discurso oral es sustituido en gran medida por el discurso escrito; la comunicación entre docente y estudiantes es básicamente escrita y se lleva a cabo por la red o por otros medios de comunicación.

Propuesta Pedagógica

- El diplomado estará organizado por módulos de aprendizaje los cuales son obligatorios. Los cursos con orientación presencial se desarrollaran los sábados y jueves de 4:00 pm a 8:00 pm.
- Cada módulo se realizará atendiendo al principio de flexibilidad, el docente puede cursar el diplomado en un semestre.

- Esta organización implica que por cada hora de trabajo con acompañamiento del profesor (presencial) debe dedicar dos al estudio independiente para desarrollar lecturas, talleres, ensayos, etc.
- En relación con la estrategia pedagógica se soporta a través del Seminario Investigativo y talleres disminuyendo la exposición excesiva del docente.

Se ha afirmado acertadamente de que el trabajo colaborativo es algo mas que una técnica o una estrategia, es más bien una forma de vida. Aunque para algunos esta aseveración es muy exagerada en el fondo nos comparte el que trabajar en equipo debe trascender los espacios y los momentos, desde la formación docente hasta el salón de clases. Hay que recordar que no hay mayor contradicción que la de promover el colectivo docente y seguir con las prácticas individualistas en el grupo.

Para que esto pueda erradicarse es necesario promover este trabajo también en el ámbito grupal con nuestros alumnos, promoviendo también la colaboración y conformación de equipos de trabajo con vistas a aprovechar los avances tecnológicos como son últimamente el uso de dispositivos con que cuentan la mayoría de nuestros alumnos, lap tops, celulares con internet, y todo esto nos obligará a replantear el modelo tradicional y dar un paso mas allá, no debemos olvidar que la esencia de nuestro trabajo es la formación de la persona.

CAPÍTULO VIII

LA RED LOCAL, NACIONAL E IBEROAMERICANA DE INVESTIGACIÓN

Introducción

Un país sólo vive en confianza, sólo se
constituye como nación solidaria, cuando
comparte una memoria, un territorio y unos
saberes originales. No basta con tenerlos, es
necesario compartirlos.
William Ospina.

En América y España existen variedad de formas organizativas entre maestros, llámense pares académicos, colectivos y comunidades de sentido que realizan seminarios permanentes, reuniones, cafés pedagógicos, encuentros ocasionales e iberos, los cuales dan cuenta a su vez, de nuevas formas de encontrarse y reencontrarse con la pedagogía.

El hilo conductor de las diferentes reflexiones y producción de saber se da a partir de las prácticas pedagógicas que llevan a cabo los maestros(as) /educadores(as) en sus propios contextos.

La apuesta entonces, es por una Red Iberoamericana, que nace no sólo de la necesidad de dignificar la labor docente, al maestro/educador como sujeto político, como intelectual generador de la cultura e investigador de su propia práctica pedagógica y productor de saber, sino que nace también, del resultado de un acumulado histórico y de la trayectoria de un trabajo en colectivo a partir de rutas y viajes para dar cuenta de las formas de ser maestro/educador y hacer escuela en Latinoamérica y España.

Precisamente, a raíz de estos acumulados, lecturas, miradas e intercambios, que proponemos la consolidación de la RED, entendiendo ésta, como un proceso que ha sido posible gracias a las diferentes organizaciones y movimientos que desde su quehacer pedagógico e investigativo, le han apostado a un trabajo en colectivo, no sólo desde la región, sino a nivel nacional e internacional.

Red es aquella que integra de manera horizontal y democrática los diversos colectivos y redes de maestras y maestros/educadoras y educadores de diferentes países Iberoamericanos, desarrollando en medio de la diversidad relaciones dialógicas y de construcción de conocimiento colectivo que permita dar cuenta del saber y la riqueza cultural de los pueblos y las problemáticas tanto locales como globales que enfrentan nuestras comunidades. El reconocimiento del debate fundado en lo colectivo y no en la imposición por criterios de autoridad, es parte de la ruptura con formas de organización verticales que predominan desde las propuestas de organización impulsadas por las políticas públicas y otros sectores tradicionales.

Red de educadores y educadoras que desde el libre pensamiento busca desarrollar una propuesta alternativa que va más allá de la escuela y sus fronteras, enriqueciéndose con las iniciativas comunitarias y potenciando y proponiendo apuestas desde la educación popular.

Esta red de redes debe interactuar en acción con otros actores y otras organizaciones en diferentes escenarios, esta red debe trabajar en forma permanente, continua, un equipo de maestros y maestras, que escucha las diferentes voces para aunar esfuerzos proclives a lo anti hegemónico, siempre con el ánimo de explorar a partir de las insatisfacciones y las inquietudes de la vida social. Es importante anotar que quienes han realizado un recorrido y tienen experiencia en una de las tareas a emprender, deben direccionar el proceso y quienes pueden seguir la ruta prevista caminan la palabra y la acción hasta que se llega a la nueva pregunta o al inicio de una nueva propuesta.

La comunidad está en la red por el trabajo que mancomunadamente realiza con el maestro(a)/educador(a), en esta interacción se descubre, observa, comparte, aporta y aprende, se realizan trabajos de formación, autoformación, conocimiento, reflexión, carácter, empoderamiento y criticidad.

En la red el maestro y el educador se piensan a sí mismos, no son unos quienes realizan la teoría y otros quienes la ejecutan, sino que la Red se

constituye en un espacio de encuentro y tensión, de diálogo sobre inquietudes y replanteamientos individuales y colectivos.

¿Quiénes integran la Red Iberoamericana?

Todas las redes de maestros y maestras/educadores y educadoras de Latinoamérica y España que aportan a la transformación social, para tener una vida digna, desde la escuela y su territorio. Llegan a este proceso con su historia de vida colectiva, sus saberes, sus procesos de investigación e innovación, para intercambiar saberes de forma horizontal, y ponerse al servicio de los otros y otras.

Una red emancipadora está conformada por comunidades educativas de maestro/as que comparten afinidades, sueños, utopías, divergencias, pero que junto/as negocian significados para reconocer, conocer, explicar y proponer soluciones a las problemáticas de exclusión de las comunidades.

La organización en redes permite la consolidación de una comunidad basada en relaciones recíprocas entre actores sociales heterónomos, en tres niveles de organización, las redes de base, los colectivos a nivel país y la Red de redes (Red Iberoamericana), mancomunados todos en la construcción dinámica, colectiva, social y cultural del conocimiento pedagógico.

Pensar y trabajar en red permite el reconocimiento de la experiencia del trabajo educativo del otro, desde sus creencias y vivencias, resultado de su labor cotidiana en las aulas y comunidades; ese otro en el que se reflejan mis propias vivencias y creencias, desde las cuales se entabla un diálogo de saberes en la construcción de una Pedagogía Emancipadora.

Entonces, pensamos que la red es una relación de nodos, líneas, vínculos, apoyados, unidos por objetivos comunes. En este caso, el objetivo común es más que la conformación de una red emancipadora, el ejercicio de prácticas pedagógicas emancipadoras. En ese sentido, hay que pensar en los perfiles de sus participantes. En este caso, docentes y educadores que estén

realizando/construyendo prácticas emancipadoras en sus escuelas/colegios y otros espacios, que además estén organizados en redes y comprometidos con el trabajo colectivo, como objetivo primero de la búsqueda emancipadora.

Principios que orientan nuestro andar juntos en la Red

La red busca, visibilizar la diversidad de formas dialógicas, y pedagógicas de las múltiples redes, y colectivos que la conforman, en las cuales la mediación estará dada por el territorio, los factores culturales, sociales, entre otros, que definen una coyuntura histórica particular en busca de la utopía, y la construcción de vida digna.

- ✓ La red es un escenario diverso y multilateral en la toma de decisiones.
- ✓ Promueve el fortalecimiento de las comunicaciones entre los equipos de trabajo de cada red, gestiona y da continuidad entre un encuentro y otro.
- ✓ Construye los criterios para identificar colectivos y redes con experiencias y trabajos que correspondan al espíritu de la red.

Entre los principios están la unidad, la emancipación, la diversidad. La red iberoamericana es un escenario de formación, en la búsqueda continua de construcción de una pedagogía propia. Debe pasar a generar acciones que desarrollen una postura política, y el papel del docente como sujeto político, productor de saberes, hacedor de investigaciones e innovación.

Se propone una apuesta educativa que retoma los diversos enfoques pedagógicos y de pensamiento crítica, que recupera el sentido de lo popular, los saberes comunitarios y las cosmovisiones ancestrales, que nos sirven para interrogar a la educación, la cual apunta de manera preferente al carácter reproductor de las injusticias sociales.

Las prácticas pedagógicas emancipadoras pueden constituir procesos instituyentes que posibiliten la construcción de una vida digna y del buen vivir. Lo que se traduce en construir pedagogía desde las identidades de nuestros pueblos transita por la reafirmación de formas de conocimiento diferentes a la

tradición euro céntrica, sin que esto implique la negación dogmática del conocimiento construido por la ciencia occidental.

Se trata más bien, de abrir posibilidades y panoramas que alimenten el saber colectivo. Esto permitirá el trazado de nuevos territorios, la reconfiguración de los actuales y, por ende, la posibilidad de pensar propuestas pedagógicas situadas y contextualizadas.

Los principios...

1. Pensar un trabajo en colectivo y red
2. Formación en red
3. Prácticas pedagógicas emancipadoras desde los territorios (investigación e innovación) y comunidades, para transformar
4. Solidaridad, lo ético y lo político
5. La estético como manifestación simbólica

Sobre la investigación

La investigación debe desmitificarse pero no perder la rigurosidad. No hacemos investigación sólo si unas entidades “expertas” nos la orientan o avalan, la hacemos en el aula cotidianamente con métodos de investigación explícitos que nos permitan comprender la experiencia y a partir de esto producir nueva teoría. Teoría que debe ponerse al servicio de otros(as) para ser enriquecida y en este proceso construir generalidades.

De ahí la importancia del trabajo en red, en ésta se generan rupturas con la condición de subordinación en que se le quiere mantener al maestro(a) /educador(a), según la cual son los expertos alejados de la práctica de la escuela quienes pueden construir conocimiento para que sea reproducido por ello, visión que en ocasiones también es asumida por maestros(as) / educadores(as). En la red se reconoce el saber que posee el (la) maestro(a) / educador(a) y su capacidad para producir teoría a partir de una mirada crítica de su propia práctica, es investigador y no reproductor.

Sobre la Formación

La formación debe entenderse como transformación. Los nuevos saberes y la experiencia adquirida, no sólo a partir de la formación inicial sino de su participación en diversos espacios y desde la reflexión y confrontación de su quehacer, deben verse reflejadas en su forma de ver el mundo y la escuela, así mismo, su práctica.

No se puede reducir a que el(la) maestro(a) / educador(a) acumule nuevos saberes para enriquecer su discurso y posicionarse, sino que fundamentalmente la formación debe impactar su quehacer en la escuela, su relación con las comunidades, su forma de asumir las problemáticas sociales y la posibilidad de generar propuestas que contribuyan a su resolución. La formación entonces, no es sólo cuestión de discursos ideológicos sino de prácticas de sujetos que buscan transformar los contextos y en ese proceso se transforman.

Sobre el territorio

El encerramiento planteado desde la institucionalidad se fundamenta en la seguridad, pero este no les sirve a la escuela ni a la sociedad, es una cuestión política, ya que pretende aislar a los maestros de las comunidades colocando la escuela como un lugar neutral. Este encerramiento no es solo sólo físico, sino que aleja al maestros(as)/educadores(as) y estudiantes de la comprensión de la realidad en la que está inmersa la escuela.

