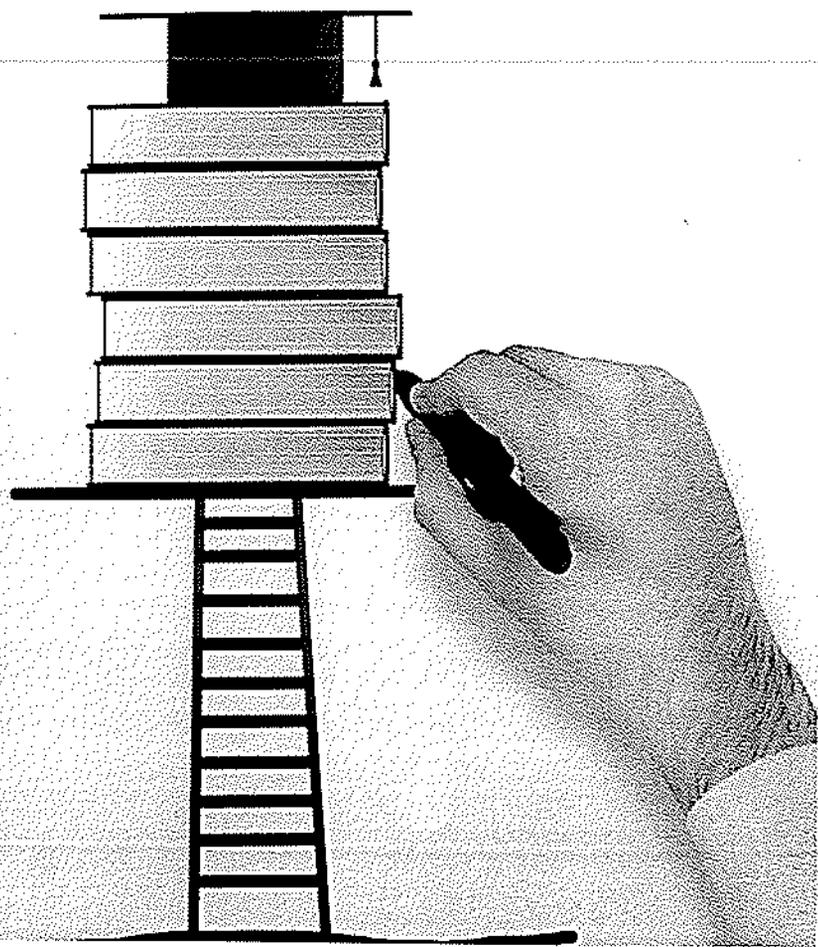


La investigación formativa retos y experiencias en la profesionalización docente

Coordinadores:

Ma. del Socorro Ramírez Vallejo

Francisco Hernández Ortiz



LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA

Retos y experiencias
en la profesionalización docente



Coordinadores

Ma. del Socorro Ramírez Vallejo

Francisco Hernández Ortiz

Capítulo 1

.....

LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA Y LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE

Francisco Hernández Ortiz

No podemos resolver problemas usando el mismo tipo de pensamiento que usamos cuando los creamos.

ALBERT EINSTEIN

El presente trabajo nace con el propósito de contribuir al estado del conocimiento de la investigación formativa, como un medio para el estudio de la profesionalización del profesorado. Estudiar la práctica docente implica la indagación de cada una de sus dimensiones: lo personal, lo disciplinar, lo didáctico, lo social y lo político, las cuales, desde la mirada de la investigación formativa, ayudan a comprender que la tarea docente, es una acción compleja, que puede ser objeto de estudio bajo una metodología rigurosa que la analice, sistematice y la transforme.

Durante los últimos veinte años han surgido propuestas y estudios para la formación del magisterio. Schön alude a la importancia de la práctica docente como el eje de la formación, como un proceso reflexivo; mientras que Gimeno Sacristán reconoce la investigación como medio para analizar y reflexionar sobre la práctica docente.

Los estudios etnográficos sobre este mismo tema documentan y debaten cómo la práctica docente en sí misma es una acción compleja, matizada por factores propios del docente, el aula, el contexto y la cultura escolar. Los saberes docentes son constructos resultado de la relación teórico-práctica. Aunados a la experiencia cotidiana de la acción docente en las aulas, éstos configuran las decisiones pedagógicas que toman los profesores en las aulas, que pueden ser conscientes o

se ilustra de una manera sólida y congruente una forma en que la BECENESLP ha logrado sistematizar la experiencia de formación para la investigación en las maestrías profesionalizantes que ofrece, así como aprender y teorizar acerca de dicha experiencia.

Con base en la presentación, desarrollo y recuperación de ciertos conceptos/elementos clave como los de investigación formativa, el portafolio temático, las transferencias docentes y la conversación pública, los autores llevan al lector a un recorrido "con sentido" por lo que puede considerarse como una propuesta pedagógica para este tipo de posgrados. Así, con un estilo fresco, preciso, bien sustentado, apoyado en las experiencias vividas por ellos y por sus alumnos de maestría, los autores abordan diversas variaciones sobre un mismo tema, pero todas con vida propia, profundizando y complementando sus ideas sobre la temática central, pero sobre todo recuperando la forma en que esas ideas se hicieron vida en las experiencias de aprendizaje apropiadas con sus estudiantes de maestría.

Mi felicitación sincera a la comunidad académica de la BECENESLP por la calidad y oportunidad del libro que hoy pone a disposición del sistema de posgrado nacional y, en particular, de las escuelas formadoras de docentes: mi profundo reconocimiento a sus autores por la forma en que lograron sustentar, defender, poner en práctica y evaluar esta propuesta de formación para la investigación en posgrados profesionalizantes.

MARÍA GUADALUPE MORENO BAYARDO

Profesora investigadora de la Universidad de Guadalajara

LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA

Retos y experiencias
en la profesionalización docente



Contenido



PRÓLOGO.....	IX
INTRODUCCIÓN.....	XI
Capítulo 1. La investigación formativa y la profesionalización docente.... <i>Francisco Hernández Ortiz</i>	1
Capítulo 2. La investigación formativa: Su materialización en los programas de maestría con orientación profesional..... <i>Ma. del Socorro Ramírez Vallejo</i>	15
Capítulo 3. El portafolio temático: Herramienta para el desarrollo personal y profesional del docente..... <i>Ana Silvia López Cruz</i>	83
Capítulo 4. La investigación formativa en acción: Un medio para observar la transformación de la práctica..... <i>Ma. del Socorro Ramírez Vallejo</i> <i>Juana María Jaramillo González</i> <i>Ana Silvia López Cruz</i>	115
Capítulo 5. La conversación pública: Espacio de aprendizaje y oportunidad para valorar el desempeño docente..... <i>Rodrigo Ovalle González</i>	161
AUTORES PROFESORES - INVESTIGADORES.....	225

Prólogo



Desde hace ya algunos años, el contacto con directivos y con profesores de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (BECENESLP), a propósito de diversas actividades académicas, me ha llevado de sorpresa en sorpresa, pues en todos los casos en que se ha propiciado el contacto tanto con ellos como con los productos académicos que generan, me ha sido grato descubrir lo que se puede hacer cuando en una institución se cohesionan grupos realmente interesados en un trabajo de superación de la vida académica institucional en función de los objetivos que le dan sentido a su existencia.

Mi capacidad de asombro fue estimulada nuevamente al dar lectura a este libro que me solicitaron prologar; así que antes de que se pierda el buen sabor que me ha dejado su lectura, decidí pasar a la comunicación escrita de algunas de mis percepciones y reflexiones sobre lo leído. En primer lugar quiero señalar como un logro fundamental de esta obra el hecho de que el equipo de académicos autores de los diferentes capítulos ha encontrado una forma de concretar lo que mucho se ha debatido sobre la función de la investigación en posgrados profesionalizantes, pues aunque pareciera que en el discurso hay acuerdo en el mundo de la academia acerca de que la formación para la investigación habrá de tener diferente orientación según se trate de posgrados orientados a la investigación o de posgrados profesionalizantes, en los hechos no se ha podido distinguir con nitidez cómo establecer esa diferencia.

En otras palabras, se ha aceptado de manera casi generalizada que, en los posgrados profesionalizantes, la investigación habrá de ser *herramienta de apoyo* para un mejor desempeño de la práctica educativa para la que se forma y, por lo tanto, la formación para la investigación que en estos programas se ofrezca habrá de preparar para esa forma de uso de la investigación, pero tal parece que en los hechos no se ha logrado establecer con claridad cómo hacerlo. Por eso el entusiasmo que la lectura de esta obra ha despertado en mí, pues en ella

no serlo (Mercado, 2002). Los estudios anteriores describen cómo se hace la práctica docente, se enfatiza el deber ser, el ideal del hacer docente. En años recientes se han generado nuevas perspectivas para su estudio, desde los mismos espacios a través de la intervención pedagógica. La realidad docente no se puede describir sino como parte de un proceso dialéctico, de la vinculación entre la teoría y la práctica, es decir, una práctica reflexionada, sistematizada y congruente con las necesidades educativas de los estudiantes, del contexto y vinculada con la realidad social actual.

La investigación, "como construcción de conocimientos, es un medio para contribuir con sus avances teórico-metodológicos, al desarrollo de los colectivos humanos en sus múltiples dimensiones ideológicas, políticas, culturales y otras que los constituyen" (Alvarado, 2008, p. 158). Desde esta perspectiva, la investigación formativa, como la plantea Cerda (2007) y como la hemos experimentado, parte de un hecho educativo concreto que emerge del contexto en el que se realiza la acción docente, en la escuela, el aula; acotada a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Ningún estudio de un problema de dicha acción puede efectuarse si no deriva del análisis de los contextos escolar y social, porque es en éstos donde los actores interactúan, comparten experiencias, se comunican y aprenden juntos.

La problematización de la práctica docente es un ejercicio básico para profundizar en cada uno de los rasgos que la definen y la determinan. La interiorización del ser, el hacer y el saber de la tarea docente se puede estudiar con una metodología cualitativa como es la investigación formativa, una de cuyas técnicas es la observación, a la que se recurre para identificar rasgos, cualidades o aspectos, en los cuales descomponerla a fin de comprenderla desde una postura holística; es decir, las partes son el todo, consigna que debe mantenerse a lo largo del proceso investigativo.

El diario de campo, la bitácora o el anecdotario son instrumentos para recabar datos que son analizados e interpretados más tarde. Los resultados reflejan la realidad en que ocurre la docencia.

Otro aspecto esencial de la investigación formativa es la posibilidad de diseñar y aplicar acciones de mejora de la práctica docente con el propósito de transformarla; no se queda en las etapas descriptiva e interpretativa del acontecer pedagógico, sino que contribuye a la transformación, y en consecuencia, a la profesionalización. La investi-

gación formativa desarrolla en los estudiantes las capacidades de interpretación, de análisis y de síntesis de la información, de búsqueda de problemas no resueltos, de crítica, así como la observación, la descripción y la comparación, relacionadas, todas, de manera directa, con la formación para la investigación (Rojas, 2007).

Desde esta perspectiva, este trabajo presenta un marco de referencia metodológico en el que se ha realizado la investigación formativa en una institución formadora de docentes en el nivel posgrado. La experiencia es valiosa porque contribuye al estado del conocimiento, y reconoce cómo la investigación formativa no sólo ayuda a la profesionalización de la práctica docente de los estudiantes del posgrado, sino también los prepara para la investigación. Si la esencia del programa de formación es la profesionalización docente, el medio es la investigación formativa, que "constituye un excelente ejercicio [...], en el que se integran la apropiación autónoma y significativa de contenidos académicos, el desarrollo de procesos cognitivos complejos y la adquisición de competencias investigativas" (Parra, 2004, p. 77). La información recabada a lo largo de ocho años de trabajo académico y de investigación da cuenta de que la investigación formativa establece una relación entre teoría y práctica, con una mirada crítica y retadora, que transforma los procesos de enseñanza-aprendizaje un punto esencial de la docencia.

LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA EN LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE

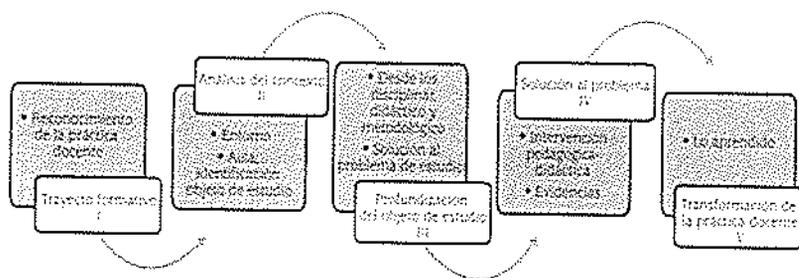
Uno de los retos de las instituciones de educación superior que forman al profesorado es ofrecer programas innovadores que ayuden a reinterpretar y buscar nuevas formas de estudiar los problemas educativos, cuidando el rigor académico y de investigación, desde modelos distintos a los clásicos de la investigación educativa, con el propósito de identificar rasgos cualitativos que la caractericen y expliquen integrando las dimensiones de análisis como una acción profesional, en un entramado de aspectos disciplinarios, didácticos, metodológicos, personales, éticos y como una acción humana. Un campo del conocimiento objeto de estudio e interés es la formación del profesorado, cuyo eje es la práctica docente. "La complejidad de la práctica educativa torna

difícil su estudio y también su modificación" (Gómez, 2008, p. 30), por la multiplicidad de factores que la cruzan y la determinan.

El programa de posgrado¹ del cual deriva este trabajo ha experimentado durante ocho años la investigación aplicada, como estrategia investigativa que favorece la profesionalización de los docentes: al mismo tiempo, es formativa para la investigación en este campo del conocimiento, ya que se logró construir una ruta metodológica como marco de referencia para hacer estudios formales con rigor científico.

A continuación se presenta un esquema que sintetiza el modelo metodológico desde la perspectiva de la investigación formativa, aplicado, retroalimentado y reconstruido como resultado de la experiencia institucional en los programas de profesionalización docente del nivel posgrado. Al mismo tiempo, es una contribución al debate científico de la importancia de la investigación cualitativa para estudiar el hecho educativo; para el caso que nos ocupa: la formación y profesionalización de los docentes:

Gráfica 1
Una nueva ruta metodológica de investigación formativa
de la práctica docente



Elaboración propia.

¹ El programa de posgrado a nivel maestría se ofrece en la División de Estudios de Posgrado de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, México. Es una de las instituciones más antiguas de la formación de profesores para la educación básica del país. Pionera en la creación de programas profesionalizantes para profesores de educación básica en México. Los programas se ubican en el nivel I como programas de calidad por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior.

El modelo que se presenta está organizado en cinco etapas. Cada una tiene rasgos específicos que van dando la pauta de análisis para entender la influencia del contexto, la problematización de la práctica docente, la intervención didáctica y el reconocimiento de la transformación de la práctica pedagógica.

La primera etapa, reconocimiento de la práctica docente, es un ejercicio introspectivo de parte del profesor, en el que se pretende que tenga un reencuentro con su ser, como sujeto individual y social, con una historia personal, familiar y profesional. "Está determinada por múltiples factores, entre ellos: la experiencia docente, la naturaleza de la disciplina que se enseña y el conocimiento pedagógico" (Gómez, 2008, p. 38).

Se reflexiona mediante la escritura de la historia propia. Aquí, las técnicas de la narrativa biográfica y de la epistolar contribuyen a la recuperación de datos de la memoria, que conduce al profesor al análisis. De este modo, se comprende que la acción docente está matizada por las historias personales y profesionales que hacen distinto a cada individuo; pero en una reflexión profunda y consciente se puede reinterpretar la función pedagógica como un proceso social y humano, en esencia complejo.

Al respecto, una estudiante expresa su punto de vista: "comparto este escrito de una investigación formativa, una experiencia de gran significado, tanto en mi labor docente como en los ámbitos personal y profesional, no sólo por la necesidad de transformar la práctica, sino por la toma de conciencia de mis áreas de oportunidad y fortalezas, detectadas durante el proceso reflexivo de mi actuar frente al grupo" (Aguilar, 2012, p. 6). En esta narración biográfica, las vivencias son expresadas por la maestra como puntos en el trayecto profesional, aunados al reconocimiento de sus primeras experiencias en la enseñanza, a los significados construidos del ser, saber y saber hacer de la docencia. Su posición como persona, ser humano, sujeto histórico y social se ve reflejada en su actuación personal y profesional.

La segunda etapa, el análisis del contexto, se refiere a la posibilidad de los docentes de interiorizar y analizar el contexto donde se realiza la práctica docente, el entorno inmediato, el escolar, y el conocimiento de los estudiantes; la elaboración de un perfil grupal en el que se identifican las características individuales de los alumnos a su cargo. Las técnicas y los instrumentos que se usan para recabar los

datos son las entrevistas, la observación y la consulta de fuentes primarias que proporcionan evidencia de lo escolar y grupal.

Los instrumentos de evaluación del aprendizaje, además de cumplir su función específica, le ayudan a tener una claridad de quiénes son los sujetos del aprendizaje bajo la responsabilidad del docente. Al respecto, tenemos un ejemplo de cómo en este proceso se favorece el análisis y la reflexión. "Para obtener la información apliqué encuestas sobre el ambiente familiar, que me permitieron conocer más los contextos donde se forman los alumnos, detectando algunos niños que requieren de más apoyo para fortalecer sus competencias" (Barajas, 2012, p. 12). El uso de estas herramientas ayuda a comprender que las variables contextuales son fundamentales y explicativas de la realidad en la que se lleva a cabo la tarea docente, para entender la complejidad del contexto y cómo éste, en momento específico, es determinante de la toma de decisiones en el aula. Estudiar el contexto ayuda a resignificar la práctica docente. Otra estudiante asevera: "me brindó la oportunidad de analizar y reflexionar sobre mi práctica, observar cuáles eran mis debilidades y aciertos para mejorar tanto personal como profesionalmente" (Pesina, 2006, p. 8). Lo fundamental es que los docentes, a través de la utilización de algunas técnicas e instrumentos, tienen la posibilidad de recabar datos de manera sistemática, a fin de interpretar su práctica docente de una forma consciente y reflexionada.

Otro elemento que se va manifestando, resultado del proceso de análisis, es el acontecer en el aula, que se asocia a los aprendizajes de los estudiantes, a los contenidos curriculares, a las formas de interacción y comunicación de los alumnos y el profesor, a las dificultades en el aprendizaje o formas de intervención didáctica; todos estos aspectos son analizados para identificar un problema objeto de interés, que será retador y motivo para profundizar en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En esta segunda etapa se problematiza la práctica docente, se identifica y determina el problema objeto de interés del profesor.

La tercera etapa, se refiere al planteamiento formal del problema de la investigación, el cual emerge del análisis del contexto, en concreto el aula, derivado del análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje. El aula es el centro y razón de la práctica docente, porque ahí confluyen el aprendizaje y la enseñanza por medio de los

actores. De no hacerlo así, el enfoque profesionalizante adquiriría otros matices que se alejan o poco contribuyen a la mejora y transformación de la acción pedagógica.

La pregunta de la investigación se somete al juicio valorativo, en el cual los elementos de tiempo y espacio ayudan a delimitar y focalizar la intención investigativa. Las preguntas secundarias ayudan a identificar rasgos cualitativos que permitan tener una idea precisa del objeto de estudio. En el plano de la investigación cualitativa, no puede iniciarse sin una definición más o menos concreta del problema, la que se orienta en función de un núcleo, con el fin de encontrar el centro de todo análisis cualitativo: el significado. La determinación de este significado es, en principio, una demarcación conceptual abierta a múltiples sentidos (Ruiz, 2007, p. 51).

En la definición del problema aparecen las posibilidades de profundizar en el contenido y la comprensión. La profesionalización docente se puede hacer desde la investigación de la práctica docente; la experiencia nos dice que si es posible. Al respecto tenemos dos casos ilustrativos. Al plantear el problema (Barajas, 2012), a la estudiante le interesa una habilidad cognitiva y las creencias que subyacen a su interpretación: "cómo favorecer el pensamiento crítico en mis alumnos a través del campo formativo de exploración y conocimiento del mundo". La profesora-estudiante tuvo la oportunidad de profundizar en el contenido del significado del pensamiento crítico y cómo, desde el trabajo docente, se favorece o se desarrolla. Por un lado está la necesidad de hacer una indagación teórica y, por el otro, la oportunidad de transferir ese conocimiento a situaciones didácticas que lo favorezcan. Aquí entra el principio de la investigación formativa que toma como referencia un conocimiento ya construido para generar o ampliarlo en la explicación, como es el trabajo docente. Al respecto, "La pregunta de investigación va enmarcada dentro de un uso adecuado de la teoría o perspectiva teórica, y es el primer paso en el método de trabajo" (García, 2010, p. 268) que se diseña. La teoría permite producir descripciones analíticas, es decir, guiar la producción de análisis y la reinterpretación de la acción docente con una mirada distinta, consciente y reflexionada, con la posibilidad de mejorarla a través de la intervención educativa.

Pesina (2006) plantea la pregunta: "¿cómo favorecer la adquisición de la lengua escrita en alumnos con rezago escolar?" Para profundizar

en el objeto de estudio tuvo que integrar otros cuestionamientos, como ¿qué actividades implementar?, ¿facilita o favorece la intervención pedagógica el rezago escolar?, ¿cómo hacer adecuaciones de los contenidos? Se puede observar cómo el problema central se va aclarando en la medida que se va precisando la intencionalidad, la extensión y la profundización, que se manifiestan como rasgos esenciales en el planteamiento del problema que ayudan a entender la práctica docente de una forma integral. Por tanto, coincide con lo señalado por Ruiz (2007) desde la perspectiva de la investigación cualitativa, como es la formativa: el planteamiento es situacional, referido a factores y circunstancias que originan una problemática, no operacional como lo hacen los enfoques clásicos de la investigación.

La investigación formativa contribuye a la solución de problemas educativos, sobre todo los que se refieren a los procesos de enseñanza-aprendizaje. El diseño didáctico para intervenir en la solución del problema y mejorar la práctica docente constituye la cuarta etapa. Aquí, el docente busca, bajo un proceso didáctico reflexionado, las secuencias, situaciones, inmersión temática o proyectos didácticos como modalidades didácticas, cuyo diseño incide en la transformación de la enseñanza y favorece los aprendizajes esperados en los estudiantes.

Desde el punto de vista de la investigación, en esta etapa se genera un proceso dialéctico. La teoría asimilada, explicativa, sustenta desde el punto de vista teórico el objeto de estudio. La teoría asimilada por el investigador es el punto de referencia para la construcción de un diseño didáctico para la intervención pedagógica. Es en este espacio donde se aplica y se confronta con la realidad docente; es en el aula donde confluyen factores que se entretajan y la modifican, lo que da como resultado una confrontación, reinterpretación o construcción del nuevo conocimiento pedagógico.