El viaje planteado por Expedición contribuye a resolver esta situación, en la medida en que genera una relación de las dinámicas escolares con las comunidades y los territorios que habitan. El desplazamiento del (la) maestro(a) por el territorio, desde una mirada metodológicamente intencionada, permite su reconocimiento desde la historia, la cultura, las relaciones de poder, entre otras, que por un lado deben constituirse como un saber válido y pertinente al interior de la escuela, y por otro, cuestionar el papel del (la) maestro (a) en la reproducción o transformación de esta realidad.

El viaje por el territorio no implica una visión localista aislada de las dinámicas nacionales y mundiales, por el contrario implica una comprensión de territorio como una construcción social donde se entretajan relaciones de poder, económicas, sociales y culturales que en ocasiones no son endémicas, sino que tienen su origen en dinámicas globales. Así, las políticas educativas, los megaproyectos de explotación o de eco-turismo, entre otros, impactan los territorios locales no para beneficio de quienes los habitan sino para el gran capital.

En contraposición, en los territorios se generan y mantienen formas de resistencia basadas en la historia, la tradición y la recuperación de lo autóctono. La comprensión de estas dinámicas permiten construir en maestros(as) y estudiantes una visión más amplia y compleja del espacio que habitan y trabajan. En este sentido la necesaria utilización de todas las herramientas tecnológicas de la comunicación juegan un papel preponderante, tales como las redes sociales, las videoconferencias, la página web, los blogs, entre otros.

Sin embargo los encuentros por territorialidades o regiones se privilegian. Esto ayuda a que el trabajo de los nodos se fortalezcan así mismos y entre si y además se potencializa el intercambio de experiencias y la producción de saberes.

Principios éticos.

El amor a la humanidad, el reconocimiento y valoración del otro, la solidaridad humana y la relación con la naturaleza, la indignación frente a las injusticias en cualquier parte y con cualquier ser en nuestro mundo. Un referente importante es el territorio y sus problemáticas para convertirlos en asuntos de trabajo innovadores y/o investigativos, tal que permitan develar las estructuras del poder del dominio hegemónico capitalista para su transformación; es decir, generar procesos de autodeterminación en función de la expresión de la propia identidad que va más allá de un orden de producción, en aras de construir una vida digna para los pueblos.

En definitiva prevalece la solidaridad, la hermandad y la equidad en la toma de decisiones y/o consensos, en contra de los modelos organizativos que imponen las jerarquías.

Como principios éticos proponemos: el amor de humanidad, el reconocimiento y valoración del otro, la solidaridad humana y la relación con la naturaleza, la indignación frente a las injusticias en cualquier parte y con cualquier ser en nuestro mundo

Como se entiende lo que es una red

Si revisamos las definiciones de red podemos tener en esencia dos, una que dice que es una “Malla de hilos, cuerdas, alambres, fibras sintéticas, etc.; tiene diferentes usos y funciones según el material empleado en su confección, su forma y tamaño” y la otra es la “organización formada por un conjunto de establecimientos de un mismo ramo y en ocasiones sobre una misma dirección”, Una tercera definición en el *Diccionario de la Lengua Española*, dice que es un conjunto de personas o cosas organizadas para un mismo fin.

Esta última definición supone que una red es una organización de varias personas para intercambiar información, conocimientos y experiencias alrededor de un proyecto o temática de interés de los participantes en ella, esto significa que es necesario activar una reciprocidad de conocimientos, ideas, hallazgos y todo esto con la finalidad de compartir soluciones a la problemática planteada en los proyectos de investigación

Así podemos entender como dice Osvaldo Saidón (1999), cuando se “trabaja o piensa en red” emergen dos sentidos del término, y estos tienen que ver por una parte con lo conceptual y por otro con un sentido puramente instrumental y técnico.

“En algunos momentos es una propuesta de acción y en otros nos aparece como un modo de funcionamiento de lo social. En otro sentido, es un modo espontáneo de organización, pero también se nos presenta como una forma de evitar la organización y lo instruido” Saidón (1999).

De acuerdo con esto podemos decir que una red va más allá de una simple organización, de tal manera que nos permite abrir procesos nuevos en los que podemos compartir nuestros hallazgos de manera colaborativa lo que tiene como fin el aprovechar la experiencia común y potenciar los procesos propios

Una de las cuestiones que se pueden plantear al pretender significar o definir que es una red de colaboración docente es que no hay jerarquías las relaciones son horizontales entre colegas que discuten y analizan problemas comunes.

En la red de colaboración docente todo mundo aporta dentro de sus posibilidades y por tanto el conocimiento se va enriqueciendo con las intervenciones, basadas en la experiencia y aplicación de las estrategias acordadas y resignificadas dentro del aula y con ello se mejoran dos aspectos, el profesional al mejorar la práctica y el de aula al mejorar las relaciones de aprendizaje con nuestros alumnos.

Marcelo Pakman (1997), hace énfasis en que la red es una metáfora que contempla las relaciones sociales, "...aportando los atributos de contención, sostén, tejido, estructura y fortaleza, que se toman en préstamo de su modelo material".

Al igual que Saidón, Pakman distingue dos fenómenos en los que se aplica el concepto de *red*: el primero se refiere al grupo de interacciones espontaneas susceptibles de descripción y que aparecen en cierto contexto definido en mayor o menor medida de manera formal, en segundo lugar, el intento de organizar esas interacciones de un modo más formal, esto es, limitándolos y complejizándolos cada vez más.

Otro aspecto que debemos de contemplar el papel de la reflexión como proceso cognitivo de la red, al compartir experiencias, encontramos hallazgos y aplicación de estos con nuestros niños, estaremos en condiciones de compartir con nuestros pares las experiencias, proceso que solo puede ser posible dentro del colectivo. Morales (2003) menciona que la red "...modelo de acción humana"

es un concepto que describe las interacciones que tienen como característica el flujo de información que se da en todas direcciones.

Finalmente Tomilson (1999) al analizar el fenómeno de la globalización, menciona el término *conectividad compleja* el cual coloca en el mismo plano de la globalización y lo coloca como una condición del mundo moderno en tanto "...se relaciona con la red de interconexiones e interdependencias, en rápido crecimiento y cada vez mas densa". Para él la *conectividad* es un concepto que implica "proximidad" es decir, acortar las distancias físicas y simbólicas, así pareciera que "...se reconoce que esta conectividad implica la proximidad como condición sociocultural general.

Así entendemos por *red* al sistema abierto y complejo en comunicación permanente y multidireccional que implica interacciones voluntarias entre personas con el fin de abordar temas de interés común, intercambio de información, conocimientos y experiencias en un clima dialógico, reflexivo y de compromiso con los objetivos comunes. Este proceso no solo se circunscribe a la escuela, debe comprender también al mundo social.

La concepción de la red nacional

En 1996 un grupo de maestros en relación con un grupo de formadores de docentes de las unidades de la Universidad Pedagógica Nacional fueron invitados a conformar una red de colectivos de trabajo dentro del programa Transformación de la Educación Básica desde la Escuela (TEBES), este programa emergente de formación del profesorado en servicio, buscando promover el cambio, la transformación en las escuelas de educación básica, esto promoviendo el trabajo colaborativo donde los participantes se preocupan por indagar y analizar su propia práctica para comprenderla, mejorarla y transformarla.

En este proceso algunos docentes mostraban una notable animación y entusiasmo, revitalizando su disposición al trabajo, con las implicaciones que esto tenía y apropiándose de las tareas acordadas en la discusión colectiva,

comprometiéndose con ello a innovar o renovar su hacer docente con propuestas sencillas que eran aplicadas y reflexionar los resultados para con ello mejorar el trabajo sobre la marcha.

Este trabajo colaborativo se organizaba de distintas maneras, la discusión, análisis de documentos y acuerdos de problemáticas comunes al interior del colectivo, el seminario-taller y los encuentros a nivel nacional, los encuentros (regionales, locales o nacionales), se realizan acordando en lo local o con la coordinación nacional. Estos son los escenarios en que se da a conocer, las experiencias, concepciones y reflexiones de quienes están comprometidos con la aplicación de pequeñas innovaciones con vista a provocar el cambio desde nuestras mismas escuelas.

La red internacional (evolución)

A fines de los 70's, y con la bandera de promover un cambio desde los mismos profesores, se inicia la conformación de tres redes de profesores que coinciden en la propuesta de realizar proyectos escolares que buscan por medio de la investigación, mejorar la práctica e incidir en los contenidos curriculares para potenciarlos y hacer más significativo el aprendizaje.

Esta es la condición esencial del nacimiento y desarrollo de tres Redes de profesores que han encontrado este camino planteándose conocerse para realizar cambios académicos, apoyarse mutuamente y colaborar juntos con el propósito de lograr cambios reales en y desde la escuela. Estas tres redes fueron; La red IRES (Investigación y Renovación Escolar) de España, la Red TEBES (transformación de la educación Básica desde la Escuela) de México y la Red CEE, (Cualificación de Educadores en Ejercicio) de Colombia, estas tres redes acuerdan reunirse del 29 de junio al 4 de julio de 1992 en la Rábida, Huelva España.

En el Segundo Encuentro, realizado en México, en el Centro Vacacional de Oaxtepec Morelos, además de la asistencia de las tres redes mencionadas, hicieron presencia ya representaciones de redes de Brasil, Venezuela y

Argentina. Cuba, Estados Unidos y Uruguay hicieron presencia con algunos docentes de manera individual, en este encuentro se acordó que el siguiente encuentro se realizaría en Colombia.

Colombia, para efecto del Tercer Encuentro 2002, realizado en Santa Marta y no en Bogotá, esto debido a la inseguridad y los problemas políticos que enfrentaba el pueblo colombiano, agregó a las actividades planteadas de intercambio la “Expedición Pedagógica” esta consiste en realizar una serie de rutas por la distinta geografía del país, con el fin de visitar las escuelas que participan en el proceso de la red y observar de primera mano la aplicación de proyectos de innovación y además, los visitantes, tener la oportunidad de socializar sus proyectos y hallazgos.

Pilar Unda (2011) nos dice que “La Expedición Pedagógica es un retorno al Movimiento Pedagógico, pero de manera diferente. La Expedición no es un fenómeno de reacción ante una situación negativa, sino una experiencia colectiva de producción de saberes a partir de lo vivido a lo largo de los viajes, tanto en el ámbito regional como en el nacional. Entre estos dos planos, el de lo regional y el de lo nacional, se establece una relación de complejidad en donde lo nacional no niega sino que es capaz de expresar la diversidad de lo regional.

En Colombia además se acuerda realizar el encuentro internacional cada tres años, por lo que se consensa que el cuarto encuentro se realizaría en Brasil, y este Cuarto Encuentro se realizó en Lejado Brasil en 2005 y en este encuentro se acordó que el siguiente se realizaría en Venezuela.

Los colectivos de Venezuela deciden que el Quino encuentro se realizaría en dos etapas, una organizando rutas geográficas por todo el país, en la que se visitarían centros escolares con claros procesos de trabajo en red y en el que se promoverían reuniones para compartir experiencias, tanto de los centros escolares como de los visitantes, esta actividades se realizó durante tres días.

La segunda parte que fue la fase intensiva de tres días, se realizó en Rio Chico y en ella se realizó la socialización de las ponencias construidas y producto del trabajo de los colectivos que componen las redes, cabe señalar que aquí ya inició un proceso muy complicado por el número de redes participantes, pues ya

son bastantes los participantes y muchas cosas verdaderamente académicas empiezan a diluirse.