Como la define Camacho (2008), el aula expandida es un espacio educativo como un universo de significación, cargado de sentido, donde se hace un recorrido por las conjeturas, las disertaciones y las aproximaciones de los desafíos del movimiento de tematización, problematización y fundamentación en torno al discurso epistémico. Aquí se produce la relación dialéctica entre el sujeto y objeto de conocimiento. Las significaciones y las resignificaciones se van construyendo desde la investigación.

Desde el punto de vista epistémico, es en esta parte donde se construye o reconstruye el conocimiento pedagógico que amplía y profundiza la práctica docente favoreciendo la profesionalización. La evidencia empírica se recupera en instrumentos como las producciones de los alumnos, la videograbación, los audios, la observación y las entrevistas; los datos son esenciales para analizar la práctica docente.

Regresando al caso de Barajas, ella reconoce que "haber investigado sobre el pensamiento crítico, fue gratificante, porque tanto los alumnos y educadora fortalecimos estas habilidades, puesto que ambos estábamos carentes de éste, pero con la luz de los teóricos fue más fácil la tarea de lograr grandes avances" (Barajas, 2012, p. 52). En esta parte, la indagación teórica que hizo Barajas sobre el pensamiento crítico le ayudó a diseñar estrategias didácticas para trabajar el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. La estudiante expresa: "me pude enfrentar a los por qué y cómo de la práctica docente en este análisis; me permitió darme cuenta de que mi intervención estaba permeada de concepciones basadas en mi intuición y que inconscientemente volvía repetir los mismos patrones tradicionales; fue difícil aceptarlo, pero afortunadamente el constante cuestionamiento sobre mi actuar me fortaleció para observar la intervención desde otras perspectivas, a ser más objetiva con lo que hago y verbalizo al realizar la enseñanza con los alumnos" (Barajas, 2012, p. 66).

La quinta etapa se refiere a la transformación de la práctica docente. El proceso investigativo, como se ha expresado con antelación, se focaliza en las dimensiones y aspectos que hacen de la práctica docente una tarea profesional, reflexionada y consciente, en la que la interacción humana, los contenidos disciplinarios, las competencias didácticas y la atención a la diversidad individual de los alumnos, con la influencia del contexto, son reinterpretados como resultado de la recopilación de los datos, que constituyen la evidencia empírica. Los datos, analizados en un proceso sistemático y riguroso, llevan a los docentes a identificar las áreas fuertes y de oportunidad para mejorar el trabajo docente. En esta fase de la investigación formativa se coteja el marco de referencia teórico del cual se partió en el trabajo en el aula con la realidad vivida. Recuperada la experiencia desde el dato empírico, se confronta, se reinterpreta y reconstruye el conocimiento. Aquí el proceso dialéctico es fundamental, ya que abona al conocimiento pedagógico.

LA EXPERIENCIA INSTITUCIONAL EN LA APLICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA COMO MEDIO PARA LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE

Los docentes que han utilizado la investigación formativa expresan que, en el proceso investigativo, la formación se manifiesta recurrentemente como el conocimiento didáctico, en el que ponen en juego su capacidad creativa para el diseño de estrategias retadoras de enseñanza o de aprendizaje, integradas en una situación, problema o actividad. La aplicación se enfrenta a una realidad compleja, pero rica para implementar nuevas formas de acercarse a los contenidos y a los alumnos. Al respecto, Rodríguez (2012) explica: "Vislumbro con claridad y sentido cómo es que el hacer docente siempre debe estar en constante sintonía con el contexto del niño" (p. 92) porque de esta manera se rescatan los conocimientos previos, la pericia adquirida a lo largo de los años, resultado de la interacción social y educativa. Se añade la habilidad del profesor para diversificar las estrategias de intervención docente, junto con la capacidad para interrelacionar variables que se entretajan en el proceso enseñanza-aprendizaje en el aula. Un ejemplo es el de Rodríguez (2012), quien expresa que para trabajar la comprensión lectora tuvo que considerar los materiales escritos que respondieran a diferentes tipos de textos, otros materiales didácticos para el desarrollo de las actividades, el mobiliario, los alumnos, desde luego. En relación con lo anterior dice que: "al construir el poema observé el menor cansancio y aburrimiento de volver a escribir: decidí en ese momento oportuno elegir entre alternativas extremas y opciones de lo mejor y lo peor" (2012, p. 92). La investigación, como eje transversal de la estructura curricular, recorre los niveles que se consideren necesarios para alcanzar competencias investigativas en el proceso de formación. En esto la investigación debe ser la experiencia ontológica desde la cual el ser humano se interpreta como extranjero de su existencia, y así puede observarse al caminar para reconocer las aventuras hacia Ítaca (Camacho, 2008, p. 74).

En la concreción de la práctica docente en el aula es esencial el conocimiento disciplinario para un acercamiento gradual a los alumnos. Los contenidos, como lo expresan los teóricos del currículo, son parte del conocimiento cultural, y es desde el aula como los estudiantes se apropian de ellos. La investigación formativa obliga al docente a

la profundización e indagación del contenido disciplinario, asunto no fácil. Siguiendo en el mismo ejemplo de Rodríguez (2012), ella argumenta que con la necesidad de clarificar los conceptos de lectura y comprensión lectora surgen otras preocupaciones como cuáles son los tipos de textos y lecturas adecuadas al nivel y grado educativo, qué son las prácticas sociales del lenguaje, etcétera, lo cual ilustra cómo desde el cuestionamiento constante se indaga y profundiza en lo disciplinar, componente básico en el objeto de estudio en el aula. Los docentes deberán comprender que, como dice Delval (2013), hay que partir de las necesidades y de los intereses de los alumnos, crear primero la necesidad de saber y luego transmitir el conocimiento, lo que se logra a través de un proceso de reflexión permanente.

La investigación formativa, como ya se expresó, abona al conocimiento de la práctica docente. La evidencia empírica recuperada a lo largo del proceso investigativo ayuda a reinterpretar la docencia, compleja, matizada de claroscuros debido a las circunstancias en que se genera: sin embargo, ésta se modifica y transforma en la medida que se entiende como una actividad profesional. Acerca de esta transformación Rodríguez (2012) apunta que: "al reflexionar mientras los niños trabajan, vislumbro retos como áreas de oportunidad para atender de inmediato, como el seguir potenciando estrategias de comprensión propuestas en la experiencia narrada, pero también en la deliberación pienso en tipos de textos libres para compartir fuera del aula y escuela, involucrar a la escuela en el proceso de interpretación de textos del alumno, mediante las interacciones contextualizadas sobre algo" (p. 94).

Finalmente, cabe señalar que la investigación formativa es un medio que favorece el análisis y la reflexión de la práctica docente que puede ayudar a la profesionalización del profesor bajo una orientación metodológica cualitativa como lo es la investigación formativa.

REFLEXIONES FINALES

La investigación formativa, como experiencia y eje de la formación de los estudiantes de posgrado en una institución de educación superior formadora de docentes, ha permitido, por un lado, establecer un vínculo entre la docencia y la investigación. Dilema y punto de discusión en la comunidad académica y científica, este testimonio contri-

buye al debate de que la formación y la profesionalización pueden realizarse en la medida que las instituciones se atrevan a experimentar nuevas formas de hacer de la investigación un camino para analizar los problemas educativos desde los mismo escenarios donde se lleva a cabo la intervención pedagógica, cuyo eje central es la reflexión y el análisis de la práctica docente.

El modelo que aquí se presenta es resultado del trabajo académico y de investigación realizado por el profesorado de la División de Estudios de Posgrado. Los asesores, junto con sus alumnos tutorados, han podido construir un marco de análisis de la práctica educativa, que les ha permitido interiorizar, reflexionar y reinterpretar su actuación pedagógica de una forma consciente, entendiendo la práctica educativa como un proceso gradual, sistemático, permeado por factores externos e internos que la determinan y la hacen compleja como acción humana.

La investigación formativa de la práctica docente es, sin duda, una posibilidad para que las instituciones formadoras del profesorado, aporten al estado del conocimiento para ampliar el horizonte y favorecer el debate, a fin de que los problemas educativos se analicen desde los espacios en donde se genera la acción docente, es decir, desde las aulas, en las que la intervención pedagógica directa puede hacer que los estudiantes desarrollen sus potencialidades, con una orientación pedagógica más profesional.

REFERENCIAS

- AGUILAR GÓMEZ, J. (2012). *La narración de sucesos, una oportunidad de expresar las emociones*. San Luis Potosí: BECENE-Centro de Información Científica y Tecnológica (Portafolio Temático).
- ALVARADO PRADA, L. E. (2008). Investigación colectiva: Aproximaciones teórico-metodológicas. *Estudios Pedagógicos*, XXXIV(1):157-172.
- ARGYRIS, C. y SCHÖN, D. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Reading, Massachusetts, Menlo Park: Addison-Wesley Publishing Company.
- BANGUERO CAMACHO, C. V. (2008). "Aula expandida: Una experiencia en investigación formativa". *Entramado*, 4(2):70-76.

- BARAJAS BELTRÁN, M. S. (2012). *El pensamiento crítico: Un reto cognitivo para los alumnos de educación preescolar*. San Luis Potosí: BECENE-Centro de Información Científica y Tecnológica (Portafolio Temático).
- CERDA GUTIÉRREZ, H. (2007). *La investigación formativa en el aula. La pedagogía como investigación*. Medellín: Cooperación Editorial Magisterio.
- DELVAL, J. (2013). "La escuela para el siglo XXI" [en línea]. *Sinéctica*, 40. Disponible en: http://www.sinetica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=562_la_escuela_para_el_siglo_xxi [consultado: 2013, agosto 10].
- GARCÍA, C. (2010). "Uso de fuentes documentales históricas que favorecen la investigación formativa. El caso de los semilleros de investigación". *Estudios Pedagógicos*, XXXVI(1): 265-273.
- GÓMEZ LÓPEZ, L. F. (2008). "Los determinantes de la práctica educativa". *Universidades*, LVIII (38):29-39.
- MERCADO, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social: La enseñanza centrada en los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- PARRA MORENO, C. (2004). "Apuntes sobre investigación formativa". *Educación y Educadores*, 7:57-77.
- PESINA MARTÍNEZ, S. Y. (2006). *La adquisición de la lengua escrita en alumnos con rezago escolar*. San Luis Potosí: BECENE-Centro de Información Científica y Tecnológica (Portafolio Temático).
- RODRÍGUEZ REYNA, M. C. (2012). *La comprensión lectora y las prácticas sociales del lenguaje*. San Luis Potosí: BECENE-Centro de Información Científica y Tecnológica (Portafolio Temático).
- ROJAS DÍAZ, G. (s/f.). "La investigación como estrategia didáctica en la construcción del conocimiento escolar" [en línea]. *Revista EDU-FISICA*. Disponible en: <http://www.edu-fisica.com/Revista%202/INVESTIGACIONCOMO.pdf> [consultado: 2013, enero 7].
- RUIZ OLABUÉNAGA, J. I. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao-España: Universidad de Deusto.
- SACRISTÁN, J. (1991). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- SEHÓN, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. México: Editorial Planeta.

Capítulo 2

LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA: SU MATERIALIZACIÓN EN LOS PROGRAMAS DE MAESTRÍA CON ORIENTACIÓN PROFESIONAL

Mra. del Socorro Ramírez Vallejo

Es de importancia para quien desee alcanzar una certeza en su investigación, el saber dudar a tiempo.

ARISTOTELES

Escribir sobre la investigación formativa y la profesionalización docente representa una oportunidad para mí de compartir con los lectores la experiencia que de estos temas he ido forjando durante el desarrollo de los programas de maestría, en la que ha habido momentos de zozobra, pero también de enormes satisfacciones. Ha llegado el momento de dar forma y sistematizar mis preocupaciones y ocupaciones teóricas, metodológicas y éticas en el campo de la formación de docentes mediante una reconstrucción narrativa de lo que he aprendido haciendo de forma sustentada y mostrar algunas respuestas e interrogantes sobre la investigación formativa como estrategia de formación docente.

El diseño curricular de estos programas de posgrado manifiesta una sensibilidad a las necesidades de los docentes de educación básica, sus concepciones y experiencias y plantea un cambio cualitativo en su persona y su actuación profesional. La investigación formativa solo es posible en un currículo orientado, no únicamente hacia aspectos solo teóricos, sino también prácticos. Implica una formación que toma en cuenta las representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje que

los estudiantes han construido, sus conocimientos teóricos y el bagaje de experiencias personales y profesionales, para reflexionar acerca de estos elementos de manera sistemática en interacción con otros.

Este capítulo refleja la conjugación de mi experiencia como diseñadora, docente e investigadora de los programas de Maestría en Educación Preescolar y Primaria, con las vivencias de los estudiantes y egresados respecto de la formación recibida y la contribución de ésta en su desarrollo personal y profesional. Para obtener información recurrí a los portafolios temáticos de tres generaciones, me entrevisté con estudiantes y retomé algunos informes de seguimiento y evaluación de los programas de maestría. El foco central de esta recopilación de datos fue el tema de la investigación formativa en el currículum para poner de relieve todo aquello que la caracteriza, a fin de hacerla visible y comprensible para otros que, como yo, buscan alternativas de formación de docentes que contribuyan a la mejora de la educación básica.

Para contextualizar la experiencia, inicio este capítulo con la descripción de los antecedentes de los programas de maestría antes mencionados: el origen de la propuesta de superación profesional, el tipo de orientación, la estructuración de las líneas de formación, el modo en que surge la idea del portafolio temático y los conflictos que ha generado en los actores educativos, en particular en el profesorado. También describo y argumento el proceso que permitió denominar "investigación formativa" a la indagación que los estudiantes venían realizando a través de su portafolio temático. Después de esta base contextual, en la que retomo algunos referentes teóricos sobre la investigación formativa, presento las diversas estrategias y actividades que han permitido hacer visible esta modalidad de investigación en el diseño y operación de los programas de maestría y en el portafolio temático. Para finalizar este capítulo, integro algunos comentarios de los egresados respecto de la formación que recibieron, que permiten valorar la orientación profesional de los programas.

ANTECEDENTES E INICIOS DE LA INNOVACIÓN

Después del egreso de dos generaciones del programa de posgrado denominado Maestría en Educación con Especialidad en Preescolar, Primaria o Especial, con énfasis en la investigación, surgió la necesidad

de modificar dicho programa justamente por su indefinición en el tipo de formación que se quería ofrecer. La evaluación curricular sobre el diseño de este programa fue un referente importante en la toma de decisiones para el cambio y la búsqueda de acciones que definieran una propuesta vinculada con claridad a las necesidades de la educación básica y las demandas educativas de carácter nacional. Los resultados de la evaluación mostraron el exceso de temáticas presumiblemente abordadas de manera teórica sin la vinculación con la práctica, lo cual había provocado superficialidad en su tratamiento. Por otro lado, el diseño del programa incluía ejes metodológicos de investigación cuyos procedimientos e importancia eran similares a los de un programa de posgrado orientado a la investigación.

Con base en lo anterior, se planteó una nueva propuesta de programas de maestría con orientación profesional que brindara una mejor atención a las necesidades de formación de los profesores de educación básica y que respondiera de manera eficaz a las problemáticas en estos niveles educativos. De esta manera, en septiembre de 2004 se dio inicio a los programas de maestría que se ofrecen actualmente en la BECENESLP.

En México y en otros países, la profesionalización de la enseñanza es una orientación que ha adquirido mayor importancia en el campo de la formación docente y su desarrollo profesional. Entre los países que la han adoptado están Estados Unidos (y otros de cultura anglosajona), los de Europa francófona y diversos países de América Latina (Tardif, 2004). Lo que se encuentra en el centro de este movimiento de profesionalización es la epistemología de la práctica profesional.

En el diseño del plan de estudios se consideraron cuatro líneas de formación: Competencia Pedagógica, Conocimiento del Niño, Conocimiento del Nivel y Competencia para Indagar y Describir la Realidad Educativa. Respecto de las tres primeras líneas, se buscó que algunos aspectos de la formación general de la propuesta curricular anterior se reorientaran hacia una formación que incluyera un conjunto de esquemas conceptuales que se hicieran inteligibles en la vida cotidiana en los jardines de niños y las escuelas de educación primaria, así como en la propia práctica docente. Se plantearon saberes que los profesores requerían poseer para tener mayor claridad sobre la realidad educativa y el propio trabajo docente, y que son indispensables para avanzar en el diseño de estrategias de intervención, acordes con las

expectativas socialmente compartidas en torno al maestro y a la escuela. Este programa pretende que los conocimientos que los estudiantes reconstruyen o construyen en la institución formadora se conviertan en conocimientos actuantes, es decir, conocimientos que puedan verse vivos (y actuando) en las realidades específicas donde realizan su trabajo docente.

Desde esta perspectiva, la lógica del diseño parecía bastante atractiva, sobre todo porque el énfasis estaba puesto en la mejora de los saberes y actuaciones profesionales de los docentes. Sin embargo, aún estaba pendiente la formulación de la línea de formación competencia para indagar y describir la realidad educativa, de la cual surgían diversas interrogantes: ¿qué tipo de investigación es adecuado integrar en el currículo de la maestría en educación preescolar y primaria?, ¿tendrán que formar los posgrados exclusivamente para la investigación?, ¿es necesario formar en investigación a los docentes para que sean mejores profesionales?, ¿qué lugar ocupa la investigación en los programas de posgrado con orientación profesional?, ¿cómo denominar a los espacios curriculares para no confundirlos con la investigación canónica o "en sentido estricto"? Éstas son solo algunas de las tantas interrogantes que nos acompañaron al inicio y desarrollo del programa.

Una vez concluido el proyecto curricular de las maestrías, se presentó ante las autoridades educativas estatales y se envió a la Dirección General de Normatividad de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública Federal. Al cabo de tres meses, recibimos con gran satisfacción un oficio en el que se autorizaban las maestrías por tiempo indefinido. El proyecto fue valorado como una propuesta innovadora de formación del profesorado, requerida en estos tiempos por su orientación hacia la mejora de la práctica docente. Aun así, la obra no estaba del todo terminada, faltaba especificar la modalidad de titulación. Esta decisión fue la más difícil de tomar. La idea de la tesis resultaba poco apropiada para la orientación profesional del programa, por lo que se buscó otra modalidad que fuera coherente con la visión constructivista del aprendizaje y que reflejara el desarrollo personal y profesional de los docentes.

Al analizar nuevamente el proyecto curricular e identificar la fuerte carga de trabajo que los alumnos tendrían a través del diseño y aplicación continua de situaciones y actividades didácticas, se pensó en el portafolio como un recurso que pudiera dar información de esas

experiencias, a fin de convertirlas en fuentes de aprendizaje. El planteamiento del uso del portafolio en la Licenciatura en Educación Primaria me llevó a reconocer esta estrategia como una gran promesa para la reflexión y mejora de la práctica de los futuros docentes, por lo que no descarté las posibilidades de un efecto positivo en la actuación de los docentes en servicio.

El principal propósito del programa de las maestrías es la mejora continua de la enseñanza de los profesores con miras a lograr el aprendizaje de los alumnos de educación básica y trascender a ámbitos mayores de actuación profesional. En este sentido, el portafolio se percibía como un medio para la reflexión y lucidez profesional que permite ir incorporando correcciones en las prácticas, en un continuo proceso de transformación y reflexión hasta llegar a la *maestría*, entendida como un conjunto de conocimientos, habilidades, valores y actitudes adquiridos que sirven de base para la obtención de un grado académico.

En el contacto con diversas fuentes teóricas y metodológicas, me di cuenta de que no éramos la única institución que hacía uso del portafolio como herramienta de investigación de la propia práctica, y que lo tiene como modalidad única de obtención del grado. En Estados Unidos, la Universidad de California en Santa Bárbara llevaba ya diez años titulando a sus estudiantes mediante la elaboración del portafolio. Esta experiencia se pudo corroborar mediante una visita de dos profesores del área de posgrado a esa universidad, cuyo enlace fue la doctora Ann Lippincot, quien posteriormente, en agosto de 2006, impartió dos talleres en la BECENESLP sobre el portafolio temático: uno para docentes del área de posgrado, y otro para los alumnos de las maestrías en educación preescolar y educación primaria.

Guiados por los principios y criterios generales del portafolio temático, fuimos transitando por sus diferentes fases para su construcción: definición del problema, colección, selección, reflexión de la experiencia con base en las evidencias y proyección. Decidimos utilizar el término "artefacto", como lo denomina la Universidad de California, dado que incluye objetos materiales y no materiales que de manera intencionada comunican información acerca de la cultura en el aula. La metodología artifactual del portafolio es un ingrediente importante para la reflexión de la práctica, pero no tendría sentido si se omitiera el aspecto social como elemento indispensable en la reflexión, porque se aprende mejor cuando se dialoga y trabaja con otros.

LA INCERTIDUMBRE ANTE LO NUEVO

La odisea de construir y emprender una experiencia diferente de investigación provocó una gran incertidumbre en el personal docente y comité de posgrado. Era un gran reto abandonar o modificar las formas de actuar a las que estudiantes y profesores estábamos acostumbrados. Los cuestionamientos que surgieron desde el inicio del proceso fueron diversos y se mantuvieron por un largo periodo: ¿para qué cambiar la orientación teórica de las maestrías si el prestigio y reconocimiento ya se había ganado?, ¿cómo se puede producir teoría a través del proceso de reflexión y análisis de la práctica?, ¿qué relación tiene la construcción del portafolio con la investigación-acción o la investigación formativa?, ¿qué diferencia hay entre investigación profesional y análisis de la práctica?, ¿cuáles son los fundamentos pedagógicos, epistemológicos y metodológicos que sustentan la construcción del portafolio? Las dudas y la incertidumbre que en todo momento del desarrollo del programa estuvieron presentes fueron las que me impulsaron a buscar incesantemente la brújula que me orientara hacia el sendero del conocimiento.

Para los estudiantes, principalmente a quienes la formación inicial les había proveído de la experiencia en la investigación académica, la idea del portafolio temático como un recurso para la investigación provocó desconcierto, inseguridad, resistencia, duda ante su validez académica, como se observa en los comentarios del cuadro 1.

Cuadro 1

Concepciones iniciales de los estudiantes sobre el portafolio

"¿Cuál era la finalidad del portafolio? ¿Cuál era su fundamento epistemológico y metodológico? [...] estaba tan acostumbrada a realizar trabajos de investigación centrados primordialmente en la teoría, que me resistía a creer en el portafolio como una opción realmente profesional para obtener un grado de maestría [...] ¿Y el soporte teórico dónde queda? ¿Que hay de todo el rigor de una investigación científica? ¿Describir lo que ocurre en mi práctica no me sitúa en un nivel meramente empirista?"