En la reunión de responsables de redes se acuerda que el siguiente encuentro se realizaría en Argentina. Los colectivos Argentinos acuerdan que el Sexto Encuentro se llevará a cabo en Huerta Grande, en este encuentro se intentó realizar la Expedición Pedagógica, solo que como las escuelas estaban de vacaciones no se pudo concretar, por lo que sólo se realizó la reunión de las redes.

El Séptimo encuentro se acordó realizarlo en Perú y en esta al igual que en Argentina, la expedición no pudo realizarse por lo que solo se hace la reunión de redes en Cajamarca Perú, aquí ya se empieza a notar la desorganización por ser tal cantidad de redes y ponencias que rebasan las expectativas del grupo organizador, ya en la reunión de representantes de redes na hay una decisión del lugar en que se realizará el siguiente encuentro, el único acuerdo es que será México, pero el lugar es lo que no se llega a un consenso, se acuerda que las redes de México tomaran el acuerdo.

Los encuentros y sus resultados

Los encuentros pensados como espacios en el que los colectivos interaccionen y compartan experiencias se deben realizar con la periodicidad necesaria de tal manera que se conviertan en una necesidad formativa, "...pues si estos se realizan de manera muy espaciada, puede decaer el ánimo y la intención que es en esencia la formación en la práctica". Flores y Cordero (1998).

El fin último de esta propuesta es buscar un modelo que constantemente busque la innovación y la formación permanente del profesorado en servicio y se basa en las siguientes características:

1. Se basa en los intereses concretos de los docentes.
2. Parte de las condiciones específicas del contexto escolar y social en el que el profesorado considera sus necesidades de formación,
3. Se prioriza la formación centrada en su propio grupo de pertenencia,

4. Se realiza por un periodo más largo y sin intervención institucional,
5. Favorece el cambio progresivo la transformación de la escuela, los académicos y los mismos profesores
6. Busca nuevas formas de hacer in y que este tenga un impacto directo en profesores y escuelas participantes en la investigación,
7. Contribuir a dar más identidad a la investigación,
8. Organización de la red
9. Favorecer el desarrollo profesional (UPN, TEBES 1997, Ibernón 1998)

La red de investigación Zamora (REDIZ)

La Universidad Pedagógica Nacional, creada por decreto presidencial en 1979, por la necesidad de contribuir con el proceso de profesionalización de docentes en servicio sin perfil docente inicia sus actividades en la unidad 162 de Zamora Michoacán el 18 de octubre de 1979, en su fundación se consideraron - por necesidades del servicio y dar atención a los docentes sin la necesidad de que se desplazaran a Zamora- se fundaron una serie de subcentros en los principales centros de atención de la región.

Estos subcentros son: Cherán, Coahuayana, El Faro, Jiquilpan, La piedad, Los reyes. En este contexto y desde mi llegada a esta unidad (2003) se ha desarrollado un proceso lento pero bien firme de formación de colectivos docentes en primera instancia y de escuelas de maestros que estudian en nuestros programas para que se organizan en colectivos docentes, esto con la actual administración se está llevando a cabo con más interés y ya podemos hablar de un proceso de compromiso docente en Cherán, Coahuayana y los Reyes, se pretende involucrar en este proceso a los subcentros desde el espacio de la Maestría en Educación Básica (MEB).

Este proceso pretende conformar una red de investigación docente a la que hemos denominado Red de Investigación Zamora (REDIZ) y que tiene como esencia el desarrollar un proceso de organización colectiva, en el que se desarrollen procesos colaborativos de investigación, primero con nosotros como

formadores de docentes y después con nuestros alumnos de la maestría en sus espacios escolares.

BIBLIOGRAFÍA.

- AUSUBEL, D. (1976). *Psicología educativa*. México: Trillas.
- ARIAS Ochoa, Marcos Daniel. (1995) *El proyecto pedagógico de acción docente*. Mecanograma de circulación interna, Proyecto TEBES México D. F.
- ANTÚNES S. (2000) *Introducción al análisis y estudio de las Instituciones Educativas*. Barcelona: U1Virtual
- ARNAUS, R. (1999) *La formación del profesorado: Un encuentro comprometido con la complejidad educativa*. En Pérez Gómez, A.; Barquín Ruiz, J. y Angulo Rasco, J. F. (Eds.) *Desarrollo profesional del docente política, investigación y práctica*, pp. 599-635. Madrid. Akal.
- ARREDONDO, M. et al., (1989). *Los procesos de formación y conformación de los agentes de la investigación educativa*, México, UNAM (Cuadernos del CESU, 13).
- AVERY, Carol S., 1991. *Aprender cómo se investiga/investigar cómo se aprende*. En Mary W. Olson (compilador), *La investigación-acción entra al aula*. 2a. ed. Argentina, Aique.
- BACHELARD, G. (1981). *La formación del espíritu científico*. México, Siglo xxi Editores, 9ª. Edición.
- BAQUERO, R. (2002). *Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional*. *Perfiles Educativos*, 24 (96-97), pp. 57-75.
- BARABTARLO y Zedanski, Anita, (1993). "El vínculo docencia-investigación y la formación de profesores". *Revista Panorama Educativo*, Año 2, no. 2. México, Universidad Pedagógica Nacional.
- BARABTARLO y Z. Anita (compilador) (1996). "El seminario permanente de investigación-acción". En *Innovaciones y estrategias del proceso enseñanza-aprendizaje (memorias)*. Temas Educativos 4. México, CISEUNAM.
- BARCO de Surghi, Susana, (1988). "Los saberes del docente. Una perspectiva didáctica". En Susana Barco, *Lecturas en torno al debate de la didáctica y la formación de profesores*. Antologías de la ENEP-Aragón. México, ENEP Aragón-UNAM.
- BERTELEY Busquets, María. (2000) "Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar", Colección Maestros y enseñanza, número 6, México. Paidós, 136 pp.
- BOLLEN, R. (1997) "*La eficacia escolar y la mejora de la escuela: el contexto intelectual y político*". En Reynolds, D. y otros. *Las escuelas eficaces claves para mejorar la enseñanza*, pp. 17-35. Madrid. Santillana.
- BONALS, J. (1996) *El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona. Graó.
- BOURDIEU, Pierre. (1986). "Espacio social y poder simbólico". En Pierre Bordieu, *Cosas dichas*. Barcelona, España, Gedisa.
- BROWN, J., Collins, A. y Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32-42.
- CARNERO, O. 2000. *La Etnografía en la visión cualitativa de la Educación* (Tramos de Monografía Homónima). [Documento en línea]. Disponible: <http://members.tripod.com/n.Oswaldo>. [Consulta: 2000, Noviembre 20].
- CARR, Wilfred, 1990. *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona, Laertes.

- CASTRO López, Inés, 1996. *Demandas y cambios en la universidad pública de México. En Universidad y sociedad. La inminencia del cambio.* Pensamiento Universitario 84. México, CESU-UNAM.
- CLEMENTE Linuesa, M. (1999) *La enseñanza de la lectura: enfoque psicolingüístico y sociocultural.* Madrid, Plasa Edición.
- COCHRAM-SMITH, M. Lytle, S. (2003) *Teacher learning communities.* En Guthrie, J. (ed.) *Encyclopedia of Education.* New York, Mc. Millán,
- COLL, César y otros, (1993). *El constructivismo en el aula.* Barcelona, Graó.
- COPLESTON, F. C. (1980) *Philosophies and Cultures.* Oxford, Oxford UP,
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro.* Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Ediciones UNESCO. España.
- DE LA GARZA, E. (2001) *El concepto de configuración y la epistemología crítica.* Revista de Mexicana de Sociología, 1 Enero-Marzo.
- DERRY, S., Levin, J. y Schauble, L. (1995). *Stimulating statistical thinking through situated simulations. Teaching of Psychology,* 22 (1), 51-57.
- DEVIS, J. (1996) *Educación Física, Deporte y Currículum. Investigación y desarrollo curricular.* Buenos Aires: Visor.
- DÍAZ Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Consultado en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- DÍAZ Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (2ª. ed.). México: McGraw Hill
- DIDRIKSSON Takayanagui, Axel, (1997). "El profesor como intelectual en un escenario de futuro". En Martha M. Uribe Ortega (compilador) *II Encuentro Internacional sobre la Formación Docente. Retos para el Siglo XXI (memorias).* México, Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia-UNAM.
- DORSH, N.G. (1998) *Community, collaboration and collegiality in school reform.* Albany. State University of New York.
- DUCOING, Patricia, et al, (1993). Formación de docentes y profesionales de la educación. *Estados del Conocimiento No. 4*, 2º Congreso de Investigación Educativa: La Investigación Educativa en los Ochenta, Perspectiva para los Noventa. México.
- EDELSTEIN, Gloria y Coria, Adela, 1995. "La práctica de la enseñanza en la formación de docentes". En Gloria Edelstein y Adela Coria, *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia.* Buenos Aires, Kapelusz.
- ELLIOT, J. (1994). *La investigación-acción en educación.* Madrid: Morata.
- FERRY, G., 1989. *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica,* México, Paidós Educador/ENEP-I-UNAM.
- FIERRO, E.C. (2001) *Nuevas Perspectivas sobre gestión escolar. Una mirada inspirada en Paulo Freire.* Revista Educación y Cultura. No. ¾, octubre-marzo.
- FLEXIAS, M. (2004). *La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria docente de los profesores universitarios.* México UNAM, Revista Educar, Vol. 33
- FLORES M. Alberto, Cordero A. Graciela. (1998) *"Reflexiones y prácticas sobre el cambio en educación Básica,* SEP/UPN, México.
- FREIRE, P. (1984) *Pedagogía del oprimido.* México. Siglo XXI Editores.

- _____ (1984) *La educación como práctica de la libertad*. México. Siglo XXI Editores.
- _____ (1997) *Cartas a quien pretende enseñar*. México Siglo XXI Editores.
- _____ (2006) *Pedagogía de la Autonomía*, Siglo XXI Editores, México, undécima edición.
- FULLAN M. Y Hargreaves A. (1999) *La escuela que queremos, Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu S.A. (2da edición)
- FULLAN, M. (2002) *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona. Octaedro.
- GARCÍA Guadilla, C. (1987). *Producción y Transferencia de Paradigmas Teóricos en la Investigación Socioeducativa*. Caracas: Fondo Editorial Tropykos.
- GHILARDI, Franco, (1993). *Crisis y perspectivas de la profesión docente*. Barcelona, España, Gedisa.
- GIL Antón, Manuel, (1994). *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*. México, UAM-Azcapotzalco.
- GIMENO S. y Ángel I. Pérez G.1993. *La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas*. En, *Comprender y transformar la enseñanza*. 2a. ed. Madrid, Morata.
- GIMENO Sacristán, José, 1995. "Paradigmas crítico-reflexivos en la formación de profesores. Derivaciones para los contenidos y las prácticas" En Simposio internacional. Formación docente, modernización educativa y globalización. Anexo 2. México. Universidad Pedagógica Nacional.
- GIROUX, Henry, (1992). *La escuela y la política del currículum oculto*. En Henry Giroux, *Teoría y resistencia en educación*. México, Siglo XXI.
- GITLIN, A. (1987) *Common school structures and teacher behaviour*. En Smyth, J. (Ed.). *Educating teachers. Changing the nature of pedagogical knowledge*.
- GLAZMAN Nowalski, Raquel. (1990). *El vínculo investigación-docencia*. En Raquel Glasman N., *La universidad pública: la ideología en el vínculo investigación docencia*. México, El Caballito.
- GOETZ, J. P. y Le Compte, M. D. (1998). *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. España. Morata.
- GOLEMAN, D. (2005). *Inteligencia emocional en el trabajo*. Barcelona, Ed. Kairós.
- GOMEZJARA, F. (1984) *Talleres autogestionarios para la investigación social*. Ed. Nueva Sociología. México
- Grupo de Investigación en la Escuela (1996) *Proyecto Curricular "investigación y renovación escolar (IRES) versión provisional*, Barcelona España.
- GUTIERREZ, L y Santana D. (2001). *La Etnografía en la visión cualitativa de la Educación*. Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías. Contexto Educativo. [Revista en línea] 3(20). Disponible: <http://contexto-Educativo.com.ar/2002/6/nota-06htm> [Consulta: 2006, Octubre 19].
- _____. (2001). *La Investigación Etnográfica. Experiencia de su aplicación en el ámbito Educativo*. [Documento en línea]. Disponible: http://cidipmar.Fundacite.arg.gov.ve/parxiv_x/art-2.htm. [Consulta: 2007, Julio 24]
- HABERMAS, J. (1997) *Teoría de la acción comunicativa*. Complementos y estudios previos. Madrid. Cátedra.