"Hablar del portafolio temático al iniciar la maestría parecía ser una tarea sencilla, en la cual llevaría una compilación de trabajos de los niños previamente revisados y con algunas anotaciones donde se evidenciara el desempeño de los mismos; pero conforme pasaba el tiempo y conocía cuál era su estructura comprendí que un portafolio temático es un instrumento que permite observar y examinar la propia práctica docente con el fin de mejorar y cambiar ciertas concepciones y métodos de enseñanza".

En este camino de desarrollo personal y profesional existen muchos altibajos, incertidumbres y frustraciones, tanto para los docentes como para los propios formadores, porque en muchos sentidos va en contra de las tradiciones clásicas de hacer investigación y de adquirir conocimiento. En el mundo académico se conciben como menos importantes los proyectos que incluyen la subjetividad. Romper con los modelos dominantes de la investigación implicaba abrir mente a otras posibilidades y no quedarme con las ideas únicas de la comunidad científica, lo cual era un reto que tenía que vencer.

Algo parecido sucedía con algunos profesores; había una fuerte resistencia hacia la profesionalización de la enseñanza en los estudios de posgrado, desdiciendo el aporte de la propia práctica a la generación de conocimiento pedagógico y didáctico. Frente a un planteamiento distinto de los esquemas de pensamiento y acción de los profesores o estudiantes, surgía un desequilibrio cognitivo y emocional, que se trataba de solucionar de manera diferente, según la historia personal y profesional de cada uno: *a)* rechazar la propuesta por considerarla inviable y fuera del campo científico; *b)* relacionar y ajustar la idea a los saberes adquiridos, sin posibilidades de otra opción fuera del campo de la investigación académica, y *c)* concebir el proyecto como un planteamiento diferente, innovador, digno de experimentarse, evaluarse y difundirse en el campo de la formación docente. Las transformaciones educativas requieren de un tiempo de maduración para interiorizarse, aceptarse y consolidarse, lo cual conlleva el abandono de las certezas y abrir la mente a otras posibilidades.

Aunque se ha tratado de reducir la brecha entre el currículo formal y el real del programa de maestría, no se ha logrado en todos los casos. Las actitudes de resistencia e, incluso, de oposición arremetedoras suelen ser mayores, en particular en quienes se aferran a metodologías tradicionales (Lerner y Gil, 2006), ya sea de intervención educativa o de investigación. A pesar de las controversias, se continúa insistiendo en esta forma de proceder, enriqueciendo los programas con perspectivas actuales de formación de profesores. Las satisfacciones se van dando en la medida que se observan cambios en la mejora del desarrollo del programa, gracias a la comprensión y aceptación de los profesores y estudiantes.

AL ANDAR SE HACE CAMINO...

La falta de claridad sobre el tipo de investigación que se estaba realizando a través de la construcción del portafolio temático fue más evidente en los primeros años de implementación de los programas de maestría. Se le encontraba alguna similitud con la investigación cualitativa y una relación muy estrecha con la perspectiva de la investigación-acción; sin embargo, había cierta resistencia a nombrarla de la misma manera que la tipología existente. Ante las continuas interpelaciones sobre qué tipo de investigación se hace en las maestrías, surgió la necesidad de ponerle un nombre. Fue después de dos generaciones y tras una incesante búsqueda del saber como se encontró el concepto "investigación formativa", usado por Bernardo Restrepo y Hugo Cerda, quienes consideran el portafolio como una estrategia útil para este tipo de investigación. Con ello se confirmó la máxima de Freire (2011): "Solo es posible dar nombre después de que se hacen las cosas".

Al revisar fuentes sobre el concepto de investigación formativa, supimos que es de aparición reciente. Autores colombianos, como Hugo Cerda, afirman que han sido los pioneros en este tema que durante las últimas décadas ha adquirido creciente importancia en la educación colombiana. Restrepo (2010) ubica el concepto investigación formativa a finales de la década de los noventa del siglo xx, como una estrategia pedagógica orientada a mejorar la calidad de la enseñanza de los profesores y el aprendizaje de los alumnos. En Finlandia, uno de los países con el más alto nivel educativo, la investigación se concibe desde una perspectiva pedagógica y con una orientación reflexiva e inquisitiva como fundamento de la formación de los docentes. Esto muestra que la investigación formativa es una estrategia adecuada y efectiva que se tendría que seguir utilizando y enriqueciendo.

En el caso de México, De Alba (2012) plantea que, a finales de la década de los ochenta y el primer lustro de los noventa, ella y su equipo de investigación en el campo del currículo asumieron el riesgo de nombrar "investigación formativa" a la experiencia colaborativa realizada, no para producir conocimiento, sino para realizar acciones que les permitieran fortalecer sus competencias investigadoras. Por otro lado, en octubre de 2011, en Guadalajara se realizó una reunión de académicos e investigadores en la que se discutió acerca de la función

de la investigación en los posgrados profesionalizantes. Una de las conclusiones a las que se llegó fue que la práctica de la docencia, en el caso de los programas de posgrado con este referente es la que orienta la concepción curricular, mientras que la investigación constituye la estrategia privilegiada de aprendizaje. Esto quiere decir que el énfasis debiera darse en el desarrollo de capacidades propias de la profesión docente, pero acompañarse de una diversidad de aprendizajes que supone la formación para la investigación (Ibarrola, Barrera, Sañudo y Moreno, 2012).

La investigación formativa viene a dar respuesta al viejo, pero actual, debate pedagógico sobre la dificultad de conjugar la investigación y la enseñanza por ser dos tareas complejas. En este tipo de investigación se busca desarrollar las capacidades investigativas del sujeto en formación utilizando dispositivos que dinamicen los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, la investigación formativa:

articula la actividad del docente con el desarrollo formativo de los estudiantes en y para la investigación, mediante diferentes actividades, procesos y estrategias pedagógicas y extracurriculares, a través de las cuales se incorporan las herramientas metodológicas y los enfoques propios de la investigación (Fajardo, 2004, p. 11).

Este tipo de investigación desarrolla capacidades investigativas del sujeto en formación utilizando dispositivos que dinamizan los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante un proceso cíclico de problematización, planeación, experimentación, validación, nueva reflexión y reconstrucción, tendientes a favorecer la reflexividad y la generación del saber pedagógico. Los estudiantes y docentes se reúnen alrededor de la investigación de problemas pedagógicos con la finalidad de resolverlos, realizar proyectos o profundizar en temas que apuntan al mejoramiento de la práctica docente o a la calidad de la educación en las instituciones, a partir de la reflexión sistemática (Fajardo, 2004). La investigación formativa, entonces, se justifica como investigación porque conserva la estructura lógica y metodológica de los procesos de investigación, y es formativa porque su función es la de contribuir a la finalidad propia de la docencia. Aunque tiene similitud con otro tipo de investigaciones cualitativas, en particular con la investigación-acción, combina enfoques, métodos y formas de trabajo diferentes estableciendo sus propios criterios de validación, credibilidad y legitimidad:

Los programas de posgrado con orientación profesional se dirigen a fomentar la reflexión y la participación activa en escenarios pedagógicos de construcción y deconstrucción del conocimiento. En ellos se busca que los docentes en formación desarrollen el interés por indagar la propia práctica, den seguimiento a su propio progreso, adquieran autonomía, vinculen la teoría con su quehacer docente, la validen o la pongan en tensión para encontrarle sentido, desarrollen la capacidad de observar, experimentar, interpretar, argumentar, en un contexto de intercambio y socialización de experiencias. Planteada de esta manera, la investigación formativa se constituye en uno de los soportes básicos del proceso de formación de los docentes con miras a lograr el fortalecimiento de su profesionalización. En este sentido, el enfoque profesionalizante de los programas de maestría guarda una estrecha relación con las perspectivas de la práctica reflexiva, la investigación formativa y el enfoque socioconstructivista de Lev Vygotsky.

Por lo anterior, es posible derivar algunas características de este tipo de investigación en un programa de formación docente, caso que aquí nos ocupa:

a) Incluye dos componentes básicos: la apropiación de saberes de la profesión y la formación de capacidades que favorecen el desarrollo del espíritu investigativo.

b) Se busca, con otros colegas, interiorizar el saber científico y superarlo, enriquecerlo, darle significado en una nueva actividad pedagógica.

c) Se fundamenta en un proceso de problematización de la práctica docente.

d) Se realiza en periodos cortos; sus alcances son temporales y distintos a los que se buscan en proyectos de larga duración.

e) Se efectúa a través de diferentes estrategias de la enseñanza de habilidades, competencias y herramientas para aprender a investigar, en el marco de un "ejercicio pedagógico de investigación".

f) Es flexible y democrática.

Aun cuando *investigación formativa* es un término polisémico y en construcción, hay coincidencia entre los autores en que es una estrategia pedagógica para el desarrollo del currículo que comporta un estilo docente para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje; tiene una función formativa (de mejora integral) y una finalidad didáctica

dentro de un contexto curricular específico establecido formalmente y con una relación muy estrecha con la generación de conocimiento pedagógico y didáctico. En los programas de maestría, la investigación formativa tiene, por un lado, la función de formar en y para la investigación mediante estrategias pedagógicas que se utilizan en los diferentes espacios curriculares y, por el otro, que los estudiantes realicen investigación para la transformación de su propia práctica.

Entre las perspectivas teóricas y metodológicas que sustentan y favorecen este tipo de investigación están las siguientes:

a) **Psicología cognitiva.** A través del proceso formativo, el profesor identifica quién es, cómo actúa y cómo piensa. Mediante la construcción del portafolio se ponen de manifiesto los procesos mentales que rigen su pensamiento y dan sentido a sus acciones; además, se estimula el aprendizaje autorregulado de los profesores, un principio rector de la pedagogía constructivista.

b) **Visión socioconstructivista.** El punto de partida para el aprendizaje son las experiencias y conocimientos previos. El pensamiento es una actividad anclada en lo social que ayuda a que el conocimiento se internalice gradualmente como parte de un proceso y logro individual. Los sujetos entran en un proceso de negociación y ajuste de sus representaciones mentales subjetivas e intersubjetivas relacionadas con el contexto, por lo que el aprendizaje ocurre en un proceso situado. De la participación democrática en las actividades del grupo surge la autodisciplina a partir del compromiso con una tarea constructiva. La vida social en el ámbito formativo se basa en el intercambio de experiencias y en la comunicación. Los contenidos de la enseñanza se derivan de la experiencia de la vida diaria. El aprendizaje es activo; hay un vínculo entre el aula y la comunidad, entre la escuela y la vida, para construir experiencias valiosas. La función del tutor del estudiante es seleccionar las experiencias que sean promisorias y ofrezcan nuevos problemas potenciales que estimulen nuevas formas de observación y juicio para ampliar la experiencia. Se busca que el estudiante desarrolle su pensamiento y capacidades reflexivas, así como el deseo de seguir aprendiendo en un marco de ideales democráticos y humanitarios. Al ampliar la experiencia, se aproxima más a una forma de organización similar a la de un experto. Actualmente han surgido varias tendencias que se fundamentan en estas ideas de la teoría sociocultural

y de la práctica, como son el aprendizaje situado, la construcción colaborativa del conocimiento, el modelo de enseñanza recíproca, las comunidades de aprendizaje, las comunidades de práctica.

c) *Docencia reflexiva*. La teoría que sustenta la investigación formativa coincide con la idea básica de John Dewey de que el aprendizaje comprende un continuo de experiencias de conocimiento que se construyen sobre conocimientos y valores previos mediados por los profesores. Los portafolios se consideran puentes que conectan el conocimiento personal (y previo), el conocimiento académico y el conocimiento de la disciplina. Los estudiantes arman sus propios portafolios, pero para producirlos participan activamente en una comunidad de profesores y pares en la que se potencian las tres actitudes básicas del profesor reflexivo: la mente abierta, la responsabilidad y la honestidad.

d) *Fenomenología*. Esta corriente filosófica toma en cuenta la realidad social e institucional y el mundo-de-vida de los sujetos para entender y dar sentido a todo lo que envuelve su vida cotidiana. Plantea que el pensamiento adquiere valor cuando es crítico, y que la reflexión y la crítica son necesarias para lograr la transformación. Articula la teoría con la práctica, los medios con los fines, y reconoce que la reflexión y la acción se necesitan. Analiza las vivencias para transformarlas en experiencias conscientes, lo cual puede ayudar a los profesores a comprender lo que viven. Supone el diálogo como un elemento importante que requiere aprendizaje y práctica, y en el que la opinión de cada uno se justifica y se modifica hasta transformarse en un pensamiento colectivo (intersubjetivo). La influencia de la perspectiva fenomenológica en la formación de los docentes también alcanza al papel activo que tienen los profesores y los alumnos para cambiar las tendencias dominantes en la escuela y construir un mundo donde quepan muchos mundos (Tardif, 2004).