- HARGREAVES, A. (1996) *Profesorado, cultura y postmodernidad*. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado). Madrid. Morata.
- HENDRICKS, Ch. (2001). Teaching causal reasoning through cognitive apprenticeship: What are results from situated learning? *The Journal of Educational Research*, 94 (5), 302-311.
- HERNANDEZ Sampieri, Roberto. Et al. (1997). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill, México
- HIDALGO Guzmán, Juan Luis, 1992. Investigación educativa: una estrategia constructivista. 2a. ed. México, Castellanos Editores.
- IMBERNÓN, F., (1997). *La formación del profesorado*, Barcelona, Paidós.
- _____, (1998) *modelos y estrategias*, en *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona, Laia.
- JOHNSON, M. (1990) *Teachers at work .Achieving success in our schools*. Harper Collins Publishers. London.
- KEMMIS, Stephen, (1990). *Introducción*. En Wilfred Carr, *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona, Laertes.
- _____, (1998). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, Martínez Roca.
- LACASA, P y Martínez, R. (2005). "Perfumes de mujer: más allá de los objetos de aprendizaje". RED. Revista de Educación a Distancia, número monográfico II. Consultado en: <http://www.um.es/ead/red/M4/>
- LACASA, P. y Reina, A. (2002). La Televisión y el Periódico en la Escuela Primaria: Imágenes, Palabras e ideas. Consultado en: <http://www.mec.es/cide/espanol/publicaciones/coleccion/investigacion/col156/col156pc.pdf>
- LAVE, J. (1997). *The culture of acquisition and the practice of understanding*. En D. KIRSHNER y J. A. Whitson (Eds.), *Situated cognition. Social, semiotic and psychological perspectives* (pp. 17-35). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- LEONTIEV, A.N. (1988) *Principios psicológicos de la edad preescolar* En: Vigotski, L.S.; Luria, A.R.; Leontiev, A.N. *Lenguaje, desarrollo y aprendizaje*.
- LIEVERMAN, A., Saxl, E. R y Miles, M. B. (1988) "Teacher leader-ship: ideology and practice". En Lieberman, A (Ed.). *Building a professional culture in schools*, pp. 148-166. New York. Teachers College.
- LISTON D. P. Y K.M. ZEICHNER. (2003). *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. Madrid, Morata.
- LITTE, J.W. (1990) "*Teachers as Colleagues*". En Lieberman, A. (Ed.): *Schools as collaborative cultures: creating the future now*, pp.165 -193. London. Falmer Press.
- LÓPEZ Moreno, O. G. 1998. *La Metodología Cualitativa: Un Paradigma Emergente en la Investigación y Desarrollo de la Educación*. [Documento en línea]. Disponible: <http://maryarenamaz.vasnet.mx/noviembre98a2.html>. [Consulta: 2007, septiembre].
- LORTIE, D. (1975). *Schoolteacher. A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- LUMINATO, Susana. (1998). *La epistemología crítica: una alternativa epistemológica para la conformación de una nueva ciencia social para*

- América Latina*. Mecanografía de la autora, México.
- LURIA, A. R. (1987) *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*. Madrid, akal.
- MAGGI, Rolando. *Magisterio, práctica docente y formación de investigadores.*, en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, vol. XVII, núm. 2, México, 1987.
- MARCHESI Ullastres, A. (2001) *presente y futuro de la reforma educativa en España*. Revista Iberoamericana de Educación. No. 27
- MARRERO Acosta, J. (1995a) "La cultura de la "colaboración" y el desarrollo profesional del profesorado". En AA. VV. *Volver a pensar la educación*. Vol II, pp. 296-311. Madrid. Morata.
- MARRERO Acosta, J. (1995b) "La democracia escolar o el sueño de la razón pedagógica. En Cuadernos de Pedagogía, nº 234, mayo, pp. 74-79.
- MARTINEZ Bonafé, J. (1995) "El profesorado en el tercer milenio". Cuadernos de Pedagogía nº. 240, octubre, pp. 23-28.
- MARSHALLI, A. (1998). *A Different Perspective on a Scientist's Report*. Retrieved May 11, 2011 from Davis Dyslexia Association International, Dyslexia the Gift. sitio Web: <http://www.dyslexia.com/science/brain.htm>
- MAYA, Carlos et al., (2000). *El campo de la investigación educativa en México e inserción de la*
- MCKERMAN, J. (1999). *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata.
- MIRANDA, Francisco, (2001). *Las universidades como organizaciones del conocimiento*. El caso de la Universidad Pedagógica Nacional, México, El Colegio de México/UPN.
- MORALES, Ricardo. (2003), *Imágenes sobre el telar, de redes, urdimbres y tejidos sociales*, ponencia presentada en la feria internacional del libro 2003, Guadalajara, México.
- MORÁN Oviedo, Porfirio, 1996. "Hacia una docencia en forma de investigación". En Anita Barabtarlo (compilador), *Innovaciones y estrategias del proceso enseñanza-aprendizaje* (memorias). Temas Educativos 4. México, UNAM-CISE.
- PAKMAN, Marcelo. (1997). *Construcciones de la experiencia humana*, Barcelona, Gedisa
- PEÑA, N. y Echeverri, G. (2000). *Tendencias Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales. Una Posibilidad para realizar estudios sociales en educación física*. Universidad de Caldas. Revista Digital. [Revista en línea] 5(25). Disponible: <http://www.efdeportes.com>. [Consulta: 2001, Noviembre 10]
- PÉREZ Gómez, Ángel I., (1994). *Comprender y enseñar a comprender. Reflexiones en torno al pensamiento de J. Elliott*. En John Elliott, *La investigación-acción en educación*. Madrid, Morata.
- POPKEWITS, T. S. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid. Mondadori.
- REMEDI, Eduardo y otros, (1988). *La identidad de una actividad: ser maestro*. Temas Universitarios No. 11. México, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.
- REIMERS, F.; TIBURCIO. L. (1994). *Educación, Ajuste y reconstrucción: opciones para el cambio*. París: UNESCO.
- RIZZI, R. (2000) *La cooperación en la educación*. Morón (Sevilla). M.C.E.P.
- ROCKWELL, E. 2000. *Etnografía y Teoría en la Investigación Educativa*. [Documento en línea].

Disponible: <http://www.upnqueretaro.edu.mx/biblioteca/InvestigaciónEducativa/Etnografía.Teoría.htm>. (Consulta:, noviembre 2006).

- ROGOFF, B., (1993) *Aprendices de pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*, Buenos Aires, Argentina.
- ROJAS Soriano, R. (1985) *Guía para realizar investigaciones sociales*, 8a. ed., México, UNAM, (Colección Textos Universitarios).
- ROSENHOLTZ, S. J. (1989) *Teacher's workplace. The social organization of schools*. Columbia. Teachers College Press.
- RUÉ I Domingo, J. (1998) *El aula: un espacio para la cooperación*. En MIR, C. (Coord.) y otros. *Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia*. Barcelona. Graó.
- SAAVEDRA Regalado Manuel S. (2005). *Razonamientos fundantes, potenciación del discurso pedagógico para la formación profesional docente*. Escuela Normal Superior de Michoacán, Morelia Michoacán México.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. (1988) *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Morata.
- SAIDÓN, Osvaldo. (1994). *Redes, pensar de otro modo*, en E. Dabas y D. Najmanovich. (comp.), *Redes el lenguaje de los vínculos*, Buenos Aires, Paidós
- SANCHEZ Torrado, S. (1995) *Neoliberalismo y educación*. Kikirikí Cooperación Educativa n°. 35, diciembre 94-febrero 95, pp.21-24.
- SANCHO Gil, J. M^a. (2002) *A propósito de los factores que promueven la mejora de los centros de enseñanza*. En Murillo, F. J. Y Muñoz Repiso, M. (Coordinadores) *La mejora de la escuela*, pp. 87-126. Barcelona. Octaedro.
- SANTOS Guerra, M. A. (2000) *La escuela que aprende*. Madrid. Morata.
- SCHÖN, D. A. (1994). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- SMITH, J., (1989). *Desarrollando y sosteniendo la reflexión crítica en educación de profesores*. En José Gimeno S. y Ángel I. Pérez G., *Comprender y transformar la enseñanza*. 2a. ed. Madrid, Morata.
- STENHOUSE, L. (1998). *La investigación y el desarrollo del currículum* (4^a. Ed.). Madrid: Morata.
- _____ (2004). *Psicología educativa*. Madrid. Editorial Anaya.
- TAYLOR, S. J. y Bogdan, R. (1996) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- TEDESCO J.C. (2001) *Los cambios en la educación secundaria y el papel de los planificadores*. Argentina, Santillana
- TEDESCO J. C. (1996). *La educación y los nuevos desafíos de la formación del ciudadano* Artículo de la revista Nueva Sociedad. Buenos Aires, Argentina.
- TLASECA Ponce, M. (1999) *Problemas de la educación básica*. México, UPN Ajusco.
- SEP/UPN (1986) *UPN en el campo*, en Veinte años de investigación en la Universidad Pedagógica Nacional, México, (Educación, 19).
- TOMILSON, John. (1999), *Globalización y cultura*, Oxford Universiti Press.
- UNDA, María del Pilar (2011), *El maestro en la expedición pedagógica: de portador a productor de saber pedagógico*. Ponencia presentada en el VI encuentro Iberoamericano realizado en Huerta Grande Argentina.

- VALLES M. (1997). *Técnicas Cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid. Síntesis S.A.
- VYGOTSKY, L. S. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Crítica.
- WENGER, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Paidós México.
- WELLS, G. (2004). El papel de la actividad en el desarrollo y la educación. *Infancia y Aprendizaje*, 27 (2). S XXI Editores. México DF.
- ZEMELMAN, Hugo (1997) *Sujetos y subjetividad en la construcción metodológica*, en León, Emma y Hugo Zemelman. (Coordinadores) (1997) *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*, Barcelona, España: Anthropos, CRIM-UNAM.

ANEXO 1

ENCUESTA APLICADA A DICENTES PARA EL ANALISIS DE LA PR{ACTICA DOCENTE.

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

Unidad 162 – Zamora, Mich.

Esta encuesta es parte de un análisis que se esta efectuando para determinar las necesidades formativas de los docentes de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 162, en todos sus programas.

Área; _____

1.-Las sesiones programadas se cumplieron:

() Totalmente () Parcialmente () Muy pocas () No

2.- ¿Se cumplieron los objetivos propuestos?

() Totalmente () Parcialmente () Muy pocos () No

En caso de que la respuesta sea NO, Cuáles fueron las razones:

3.- ¿Se trataron los contenidos temáticos con profundidad?