El principio de complementariedad de enfoques, apoyado en la epistemología de la práctica, lleva a entender que todos ellos se necesitan, y reconoce que los conocimientos previos del sujeto son indispensables, pues son el elemento activo de su quehacer, y a partir de las experiencias, tanto personales como profesionales, edifican sus saberes. Estas perspectivas coinciden en que la educación de calidad faculta a una persona para ser cada vez más autónoma respecto de la

dirección de su vida y de su compromiso de actuación en la sociedad en que vive (Díaz Barriga, 2011).

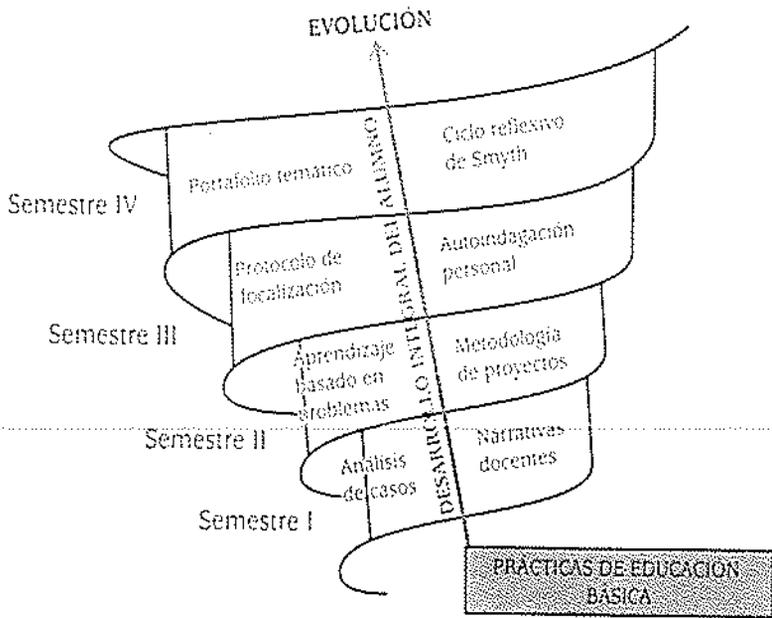
LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA COMO PARTE DEL CURRÍCULO

La investigación formativa, al constituirse en uno de los componentes de transversalidad en el currículo, se hace parte del quehacer académico, y requiere la generación de un clima organizacional que permita la concreción de este tipo de investigación en la práctica, a través de diversas herramientas. Al igual que Esteve (2011), concibo el concepto de herramienta en un sentido amplio que hace referencia tanto a las actividades que realiza el formador de docentes para lograr el aprendizaje de los estudiantes, como a los instrumentos que utilizan éstos de manera autónoma para desarrollar la investigación de su propia práctica.

Cada formador de docentes, desde su espacio curricular, utiliza herramientas de investigación que dinamizan su práctica educativa a fin de alcanzar los propósitos planteados en el programa y contribuir a la formación en la investigación de los estudiantes. Asimismo, contribuye a la innovación de la práctica de los profesores-estudiantes y a la construcción de elementos del portafolio temático, que es la herramienta común en todos los espacios curriculares. Es así como la investigación formativa se convierte en un componente inherente a los programas de posgrado que impregna todos los espacios curriculares para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de los formadores de docentes que redundar en el logro de las competencias profesionales y personales de los estudiantes de la maestría.

En el esquema 1 muestro cómo la práctica docente en educación básica es el fundamento de la formación, el que orienta el currículo. La investigación formativa, entre tanto, constituye la estrategia privilegiada de aprendizaje, y se materializa a través de diferentes recursos para la investigación como el aprendizaje basado en problemas, el análisis de casos, la elaboración de proyectos, etcétera. El eje principal y el centro de la formación es el desarrollo integral del alumno. En este tipo de formación hay un reconocimiento de la cotidianidad como fuente de conocimiento, el cual surge a partir de un proceso reflexivo sobre la práctica docente derivado de las situaciones problemáticas que se presentan en el aula.

Esquema I
 La investigación formativa en el currículum
 (Elaboración propia)



Alcanzar las competencias preescritas en el perfil de egreso es una meta viable en la medida que se forja en los estudiantes una concepción integradora de las unidades académicas y de la manera en que el profesor contribuye al desarrollo de sus recursos mentales y cognitivos. Con la inserción de la investigación formativa en los programas de maestría se busca también dar respuesta al problema de investigación que los estudiantes se plantean en su portafolio temático.

Las experiencias de aprendizaje son más significativas y adquieren mayor sentido cuando se centran en el contexto de la práctica docente y transfieren los conocimientos a situaciones nuevas. Los aprendizajes, además, tienen mayor duración cuando las actividades se conectan entre sí para lograr una secuencia didáctica. La integralidad del conocimiento se da cuando los estudiantes aprenden a tender puentes cognitivos, es decir, trasladan de una asignatura a otra los conocimientos y las habilidades adquiridas en cada una de ellas y transfieren lo aprendido a una infinidad de contextos fuera del ámbito

escolar. La formación, en general, pretende guardar un equilibrio entre la teoría y la práctica y busca que los estudiantes experimenten modelos de base socioconstructivista en las mismas aulas donde se forman. La aplicación en los programas de maestría, utilizando el mismo modelo teórico que se pretende que los estudiantes implementen en su ejercicio profesional, facilita su aprendizaje porque hace visible la vinculación entre la teoría y la práctica.

En el cuadro 2 muestro un registro del desarrollo de uno de los cursos de la maestría en el que se evidencia la investigación formativa como herramienta didáctica.

Cuadro 2
Experiencia en el uso de herramientas de investigación
como recurso didáctico

Una profesora-estudiante de la maestría presenta el caso de uno de sus alumnos. Al finalizar su presentación, el grupo le plantea algunas preguntas para que realice algunas inferencias o hipótesis a partir de la teoría vista en el curso de Desarrollo y Aprendizaje.

Mtra — Vamos a dar dos minutos para que trabajen sobre la hipótesis; quiero que planteen su hipótesis no con sentido común, sino que utilicen lo que han visto en la Unidad Académica de Desarrollo, de manera fundamentada.
(Algunos alumnos leen o escriben. La maestra pasa por los lugares, lee lo que las estudiantes están escribiendo).

Mtra — A ver, solo quisiera señalar que retomen los datos y planteen las hipótesis fundamentadas, porque precisamente el problema es que fundamentamos en nuestras creencias irracionales.
(Después del tiempo establecido, la maestra pide que se integren en equipos para discutir y analizar el caso que se presentó):

Mtra — ¿Cómo podemos explicar el caso en términos de desarrollo? Elegir la hipótesis más pertinente. ¿Cuánto tiempo necesitan para lograrlo?

Aa.- 40 minutos.

Mtra — Ajusten sus relojes y vamos a acomodarnos.
(Los alumnos mueven sillas y mesas en silencio y poco a poco se acomodan. Practican la autorregulación que quieren lograr con sus alumnos).

Mtra — Ana, ¿cuánto tiempo hicimos en este movimiento?

Aa.- Dos minutos.

Mtra — Les voy a pedir que la próxima ocasión el movimiento sea más rápido (en voz baja). Pueden sacar todos los libros que tengan.

Equipo.- Aa: Yo les voy a leer mi hipótesis, y yo la estoy sustentando en lo que estoy leyendo de Philips y Débora sobre autorregulación.

En el registro se observa cómo se establece ese vínculo con la teoría en una doble dirección; por un lado, entre el sujeto de aprendizaje y su desarrollo; por el otro, entre la teoría y la práctica en el aula. Para favorecer las competencias investigativas, la maestra trabaja con los propios casos de los profesores-estudiantes de la maestría a fin de hacer visible en la práctica la teoría concerniente al desarrollo y aprendizaje del niño. En el programa sintético de este curso, también se puede apreciar otro tipo de herramientas para la investigación que utilizó la maestra, tales como el diccionario del aula, narrativas, fichero de retos pedagógicos, análisis de video y registros, investigación y experimentación sobre periodos de desarrollo, lecturas independientes.

En otro registro de observación, concerniente a la unidad académica iniciación a la Observación de los Procesos Escolares, pude encontrar que la maestra desarrolló una secuencia didáctica con el propósito de favorecer la adquisición de herramientas investigativas a partir del tema de la entrevista en profundidad. Entre las actividades que desarrolló están las siguientes: elaboración de una guía de entrevista, sociodrama de la entrevista, reflexión grupal sobre las preguntas planteadas a los alumnos con base en su intencionalidad y los efectos que producen; valoración del tipo de preguntas que se hacen cotidianamente en el aula. Mediante una serie de preguntas, la profesora llevó a los estudiantes a mirar de manera crítica la forma en que planteaban los cuestionamientos a sus alumnos. Esto ayudó a que se dieran cuenta de que las interrogantes que formulan a los niños son tan obvias que no proporcionaban información diferente a lo que ellos ya sabían. Además, corroboraron que las características de las preguntas llevan a los sujetos a pensar y al investigador a obtener una información más amplia y más profunda.

Las preguntas son un recurso básico y un medio poderoso en la formación porque favorecen la desestabilización conceptual y el desarrollo de la reflexión. Una máxima de Richard Paul señala que: "No es posible volverse pensador y ser mal cuestionador". El pensamiento no procede por respuestas, sino por preguntas". Las preguntas son básicas para la movilización de esquemas mentales, tanto para el que pregunta como para el interrogado. Las buenas preguntas se caracterizan por ser abiertas y demandan una respuesta más abierta que ayude al estudiante a reflexionar sobre lo que hace y aprender de la experiencia. El cuestionamiento anima a pensar de manera más profunda porque demanda una explicación, una selección de la información,

la extrapolación de esa información, la argumentación de lo que se dice, entre otras capacidades investigativas. La pregunta y los cuestionamientos son parte del quehacer académico. Investigar es recuperar capacidad crítica, de cuestionamiento y construcción del conocimiento en el aula de clase.

Además de estas herramientas de investigación formativa, he identificado algunas otras en los informes de seguimiento y en los programas sintéticos, tales como estudio y análisis de casos de alumnos, análisis de casos de experiencias docentes (como metodología de investigación y estrategia docente), debates sobre casos prácticos en torno a los temas presentados en clase, identificación de los problemas más relevantes de la práctica docente y búsqueda de soluciones, elaboración de diagnósticos y diseño de propuestas de intervención, práctica de técnicas e instrumentos de investigación (entrevista, encuesta, diario del profesor, grabación en audio y video, registros de incidentes críticos, registro de viñetas narrativas, cuaderno rotativo, buzón de comentarios y sugerencias), grupos de discusión, análisis de información, monografías, ensayos, fichas bibliográficas y de contenido, entre otras. Los comentarios de los alumnos que se muestran en el cuadro 4 reflejan el uso de algunas estrategias de los docentes que favorecen la investigación y la reflexión de la práctica.

Cuadro 4 Herramientas utilizadas por los profesores de la maestría

"Hacemos, así, diferentes tipos de organización, unas son las asambleas. En ellas comentamos lo que nos parece relevante o los aspectos que nos faltan abordar, y de allí uno adquiere muchos conocimientos de las compañeras, por su experiencia. La diferente organización nos permite trabajar de diversas formas y conocer las experiencias de nuestras compañeras, y eso me ha gustado mucho, y nos ha ayudado también a darnos cuenta del conocimiento que tenemos y de lo que nos falta adquirir".

"Nos hace reflexionar mucho sobre la serie de aprendizajes sin sentido que se abordan en las aulas de educación preescolar, cayendo siempre en el tradicionalismo y realizando prácticas carentes de aprendizajes significativos para los niños".

"Los cuestionamientos constantes y permanentes que nos formula propician en nuestro interior una verdadera reflexión".

"Cada sesión nos deja nuevos aprendizajes, incluidos varios conceptos que podemos aplicar en nuestra práctica y en la vida personal. Además, nos da sugerencias para trabajar con nuestros alumnos actividades innovadoras y que implican un reto intelectual al nivel de nuestros alumnos".

Hay otras estrategias que poseen un alto grado de efectividad para el desarrollo de competencias investigativas, como la metodología de proyectos, el aprendizaje centrado en la solución de problemas reales, el análisis de casos, las prácticas situadas o aprendizaje *in situ* en escenarios reales, el aprendizaje basado en el servicio en la comunidad, el trabajo en equipos cooperativos, los ejercicios, las demostraciones y las simulaciones situadas, el aprendizaje mediado por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como herramientas cognitivas, entre otros.

Los diferentes informes de seguimiento de los programas de maestría reflejan que la mayoría de los profesores diseña y desarrolla sus clases desde una perspectiva socioconstructivista. No obstante, se siguen presentando (en mucho menor medida) algunas prácticas en las que el método expositivo tiene un peso relevante, a pesar de que en las evaluaciones los estudiantes señalan la poca utilidad en su formación y la contradicción entre lo que se enseña y la manera como se enseña. Los formadores de docentes tenemos la obligación moral de actuar de manera coherente con lo que pedimos a los profesores-estudiantes y lo que hacemos en nuestra propia práctica, solo así lograremos impactar en los aprendizajes de los estudiantes de la maestría y podremos ganarnos su credibilidad.

En el escenario educativo del posgrado, el enfoque socioconstructivista es el fundamento para que los aprendizajes se orienten más al desarrollo de capacidades complejas y menos a los contenidos propiamente dichos. Las exposiciones orales de tipo magistral por parte del profesorado o las prácticas memorísticas por parte del alumnado no caben en este tipo de enfoque. Es necesario considerar los contextos sociales de aprendizaje, hacer partícipe al alumnado en su proceso de desarrollo profesional a través de actividades que impliquen la búsqueda de información, el estudio, la experimentación y la reflexión, el uso del conocimiento en la resolución de problemas reales, entre otras que fomentan más la autoformación que la heteroformación. De acuerdo con Navia (2006), los programas que fomentan la autoformación del docente presentan características como las siguientes:

- Se centran más en incertidumbres que en certezas.
- Se problematiza y critica la práctica propia y la ajena.

- Vinculan la teoría y la práctica donde la experiencia docente se concibe como contenido de formación.
- Favorecen que el sujeto se conozca a sí mismo en su forma de ser y hacer.
- Los sujetos en formación no esperan que la institución les dé todos los contenidos y los recursos para acceder a ellos.
- La formación se ve como un compromiso que se comparte con un colectivo.
- La persona se sabe reconocida como sujeto y tiene la confianza para hablar de sí mismo, sin miedo a las críticas, porque los sujetos facilitan recíprocamente la formación del otro.

La (auto) formación es, entonces, un proceso de crecimiento permanente que involucra al sujeto de manera holística; esto tendría que ser el objetivo principal de los programas formativos. Para promover este tipo de formación, Pérez Gómez (2007, cit. en García, Vancancer y Repiso, 2009) afirma que es necesario que los escenarios educativos generen las condiciones a través de actividades de intercambio de experiencias y el aprendizaje cooperativos entre iguales, "donde la equivocación y el error no se penalicen y el papel del profesorado sea el de organizar, diseñar, planificar, autorizar y acompañar a los estudiantes en los procesos de aprendizaje" (p. 29).

Así, la formación, o mejor aún la autoformación, es un proceso de interiorización en el cual el individuo da forma a lo aprendido y enseñado. En este proceso, el sujeto pone en juego la afectividad, la cognición, la voluntad y el hacer. Es un proceso permanente que se asocia con la dinámica propia del desarrollo personal, por ello requiere de tiempo. Para Ferry (2008), la formación no se recibe, porque nadie puede formar a otro. Para este autor, al hablar de un formador y de un formado se concibe al primero como el único que realiza la acción, "el polo activo", dejando de lado el conjunto de mediaciones (sociales, culturales, pedagógicas, etcétera) referidas al contexto en el que se desenvuelve el estudiante. De ahí que el aprendizaje, la enseñanza, el currículo, los programas académicos y la investigación no puedan plantearse como los contenidos de la formación en sí mismos, sino como medios para la formación.

CONTRIBUCIÓN DE LOS ESPACIOS CURRICULARES A LA CONSTRUCCIÓN DEL PORTAFOLIO TEMÁTICO

En el primer semestre, los estudiantes inician la construcción del portafolio temático con la problematización de su práctica, lo cual implica que identifiquen y definan su pregunta de indagación, se planteen los propósitos de la investigación y justifiquen el tema de estudio. Todos estos elementos conforman el apartado del portafolio que hemos denominado "Contexto temático". En este mismo semestre, los estudiantes elaboran el perfil grupal (del grupo en el que laboran) con los aportes de las unidades académicas Desarrollo y Aprendizaje I y Propósitos y Organización de Actividades. Éste se actualiza cada semestre según los cambios que van observando en los alumnos y los elementos teóricos sobre el conocimiento del niño que van adquiriendo los estudiantes en las unidades académicas propias de este campo.

En el segundo semestre, los estudiantes elaboran los apartados referidos a los contextos de la práctica docente y a la historia de vida personal y profesional; también recolectan algunos artefactos de su práctica docente que pueden integrar o no en el portafolio. En el tercer semestre, definen su filosofía docente, continúan recolectando artefactos y seleccionan aquellos que presentarán en el equipo de cotutoría y con su tutora o tutor. Con ello inician la configuración del apartado de análisis y la reflexión de la práctica basándose en los artefactos seleccionados. Este apartado es el corazón del portafolio temático, es la base de la innovación y la mejora. En el cuarto semestre, se continúa con el proceso cíclico de construcción del portafolio, se elabora el apartado del trayecto metodológico y las conclusiones, así como la visión prospectiva para concluir con la carta al lector. Generalmente ésta se hace al final del portafolio temático, una vez que se tiene una panorámica del proceso que se ha vivido en la investigación formativa mediante la construcción del portafolio temático y se puede valorar de mejor manera la experiencia que se ha vivido. Esto se sustenta con los comentarios de los estudiantes (véase el cuadro 5).

Cuadro 5
La investigación en el currículo

"La maestría en Educación Preescolar con enfoque profesionalizante me brindó diversos fundamentos teóricos recientes y experiencias en las unidades académicas a lo largo de los cuatro semestres que componen el mapa curricular. Durante el primer semestre, la unidad académica de iniciación a la observación de los procesos escolares me permitió reconocer qué implica ser un profesional del nivel preescolar que indaga en su realidad y hacer uso de diversas herramientas como la observación, entrevista, encuesta, diálogo y el registro sistemático con lo cual elaboré una versión preliminar del contexto sociocultural.

La unidad académica de desarrollo infantil I me aportó conocimientos necesarios para identificar y comprender los procesos del desarrollo y aprendizaje de los niños en edad preescolar, para contrastarlos con los rasgos de mis propios alumnos y elaborar un perfil grupal.

La unidad académica de propósitos y organización del nivel me llevó a reconocer características del nivel educativo; algunos aspectos relevantes en la práctica y que tienen relación con características de los niños, sus familias, formas de organización del trabajo docente, el seguimiento y evaluación para realizar un trabajo intencionado centrado en el aprendizaje de los alumnos. Todo ello me condujo a iniciar un proceso de problematización de la realidad, poniendo atención en aquellos conflictos que se gestan en el aula y que tienen relación con mi intervención docente y el aprendizaje de los niños.

Con las unidades académicas de Indagación de los procesos educativos I y II; principios del diseño y organización de las actividades I y II se incrementó la revisión, análisis y reflexión de la práctica a través de la asesoría, cotutoría y autotutoría; pues comencé con el diseño y planificación de situaciones de aprendizaje que atenderán a la solución del problema". (PT12).

A partir de la realización de pequeñas indagaciones se aproxima al estudiante a los procedimientos de la investigación para desarrollar habilidades intelectuales específicas vinculadas a la identificación y definición de problemas, la obtención de información, el análisis de datos, entre otros. Este enfoque demanda una actitud analítica e investigativa, el desarrollo de una mirada sistemática y diferente de su práctica cotidiana, a fin de hacer inteligible su propio desempeño.

EL PORTAFOLIO TEMÁTICO: UNA HERRAMIENTA DE LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA

Como ya mencioné en líneas anteriores, una de las funciones específicas de la investigación formativa es que los estudiantes realicen

investigación para la transformación de su práctica. En los programas académicos de maestría de la BECENESLP se ha elegido la modalidad del portafolio temático como una opción para que los estudiantes realicen investigaciones sistemáticas sobre su propia práctica y mejoren el aprendizaje de sus alumnos. El portafolio es un reflejo de lo que sucede en la práctica del docente ubicada en una realidad social e institucional que le da sentido y favorece su transformación. Por otro lado, el diálogo con los pares en la epistemología de la práctica es fundamental para potenciar la reflexión y la acción; además, el lenguaje y la interacción dentro de contextos específicos son indispensables para llegar a una adecuada interpretación.

La función principal de esta herramienta es precisamente mejorar la observación permanente del propio profesor y de su práctica, y a partir de ella reflexionar y analizar la forma en que el propio desempeño docente influye en el rendimiento de los alumnos. El portafolio también se convierte en un poderoso recurso para potenciar la metacognición, ya que el estudiante tiene la oportunidad de planificar qué estrategias se han de utilizar en cada situación, aplicarlas, controlar el proceso, evaluarlo para afirmarlo o bien para proceder a su modificación a fin de obtener mejores logros educativos. Desde mi experiencia docente, el proceso que se lleva a través del portafolio temático tiene un sentido formativo y no solo de simple investigación; es un modelo novedoso para mostrar los aprendizajes y la mejora de la práctica docente.