() Totalmente () Parcialmente () Muy pocos () No

4.- ¿El tratamiento de los contenidos y/o temas del curso fue claro?

() Siempre () La mayoría de las veces () Pocas veces () No

5.- ¿Te resultaron útiles los contenidos y/o temas tratados?

() Totalmente () Parcialmente () Muy pocos () No

6.- ¿Las actividades y/o tareas realizadas estuvieron acordes con las necesidades de los integrantes del grupo?

() Totalmente () Parcialmente () Muy pocas () No

II. DESEMPEÑO DE ASESOR

7.-El(la) asesor(a) dio a conocer el programa al inicio del curso?

() Totalmente () Parcialmente () Muy pocos () No

8.- ¿El(la) asesor(a) propició un ritmo dinámico durante el desarrollo de las sesiones?

() Siempre () La mayoría de las veces () Muy pocas sesiones () No

9.- ¿El(la) asesor(a) intentó centrar la discusión para llegar a conclusiones en los distintos temas?

() Siempre () La mayoría de las veces () Muy pocas () No

10.- ¿Cómo percibiste la preparación previa del tema por parte del asesor(a)?

() Excelente() Muy buena () Buena () Regular () Mala

11.- ¿La forma de evaluar del asesor la consideras?

() Justa () Buena () Incompleta () Injusta

12.- ¿Asistió con puntualidad y respetó el horario de las sesiones?

() Siempre () La mayoría de las veces () Muy pocas () Nunca

Comentarios, sugerencias o recomendaciones para mejorarlo:

Gracias por tu participación.

Zamora, Mich., a ____ de _____ del 200__.

Anexo 2

Análisis de fiabilidad

Escala: TODAS LAS VARIABLES

Resumen del procesamiento de los casos

	N	%
Casos Válidos	32	100.0
Excluidos(a)	0	.0
Total	32	100.0

a Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.985	12

Medias

Resumen del procesamiento de los casos

se trataron los contenidos temáticos con profundidad		Casos					
		Incluidos		Excluidos		Total	
		N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Totalmente	las sesiones programadas se cumplieron * se cumplieron los objetivos propuestos	16	100.0%	0	.0%	16	100.0%
Parcialmente	las sesiones programadas se cumplieron * se cumplieron los objetivos propuestos	8	100.0%	0	.0%	8	100.0%
muy pocas	las sesiones programadas se cumplieron * se cumplieron los objetivos propuestos	8	100.0%	0	.0%	8	100.0%

Informe

las sesiones programadas se cumplieron

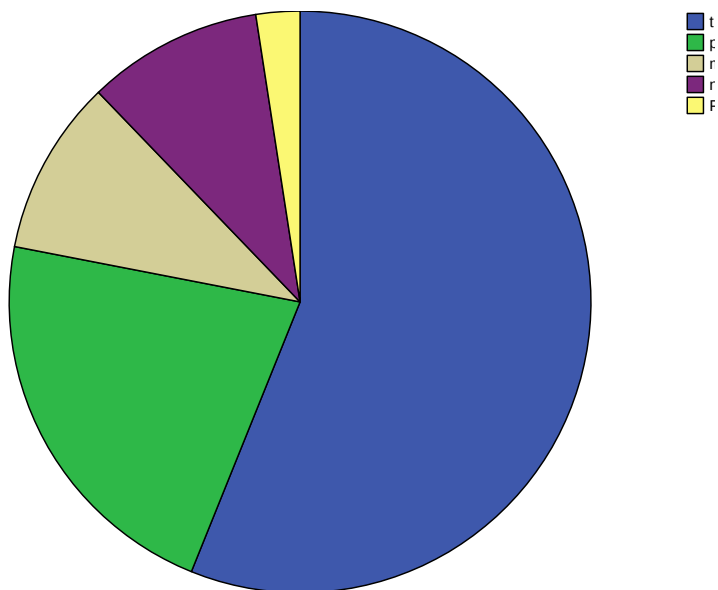
se trataron os contenidos temáticos con profundidad	se cumplieron los objetivos propuestos	Media	N	Desv. típ.
Totalmente	Totalmente	1.27	15	.458
	Parcialmente	2.00	1	.
	Total	1.31	16	.479
Parcialmente	Parcialmente	1.43	7	.535
	muy pocas	2.00	1	.
	Total	1.50	8	.535
muy pocas	muy pocas	3.50	2	.707
	No	3.50	6	.548
	Total	3.50	8	.535

Tabla de frecuencia

las sesiones programadas se cumplieron

se trataron os contenidos temáticos con profundidad			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Totalmente	Válidos	totalmente	11	68.8	68.8	68.8
		parcialmente	5	31.3	31.3	100.0
		Total	16	100.0	100.0	
Parcialmente	Válidos	totalmente	4	50.0	50.0	50.0
		parcialmente	4	50.0	50.0	100.0
		Total	8	100.0	100.0	
muy pocas	Válidos	muy pocas	4	50.0	50.0	50.0
		no	4	50.0	50.0	100.0
		Total	8	100.0	100.0	

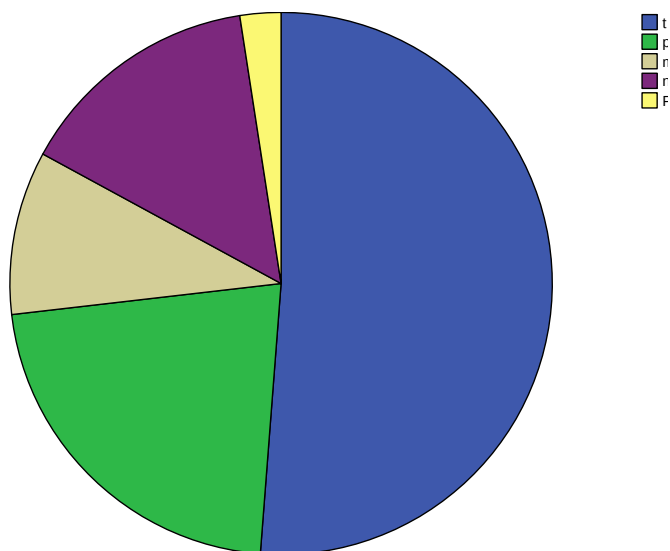
las sesiones programadas se cumplieron



se cumplieron los objetivos propuestos

se trataron os contenidos temáticos con profundidad			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Totalmente	Válidos	totalmente	15	93.8	93.8	93.8
		parcialmente	1	6.3	6.3	100.0
		Total	16	100.0	100.0	
Parcialmente	Válidos	parcialmente	7	87.5	87.5	87.5
		muy pocas	1	12.5	12.5	100.0
		Total	8	100.0	100.0	
muy pocas	Válidos	muy pocas	2	25.0	25.0	25.0
		no	6	75.0	75.0	100.0
		Total	8	100.0	100.0	

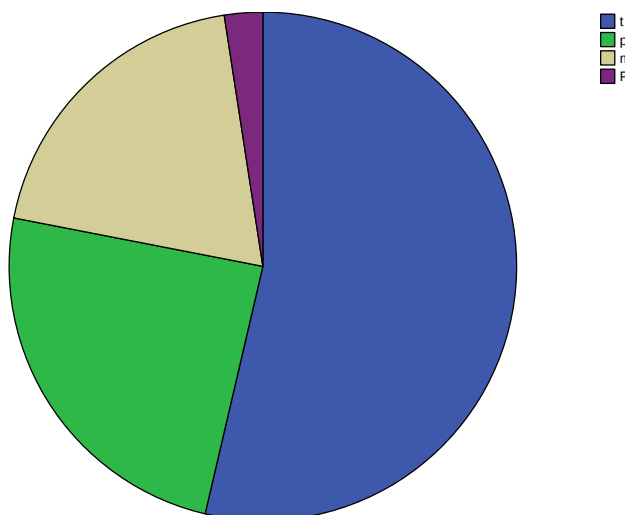
se cumplieron los objetivos propuestos



se trataron os contenidos temáticos con profundidad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	totalmente	22	53.7	55.0	55.0
	parcialmente	10	24.4	25.0	80.0
	muy pocas	8	19.5	20.0	100.0
	Total	40	97.6	100.0	
Perdidos	Sistema	1	2.4		
Total		41	100.0		

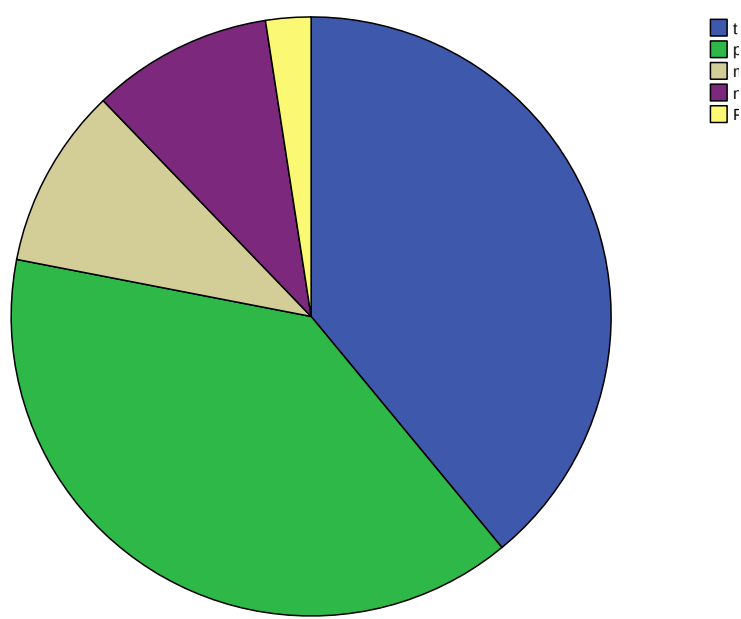
se trataron os contenidos temáticos con profundidad



el tratamiento de los contenidos y/o temas del curso fue claro

se trataron os contenidos temáticos con profundidad			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Totalmente	Válidos	totalmente	7	43.8	43.8	43.8
		parcialmente	9	56.3	56.3	100.0
		Total	16	100.0	100.0	
Parcialmente	Válidos	totalmente	3	37.5	37.5	37.5
		parcialmente	5	62.5	62.5	100.0
		Total	8	100.0	100.0	
muy pocas	Válidos	muy pocas	4	50.0	50.0	50.0
		no	4	50.0	50.0	100.0
		Total	8	100.0	100.0	

el tratamiento de los contenidos y/o temas del cusso fue cl

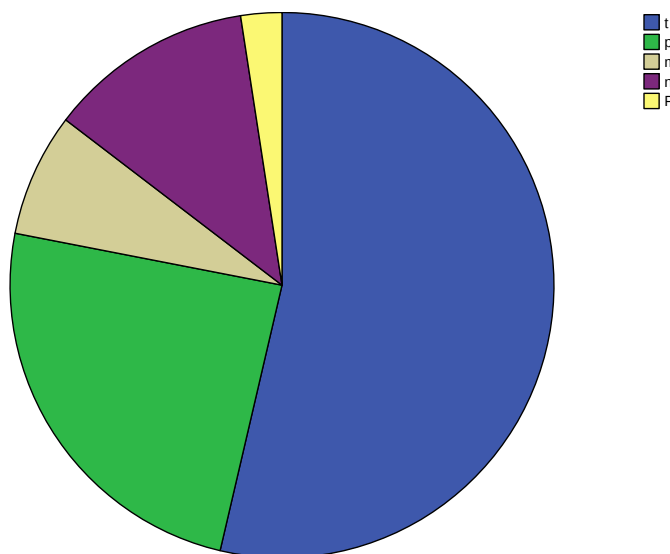


te resultaron útiles los contenidos y/o temas tratados

se trataron os contenidos temáticos con profundidad			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Totalmente	Válidos	totalmente	14	87.5	87.5	87.5
		parcialmente	2	12.5	12.5	100.0

Parcialmente	Válidos	Total	16	100.0	100.0	
		totalmente	2	25.0	25.0	25.0
		parcialmente	6	75.0	75.0	100.0
muy pocas	Válidos	Total	8	100.0	100.0	
		muy pocas	3	37.5	37.5	37.5
		no	5	62.5	62.5	100.0
		Total	8	100.0	100.0	

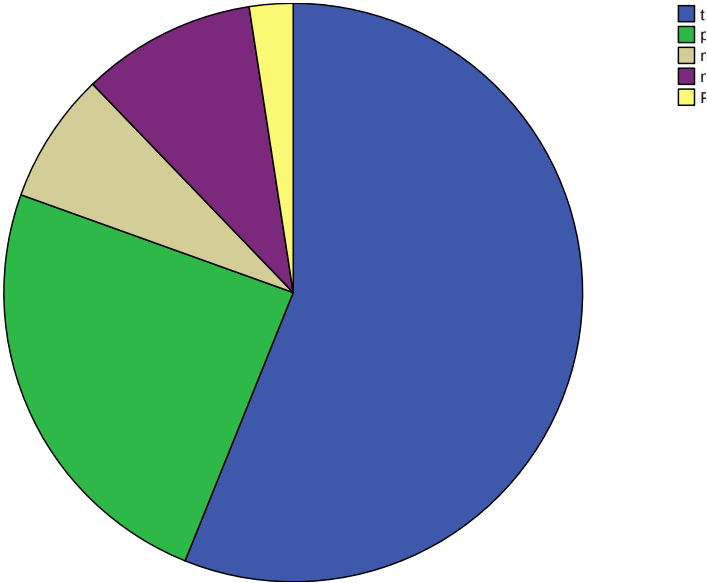
te resultaron útiles los contenidos y/o temas tratados



las actividades y /o tareas realizadas estuvieron acordes con las necesidades del grupo

se trataron os contenidos temáticos con profundidad			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Totalmente	Válidos	totalmente	12	75.0	75.0	75.0
		parcialmente	4	25.0	25.0	100.0
		Total	16	100.0	100.0	
Parcialmente	Válidos	totalmente	4	50.0	50.0	50.0
		parcialmente	4	50.0	50.0	100.0
		Total	8	100.0	100.0	
muy pocas	Válidos	parcialmente	1	12.5	12.5	12.5
		muy pocas	3	37.5	37.5	50.0
		No	4	50.0	50.0	100.0
		Total	8	100.0	100.0	

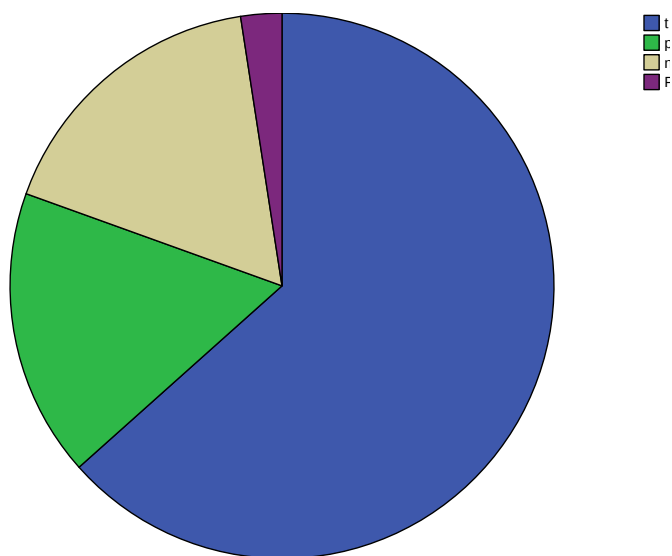
las actividades y /o tareas realizadas estuvieron acordes con las necesidades del grupo



el asesor dio a conocer el programa al inicio del curso

se trataron los contenidos temáticos con profundidad			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Totalmente	Válidos	totalmente	14	87.5	87.5	87.5
		parcialmente	2	12.5	12.5	100.0
		Total	16	100.0	100.0	
Parcialmente	Válidos	totalmente	6	75.0	75.0	75.0
		parcialmente	2	25.0	25.0	100.0
		Total	8	100.0	100.0	
muy pocas	Válidos	parcialmente	1	12.5	12.5	12.5
		No	7	87.5	87.5	100.0
		Total	8	100.0	100.0	

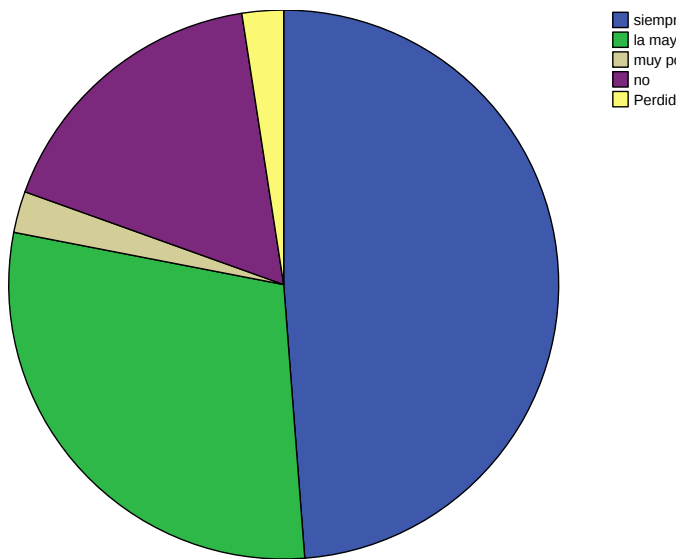
el asesor dió a conocer el programa al inicio del curso



¿el asesor propició un ritmo dinámico durante el desarrollo de las sesiones?

se trataron os contenidos temáticos con profundidad			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Totalmente	Válidos	siempre	11	68.8	68.8	68.8
		la mayoría de las veces	5	31.3	31.3	100.0
		Total	16	100.0	100.0	
Parcialmente	Válidos	siempre	2	25.0	25.0	25.0
		la mayoría de las veces	6	75.0	75.0	100.0
		Total	8	100.0	100.0	
muy pocas	Válidos	muy pocas sesiones	1	12.5	12.5	12.5
		No	7	87.5	87.5	100.0
		Total	8	100.0	100.0	

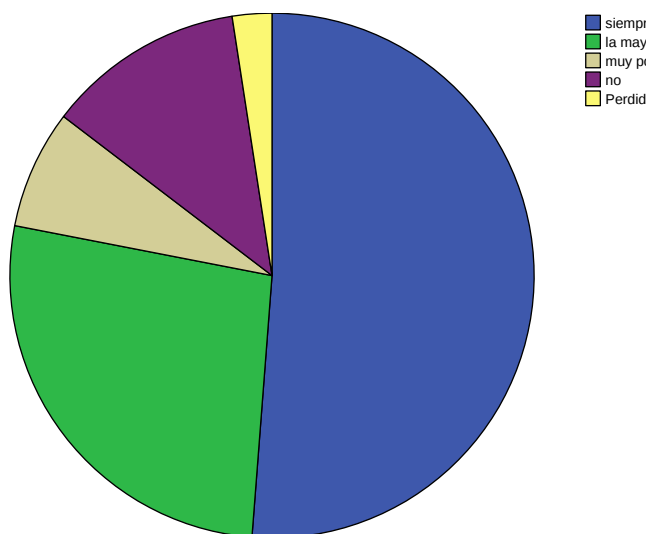
¿el asesor propició un ritmo dinámico durante el desarrollo de las



¿el asesor intentó centrar la discusión para llegar a conclusiones en los distintos temas?

se trataron os contenidos temáticos con profundidad			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Totalmente	Válidos	Siempre	12	75.0	75.0	75.0
		la mayoría de las veces	4	25.0	25.0	100.0
		Total	16	100.0	100.0	
Parcialmente	Válidos	siempre	3	37.5	37.5	37.5
		la mayoría de las veces	5	62.5	62.5	100.0
		Total	8	100.0	100.0	
muy pocas	Válidos	muy pocas sesiones	3	37.5	37.5	37.5
		No	5	62.5	62.5	100.0
		Total	8	100.0	100.0	

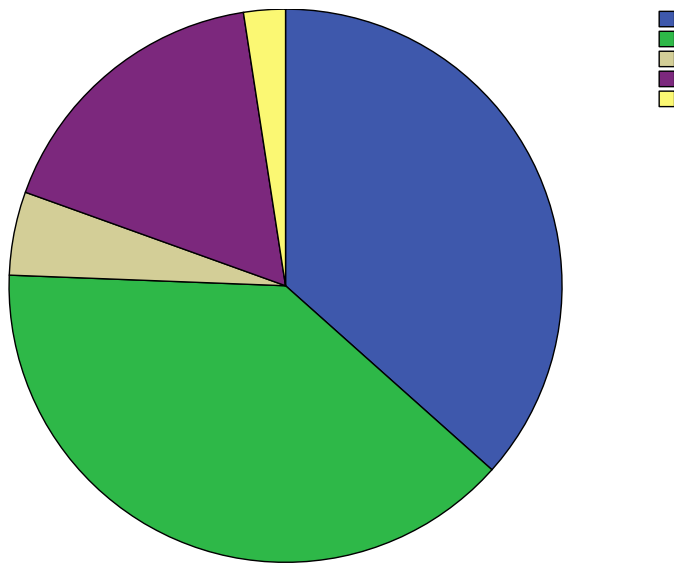
¿el asesor intentó centrar la discusión para llegar a conclusiones distintas temas?



¿cómo percibiste la preparación previa del tema por parte del asesor?

se trataron los contenidos temáticos con profundidad			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
totalmente	Válidos	excelente	10	62.5	62.5	62.5
		muy buena	6	37.5	37.5	100.0
		Total	16	100.0	100.0	
parcialmente	Válidos	muy buena	8	100.0	100.0	100.0
muy pocas	Válidos	Buena	1	12.5	12.5	12.5
		Regular	7	87.5	87.5	100.0
		Total	8	100.0	100.0	

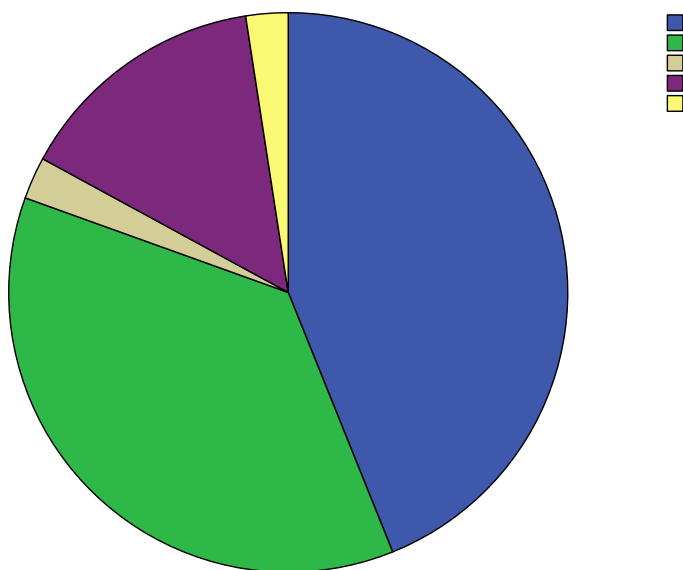
¿como pecibiste la preparación previa del tema por parte del a



¿la forma de evaluar del profesor la consideras...

se trataron os contenidos temáticos con profundidad			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
totalmente	Válidos	justa	11	68.8	68.8	68.8
		buena	5	31.3	31.3	100.0
		Total	16	100.0	100.0	
parcialmente	Válidos	buena	8	100.0	100.0	100.0
muy pocas	Válidos	buena	1	12.5	12.5	12.5
		incompleta	1	12.5	12.5	25.0
		injusta	6	75.0	75.0	100.0
		Total	8	100.0	100.0	

¿la forma de evaluar del profesor la consideras...



¿asistió con regularidad a las sesiones?

se trataron os contenidos temáticos con profundidad			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Totalmente	Válidos	siempre	10	62.5	62.5	62.5
		la mayoría de las veces	4	25.0	25.0	87.5
		muy pocas veces	2	12.5	12.5	100.0
		Total	16	100.0	100.0	
parcialmente	Válidos	siempre	3	37.5	37.5	37.5
		la mayoría de las veces	4	50.0	50.0	87.5
		muy pocas veces	1	12.5	12.5	100.0
		Total	8	100.0	100.0	
muy pocas	Válidos	muy pocas veces	2	25.0	25.0	25.0
		nunca	6	75.0	75.0	100.0
		Total	8	100.0	100.0	

¿asistió con regularidad a las sesiones?

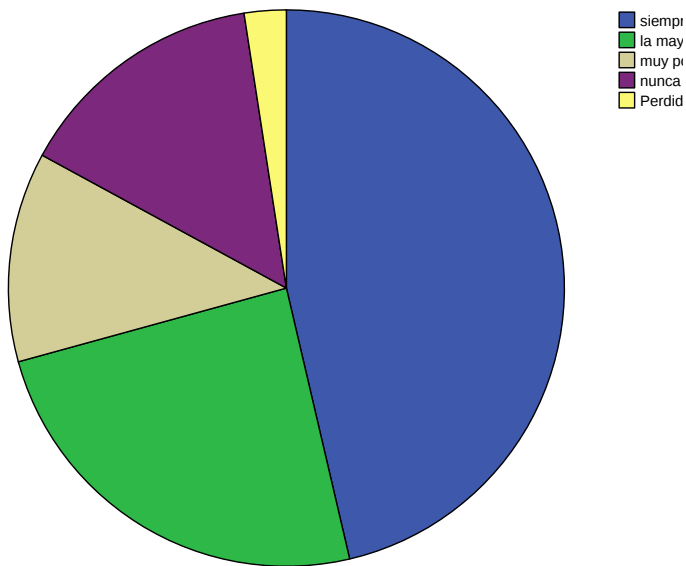


Gráfico de secuencia

Descripción del modelo

Nombre del modelo	MOD_2
Serie o secuencia	1 las sesiones programadas se cumplieron
	2 se cumplieron los objetivos propuestos
	3 se trataron os contenidos temáticos con profundidad
	4 el tratamiento de los contenidos y/o temas del curso fue claro
	5 te resultaron útiles los contenidos y/o temas tratados
	6 las actividades y /o tareas realizadas estuvieron acordes con las necesidades del grupo
	7 el asesor dio a conocer el programa al inicio del curso
	8 ¿el asesor propició un ritmo dinámico durante el desarrollo de las sesiones?
	9 ¿el asesor intentó centrar la discusión para llegar a conclusiones en los distintos temas?

11	¿la forma de evaluar del profesor la consideras...	
12	¿asistió con regularidad a las sesiones?	
Transformación	Ninguna	
Diferenciación no estacional		0
Diferenciación estacional		0
Longitud del periodo estacional	Sin periodicidad	
Etiquetas del eje horizontal	Números de secuencia	
Mostrar intervenciones	Ninguna	
Escalas de ejes verticales	Basado en todos los datos	
En cada observación	Valores no combinados	

Aplicando las especificaciones del modelo de MOD_2

Anexo 3.

Búsqueda de codificaciones anidadas: Códigos inferiores en >>maestro1.rtf<<

- > apertura
- > aprendizaje
 - 1 - 3: aprendizaje / 1 - 3: ética
 - 1 - 3: tipo de profesor
- > aprovechamiento
- > brindar confianza
- > buen manejo de temas
- > capacidad
- > comprensión
- > compromiso
- > confianza
- > continuidad
- > cumplimiento
- > dinámicas
- > dinámicas
- > disposición
- > enseñanza
- > ética
 - 1 - 3: ética / 1 - 3: tipo de profesor
- > evaluación
- > impositivo
 - 15 - 17: impositivo / 15 - 17: incapacidad
 - 15 - 17: tipo de profesor
 - 17 - 17: incapacidad
 - 17 - 17: incumplimiento
 - 17 - 17: incumplimiento
- > incapacidad
 - 15 - 17: incapacidad / 15 - 17: tipo de profesor
 - 17 - 17: incapacidad
 - 17 - 17: incumplimiento
 - 17 - 17: incumplimiento
 - 17 - 17: incapacidad / 17 - 17: incumplimiento
 - 17 - 17: incumplimiento
- > incumplimiento
 - 17 - 17: incumplimiento / 17 - 17: incumplimiento
- > necesidades

- > perfil adecuado
- > preparación
- > puntualidad
- > teoría práctica
- > tipo de profesor
 - 15 - 17: tipo de profesor / 17 - 17: incapacidad
 - 17 - 17: incumplimiento
 - 17 - 17: incumplimiento

7 hallazgo/s

Búsqueda de codificaciones anidadas: Códigos inferiores en >>maestro10.rtf<<

-
- > apertura
 - 31 - 35: apertura / 31 - 35: apertura
 - 31 - 35: aprendizaje
 - 31 - 35: aprovechamiento
 - 31 - 35: cumplimiento
 - 31 - 35: disposición
 - 31 - 35: apertura / 31 - 35: aprendizaje
 - 31 - 35: aprovechamiento
 - 31 - 35: cumplimiento
 - 31 - 35: disposición
 - > aprendizaje
 - 31 - 35: aprendizaje / 31 - 35: aprovechamiento
 - 31 - 35: cumplimiento
 - 31 - 35: disposición
 - > aprovechamiento
 - 1 - 5: aprovechamiento / 1 - 5: capacidad
 - 1 - 5: teoría práctica
 - 21 - 25: aprovechamiento / 21 - 25: disposición
 - 21 - 25: teoría práctica
 - 31 - 35: aprovechamiento / 31 - 35: cumplimiento
 - 31 - 35: disposición
 - > brindar confianza
 - 36 - 40: brindar confianza / 36 - 40: cumplimiento
 - 36 - 40: dinámicas
 - > buen manejo de temas
 - > capacidad
 - 1 - 5: capacidad / 1 - 5: teoría práctica

- > comprensión
- > compromiso
- > confianza
 - 46 - 50: confianza / 46 - 50: ética
 - 46 - 50: tipo de profesor
- > continuidad
 - 41 - 45: continuidad / 41 - 45: dinámicas
 - 41 - 45: impositivo
- > cumplimiento
 - 26 - 30: cumplimiento / 26 - 30: dinámicas
 - 31 - 35: cumplimiento / 31 - 35: disposición
 - 36 - 40: cumplimiento / 36 - 40: dinámicas
- > dinámicas
- > dinámicas
 - 41 - 45: dinámicas / 41 - 45: impositivo
- > disposición
 - 21 - 25: disposición / 21 - 25: teoría práctica
- > enseñanza
- > ética
 - 46 - 50: ética / 46 - 50: tipo de profesor
- > evaluación
 - 51 - 53: evaluación / 51 - 53: incumplimiento
 - 51 - 53: tipo de profesor
- > impositivo
- > incapacidad
- > incumplimiento
 - 51 - 53: incumplimiento / 51 - 53: tipo de profesor
- > necesidades
- > perfil adecuado
 - 6 - 10: perfil adecuado / 6 - 10: teoría práctica
 - 6 - 10: tipo de profesor
- > preparación
 - 11 - 15: preparación / 11 - 15: teoría práctica
 - 11 - 15: tipo de profesor
- > puntualidad
- > teoría práctica
 - 6 - 10: teoría práctica / 6 - 10: tipo de profesor
 - 11 - 15: teoría práctica / 11 - 15: tipo de profesor
- > tipo de profesor
- 22 hallazgo/s

Búsqueda de codificaciones anidadas: Códigos inferiores en >>maestro2.rtf<<

- ☐--> apertura
- ☐--> aprendizaje
 - 1 - 3: aprendizaje / 1 - 3: enseñanza
- ☐--> aprovechamiento
 - 7 - 9: aprovechamiento / 7 - 9: preparación
 - 7 - 9: tipo de profesor
- ☐--> brindar confianza
- ☐--> buen manejo de temas
 - 4 - 6: buen manejo de temas / 4 - 6: comprensión
 - 4 - 6: comprensión
- ☐--> capacidad
- ☐--> comprensión
 - 4 - 6: comprensión / 4 - 6: comprensión
- > compromiso
- ☐--> confianza
- ☐--> continuidad
- ☐--> cumplimiento
- ☐--> dinámicas
- ☐--> dinámicas
- ☐--> disposición
- ☐--> enseñanza
- ☐--> ética
- ☐--> evaluación
- ☐--> impositivo
- ☐--> incapacidad
- ☐--> incumplimiento
- ☐--> necesidades
- ☐--> perfil adecuado
- ☐--> preparación
 - 7 - 9: preparación / 7 - 9: tipo de profesor
- ☐--> puntualidad
- ☐--> teoría práctica
- ☐--> tipo de profesor

5 hallazgo/s

- > apertura
- > aprendizaje
- > aprovechamiento
 - 16 - 18: aprovechamiento / 16 - 18: cumplimiento
- > brindar confianza
 - 9 - 12: brindar confianza / 9 - 12: cumplimiento
- > buen manejo de temas
- > capacidad
- > comprensión
- > compromiso
- > confianza
- > continuidad
- > cumplimiento
 - 13 - 18: cumplimiento / 13 - 18: ética
 - 13 - 18: tipo de profesor
 - 16 - 18: aprovechamiento
 - 16 - 18: cumplimiento
- > dinámicas
 - 1 - 5: dinámicas / 1 - 5: dinámicas
 - 1 - 5: tipo de profesor
 - 1 - 5: dinámicas / 1 - 5: tipo de profesor
- > disposición
- > enseñanza
- > ética
 - 13 - 18: ética / 13 - 18: tipo de profesor
 - 16 - 18: aprovechamiento
 - 16 - 18: cumplimiento
- > evaluación
- > impositivo
- > incapacidad
- > incumplimiento
- > necesidades
- > perfil adecuado
- > preparación
- > puntualidad
- > teoría práctica
- > tipo de profesor

13 - 18: tipo de profesor / 16 - 18: aprovechamiento

16 - 18: cumplimiento

7 hallazgo/s

Búsqueda de codificaciones anidadas: Códigos inferiores en >>maestro4.rtf<<

□--> apertura

1 - 6: apertura / 1 - 6: apertura

1 - 6: aprendizaje

1 - 6: aprovechamiento

1 - 6: cumplimiento

1 - 6: ética

4 - 5: confianza

1 - 6: apertura / 1 - 6: aprendizaje

1 - 6: aprovechamiento

1 - 6: cumplimiento

1 - 6: ética

4 - 5: confianza

□--> aprendizaje

1 - 6: aprendizaje / 1 - 6: aprovechamiento

1 - 6: cumplimiento

1 - 6: ética

4 - 5: confianza

□--> aprovechamiento

1 - 6: aprovechamiento / 1 - 6: cumplimiento

1 - 6: ética

4 - 5: confianza

□--> brindar confianza

7 - 12: brindar confianza / 7 - 12: cumplimiento

7 - 12: tipo de profesor

10 - 12: cumplimiento

□--> buen manejo de temas

□--> capacidad

□--> comprensión

□--> compromiso

□--> confianza

□--> continuidad

□--> cumplimiento

1 - 6: cumplimiento / 1 - 6: ética

4 - 5: confianza

7 - 12: cumplimiento / 7 - 12: tipo de profesor

10 - 12: cumplimiento

- ☐--> dinámicas
- ☐--> disposición
- ☐--> enseñanza
- ☐--> ética

1 - 6: ética / 4 - 5: confianza

- ☐--> evaluación
- ☐--> impositivo
- ☐--> incapacidad
- ☐--> incumplimiento
- ☐--> necesidades
- ☐--> perfil adecuado
- ☐--> preparación
- ☐--> puntualidad
- ☐--> teoría práctica
- ☐--> tipo de profesor

7 - 12: tipo de profesor / 10 - 12: cumplimiento

9 hallazgo/s

Búsqueda de codificaciones anidadas: Códigos inferiores en >>maestro5.rtf<<

☐--> apertura

--> aprendizaje

9 - 9: aprendizaje / 9 - 9: brindar confianza

9 - 9: brindar confianza

☐--> aprovechamiento

5 - 5: aprovechamiento / 5 - 5: impositivo

☐--> brindar confianza

9 - 9: brindar confianza / 9 - 9: brindar confianza

☐--> buen manejo de temas

1 - 1: buen manejo de temas / 1 - 1: cumplimiento

- ☐--> capacidad
- ☐--> comprensión
- ☐--> compromiso
- ☐--> confianza
- ☐--> continuidad
- ☐--> cumplimiento

- ☐--> dinámicas
- ☐--> disposición
- ☐--> enseñanza
- ☐--> ética
- > evaluación
- ☐--> impositivo
- ☐--> incapacidad
- ☐--> incumplimiento
- ☐--> necesidades
- ☐--> perfil adecuado
- ☐--> preparación
- ☐--> puntualidad
- ☐--> teoría práctica
- ☐--> tipo de profesor
- 4 hallazgo/s

Búsqueda de codificaciones anidadas: Códigos inferiores en >>maestro6.rtf<<

- ☐--> apertura
 - 1 - 4: apertura / 1 - 4: apertura
 - 1 - 4: aprendizaje
 - 1 - 4: aprovechamiento
 - 1 - 4: cumplimiento
 - 1 - 4: tipo de profesor
 - 1 - 4: apertura / 1 - 4: aprendizaje
 - 1 - 4: aprovechamiento
 - 1 - 4: cumplimiento
 - 1 - 4: tipo de profesor
- ☐--> aprendizaje
 - 1 - 4: aprendizaje / 1 - 4: aprovechamiento
 - 1 - 4: cumplimiento
 - 1 - 4: tipo de profesor
 - 5 - 5: aprendizaje / 5 - 5: cumplimiento
- ☐--> aprovechamiento
 - 1 - 4: aprovechamiento / 1 - 4: cumplimiento
 - 1 - 4: tipo de profesor
- ☐--> brindar confianza
- ☐--> buen manejo de temas
- ☐--> capacidad

- ☐--> comprensión
- ☐--> compromiso
- ☐--> confianza
- ☐--> continuidad
- ☐--> cumplimiento
 - 1 - 4: cumplimiento / 1 - 4: tipo de profesor
- ☐--> dinámicas
- ☐--> disposición
- ☐--> enseñanza
- ☐--> ética
- ☐--> evaluación
- ☐--> impositivo
- ☐--> incapacidad
- ☐--> incumplimiento
- ☐--> necesidades
- ☐--> perfil adecuado
- ☐--> preparación
- ☐--> puntualidad
- ☐--> teoría práctica
- ☐--> tipo de profesor
- 6 hallazgo/s

Búsqueda de codificaciones anidadas: Códigos inferiores en >>maestro7.rtf<<

- ☐--> apertura
- ☐--> aprendizaje
 - 5 - 9: aprendizaje / 5 - 9: buen manejo de temas
 - 5 - 9: confianza
- ☐--> aprovechamiento
 - 19 - 22: aprovechamiento / 19 - 22: buen manejo de temas
 - 19 - 22: tipo de profesor
- ☐--> brindar confianza
- ☐--> buen manejo de temas
 - 1 - 4: buen manejo de temas / 1 - 4: cumplimiento
 - 5 - 9: buen manejo de temas / 5 - 9: confianza
 - 19 - 22: buen manejo de temas / 19 - 22: tipo de profesor
- ☐--> capacidad
- ☐--> comprensión
- ☐--> compromiso

- > confianza
 - 10 - 14: confianza / 10 - 14: tipo de profesor
- > continuidad
- > cumplimiento
 - 15 - 18: cumplimiento / 15 - 18: dinámicas
 - 15 - 18: tipo de profesor
- > dinámicas
 - 15 - 18: dinámicas / 15 - 18: tipo de profesor
- > disposición
- > enseñanza
- > ética
- > evaluación
- > impositivo
- > incapacidad
- > incumplimiento
- > necesidades
- > perfil adecuado
- > preparación
- > puntualidad
- > teoría práctica
- > tipo de profesor
- 8 hallazgo/s

Búsqueda de codificaciones anidadas: Códigos inferiores en >>maestro8.rtf<<

-
- > apertura
 - 6 - 9: apertura / 6 - 9: apertura
 - 6 - 9: aprendizaje
 - 6 - 9: aprovechamiento
 - 6 - 9: capacidad
 - 6 - 9: preparación
 - 6 - 9: apertura / 6 - 9: aprendizaje
 - 6 - 9: aprovechamiento
 - 6 - 9: capacidad
 - 6 - 9: preparación
 - 14 - 18: apertura / 14 - 18: apertura
 - 14 - 18: aprendizaje
 - 14 - 18: aprovechamiento
 - 14 - 18: aprovechamiento

- 14 - 18: confianza
- 14 - 18: apertura / 14 - 18: aprendizaje
 - 14 - 18: aprovechamiento
 - 14 - 18: aprovechamiento
 - 14 - 18: confianza
- ☐--> aprendizaje
 - 6 - 9: aprendizaje / 6 - 9: aprovechamiento
 - 6 - 9: capacidad
 - 6 - 9: preparación
 - 10 - 13: aprendizaje / 10 - 13: cumplimiento
 - 10 - 13: incumplimiento
 - 14 - 18: aprendizaje / 14 - 18: aprovechamiento
 - 14 - 18: aprovechamiento
 - 14 - 18: confianza
 - 37 - 40: aprendizaje / 37 - 40: dinámicas
 - 37 - 40: preparación
- ☐--> aprovechamiento
 - 6 - 9: aprovechamiento / 6 - 9: capacidad
 - 6 - 9: preparación
 - 14 - 18: aprovechamiento / 14 - 18: aprovechamiento
 - 14 - 18: confianza
 - 14 - 18: aprovechamiento / 14 - 18: confianza
- ☐--> brindar confianza
 - 1 - 5: brindar confianza / 1 - 5: cumplimiento
 - 1 - 5: dinámicas
- ☐--> buen manejo de temas
- ☐--> capacidad
 - 6 - 9: capacidad / 6 - 9: preparación
 - 32 - 36: capacidad / 32 - 36: cumplimiento
 - 32 - 36: incumplimiento
 - 41 - 44: capacidad / 41 - 44: cumplimiento
 - 41 - 44: puntualidad
- ☐--> comprensión
 - 28 - 31: comprensión / 28 - 31: cumplimiento
 - 28 - 31: puntualidad
- ☐--> compromiso
- ☐--> confianza
- ☐--> continuidad
- ☐--> cumplimiento
 - 1 - 5: cumplimiento / 1 - 5: dinámicas

10 - 13: cumplimiento / 10 - 13: incumplimiento
19 - 22: cumplimiento / 19 - 22: cumplimiento
19 - 22: dinámicas
19 - 22: cumplimiento / 19 - 22: dinámicas
23 - 27: cumplimiento / 23 - 27: enseñanza
23 - 27: preparación
28 - 31: cumplimiento / 28 - 31: puntualidad
32 - 36: cumplimiento / 32 - 36: incumplimiento
41 - 44: cumplimiento / 41 - 44: puntualidad

☐--> dinámicas

37 - 40: dinámicas / 37 - 40: preparación

☐--> disposición

☐--> enseñanza

23 - 27: enseñanza / 23 - 27: preparación

☐--> ética

☐--> evaluación

☐--> impositivo

☐--> incapacidad

☐--> incumplimiento

☐--> necesidades

☐--> perfil adecuado

☐--> preparación

☐--> puntualidad

☐--> teoría práctica

☐--> tipo de profesor

26 hallazgo/s

Búsqueda de codificaciones anidadas: Códigos inferiores en >>maestro9.rtf<<

☐--> apertura

☐--> aprendizaje

35 - 35: aprendizaje / 35 - 35: disposición

35 - 35: perfil adecuado

☐--> aprovechamiento

21 - 21: aprovechamiento / 21 - 21: cumplimiento

21 - 21: perfil adecuado

31 - 35: aprovechamiento / 31 - 35: cumplimiento

31 - 35: preparación

35 - 35: aprendizaje

- 35 - 35: disposición
- 35 - 35: perfil adecuado
- 40 - 40: aprovechamiento / 40 - 40: perfil adecuado
- 40 - 40: preparación
- ☐--> brindar confianza
- ☐--> buen manejo de temas
 - 3 - 5: buen manejo de temas / 3 - 5: capacidad
 - 15 - 20: buen manejo de temas / 15 - 20: capacidad
 - 15 - 20: cumplimiento
- ☐--> capacidad
 - 15 - 20: capacidad / 15 - 20: cumplimiento
- ☐--> comprensión
 - 11 - 14: comprensión / 11 - 14: cumplimiento
 - 11 - 14: perfil adecuado
- ☐--> compromiso
- ☐--> confianza
- ☐--> continuidad
- ☐--> cumplimiento
 - 6 - 10: cumplimiento / 6 - 10: tipo de profesor
 - 11 - 14: cumplimiento / 11 - 14: perfil adecuado
 - 21 - 21: cumplimiento / 21 - 21: perfil adecuado
 - 31 - 35: cumplimiento / 31 - 35: preparación
 - 35 - 35: aprendizaje
 - 35 - 35: disposición
 - 35 - 35: perfil adecuado
- ☐--> dinámicas
- ☐--> disposición
 - 35 - 35: disposición / 35 - 35: perfil adecuado
- ☐--> enseñanza
- ☐--> ética
- > evaluación
- ☐--> impositivo
- ☐--> incapacidad
- ☐--> incumplimiento
- ☐--> necesidades
- ☐--> perfil adecuado
 - 25 - 25: perfil adecuado / 25 - 25: preparación
 - 25 - 25: tipo de profesor
 - 40 - 40: perfil adecuado / 40 - 40: preparación
- ☐--> preparación

25 - 25: preparación / 25 - 25: tipo de profesor

31 - 35: preparación / 35 - 35: aprendizaje

35 - 35: disposición

35 - 35: perfil adecuado

☐--> puntualidad

☐--> teoría práctica

--> tipo de profesor

1 - 5: tipo de profesor / 3 - 5: buen manejo de temas

3 - 5: capacidad

18 hallazgo/s

Integrantes de la RED IBEROAMERICANA (1915)

Reunión internacional Normal Emérita Superior de México D.F.