La investigación formativa que se realiza a través del portafolio temático está orientada a una producción de conocimiento de índole pedagógica, que no por estar fundamentada en la práctica es menos rigurosa y compleja. El período en que se realiza es corto. En el caso de nuestros programas de maestría ha variado. En las primeras generaciones se iniciaba en el tercer semestre y se concluía en el cuarto. Actualmente comienza en el primero y se trabaja durante toda la maestría en los diferentes espacios curriculares, principalmente en los destinados a la indagación de la práctica docente. En este proceso de investigación formativa, la reflexión es la herramienta principal tanto en el ámbito individual como colectivo. La sistematicidad de la reflexión es básica para lograr el objetivo de la mejora, por lo que se requiere de una estructura que facilite y garantice el proceso constante de la evolución perceptible, por ello se hace uso de los artefactos en el portafolio y el ciclo reflexivo de Jhon Smyth. La inclusión habitual de recursos

como la grabación de audio o video, el diario de clase y algunas técnicas de análisis de información permite que el estudiante adquiera la lógica de la comprobación teórica o práctica del conocimiento científico, lo cual lo lleva a elaborar juicios críticos sustentados en la validez de sus propios aprendizajes, enriqueciendo el aprendizaje autónomo.

El portafolio temático proporciona armas al estudiante de maestría para desempeñarse mejor como docente, no como investigador de oficio, ya que no ejerce esa función en el nivel educativo donde labora. A través de la construcción del portafolio se perciben las características del proceso de análisis que, de acuerdo con Perrenoud (2004), lo hacen diferente de otro tipo de investigación:

- La observación de la práctica se hace diariamente y en un contexto específico.
- A través de la reflexión y el análisis se pretende regular, optimizar, disponer, hacer evolucionar la práctica particular, desde el interior.
- El valor de la práctica reflexiva se juzga según la calidad de las regulaciones que permite realizar y según su eficacia en la identificación y la resolución de problemas profesionales.

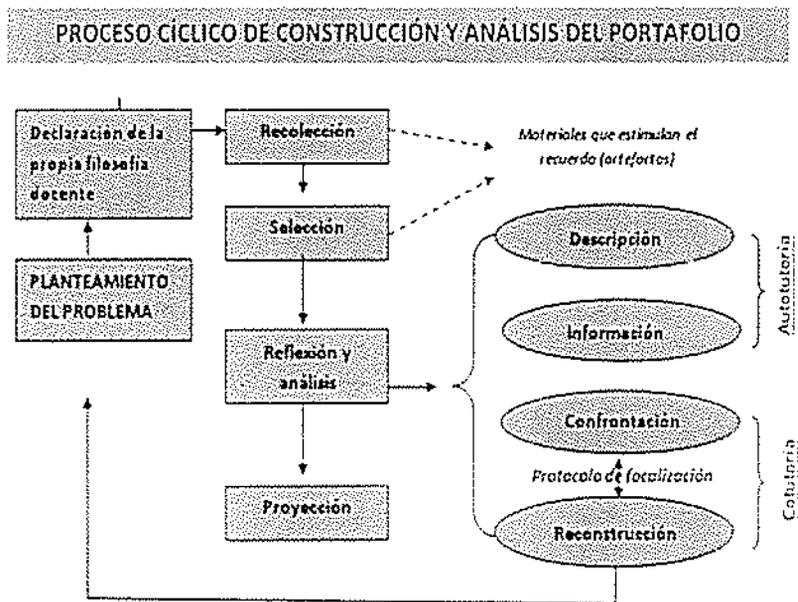
Como en toda investigación, la problematización de la práctica es el punto de partida, es decir, el cuestionamiento de la distancia entre lo que se hace y lo que es recomendable hacer. Problematizar la práctica es ingrediente necesario a lo largo de la investigación porque propicia la posibilidad de producir innovaciones al estimular la reflexividad, lo cual impulsa a plantear situaciones de mejora, que es el principal objetivo de los programas de posgrado con orientación profesional. Al potenciar los procesos reflexivos, los estudiantes aprenden a leer la realidad educativa desde su propia actuación en ella, partiendo de la descripción de sus situaciones o experiencias docentes, para continuar con la interpretación de su actuar y el planteamiento de propuestas educativas en su práctica.

El "problema de investigación" se conceptualiza de manera diferente en la investigación formativa. Aquí el problema se entiende como un núcleo temático complejo de indagación en articulación con otros objetos de enseñanza, conformando una retícula conceptual o práctica, cuya comprensión integral exige el acercamiento a distintas disciplinas. La definición y la formulación del problema de investiga-

ción implican la búsqueda de información a partir de categorías previas, las cuales se modifican o se incrementan con el acercamiento a las fuentes bibliográficas. La información se clasifica y ordena con base en la contextualización del objeto de enseñanza, lo que permite que la investigación cobre sentido para el estudiante y lo integre a sus estructuras cognitivas para sustentar y enriquecer su pregunta de investigación, que obliga a conceptualizarla de manera diferente.

El esquema 2 ilustra el proceso que, de manera general, se sigue en la construcción y análisis del portafolio, aunque cabe señalar que cada estudiante lo enriquece con sus formas particulares de indagación y construcción de conocimiento.

Esquema 2
Metodología de construcción del portafolio
(elaboración propia)



EL PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La mejora de la realidad, para que sea verdaderamente significativa, solo puede provenir de los propios involucrados en una problemática particular. Este método de trabajo requiere de la participación co-

laborativa, la responsabilidad conjunta en la toma de decisiones y la asunción de compromisos derivados de la concienzuda e informada reflexión. En este estudio, retomando a Tardif (2004), es necesario "ver a los profesores como productores de saberes específicos de su trabajo y de integrarlos tanto en las actividades de formación como en las de investigación de los universitarios" (p. 217).

Para iniciar la investigación, es común que surjan cuestionamientos como: ¿qué problemas tengo en mi práctica docente?, ¿cuál es el más relevante?, ¿qué preguntas hacer?, ¿qué hacer para identificar el problema?, ¿qué materiales bibliográficos me ayudarán para interpretar o contrastar la realidad? Un proceso de problematización de la práctica se caracteriza por las dudas, la incertidumbre, las interrogantes, que llevan a la desestabilización, al conflicto cognitivo y emocional. En este laberinto belicoso es posible llegar al estado aparente de calma cuando se reconoce el problema que se quiere investigar y se define mediante la pregunta de investigación. En mi experiencia con los estudiantes de la maestría he identificado caminos diversos por los cuales han llegado a la definición del problema y que se reflejan en lo que escriben en sus portafolios (véase el cuadro 6).

Cuadro 6
Comentarios de estudiantes sobre la definición del problema de investigación

"La ubicación del problema surgió de la observación y reflexión de mi práctica docente, pero el detonante que permitió darme cuenta de que realmente esa situación resultaba ser un problema para mí fue el análisis de un video que compartí con mis compañeras de maestría, donde, gracias a sus comentarios, me di cuenta, como menciona Cerda (2007), de que me encontraba en un periodo de desestabilización y cuestionamiento sobre la misma".

"Analizando una vez más mis planificaciones, mi actuar docente, el contexto del centro escolar y las temáticas impartidas en los cursos de actualización docente, me empezaba a llamar la atención una temática que estaba resurgiendo en los cursos impartidos en el inicio del ciclo escolar: el pensamiento crítico. Y ¿qué era el pensamiento crítico?, ¿por qué estaba tomando nuevamente interés por parte de la SEP para que lo conociéramos los docentes?, ¿cómo se desarrollaba en el ser humano?, ¿poseería yo como persona y como docente un pensamiento crítico?, ¿cómo abordarlo en el aula? Éstas y muchas interrogantes más empezaron a inquietarme. En lo personal era un tema totalmente desconocido y creo que se estaba convirtiendo en un problema, porque era algo que desde los textos de formación continua se nos pedía que favoreciéramos, pero en lo personal no sabía cómo hacerlo".

"Para lograrlo fue necesario analizar las observaciones que hacía desde diferentes panoramas como: el diario de campo, entrevistas, encuestas, el perfil de grupo y las reacciones sociales que surgían entre los niños durante diversos momentos de la jornada diaria, lo cual permitió percatarme y definir la problemática que se estaba haciendo presente entre los alumnos. En ese momento me di cuenta de que los niños(as) tendían a agredir verbal y/o físicamente a sus iguales, y muchas de las ocasiones sin motivo alguno; pero se volvía más complejo, ya que los pequeños se encontraban entre una diversidad de edades variando desde los 2.8 hasta los 5.1 años de edad. Esta situación representaba para mí un problema de investigación".

"El proceso inició a partir de la observación sistemática de mis alumnos y por la necesidad de apoyar su desarrollo, pero también al analizar mis planificaciones para percatarme de los conocimientos que propicio en los educandos. De este ejercicio, logré identificar muchos aspectos que se debían atender. Por lo que decidí hacer una jerarquización, y finalmente descubrí que en mis prácticas abordé muy pocas competencias del campo formativo Exploración y Conocimiento del Mundo, en el aspecto natural, por tanto, trabajo muy pocas actividades relacionadas con la ciencia, problema que decidí abordar en esta investigación, con la finalidad de vencer dicho temor".

"La parte de la problematización, en sí la problemática, la detecté en mis niños de quinto grado, pues en un inicio los resultados de la prueba Enlace, la directora nos pidió a todos los maestros de la escuela que hiciéramos un análisis de los resultados del grupo que nos va a tocar, entonces detecté incongruencias en cuanto a los resultados; de acuerdo con esos resultados se veía que el grupo estaba bien en cuanto a matemáticas, pero ya cuando me integro con ellos al ciclo escolar, pues me doy cuenta de que no, que ellos no coincidían con los resultados de la prueba de Enlace, para mí no eran los resultados, y vi que ellos tenían problemas, tenían dificultades, o querían que yo les dijera qué operaciones debían de usar, prácticamente me decían: "¿y aquí que vamos a hacer Maestra?" o "¿esto de qué es?". No sé cuál era la forma de trabajar del maestro anterior; estaban muy acostumbrados a eso, a que todo les dijera la operación o que cayéramos en explicarles lo que ellos tenían que hacer, y yo decía entonces cuál es el chiste".

La definición del problema es, entonces, un proceso en el cual el sujeto entra en un estado de cuestionamiento, duda, perplejidad, insatisfacción, que reflejan la distancia entre lo que es o hace y lo que debería ser o hacer. Esta problematización de la realidad le permite desenvolver un proceso de indagación reflexiva sobre sí mismo y la propia práctica. A partir de visualizar un tema o problema, de recordarlo o definirlo, no se busca únicamente describirlo, comprenderlo o conocerlo, sino principalmente se busca incidir en su mejora, transformar la realidad o innovarla.

En la investigación formativa para la transformación, las preguntas están orientadas a la búsqueda y aplicación de acciones del docente para resolver el problema detectado en su práctica con sus alumnos. Por ello, la pregunta se define mediante las expresiones "¿cómo puedo...?", "¿de qué manera...?", "¿qué puedo hacer para...?" Ésta se convierte en la brújula pedagógica que guía la enseñanza y la recolección de las evidencias para la elaboración del portafolio. En la misma pregunta se define una postura teórica que propicia un reencuadre interpretativo de la práctica porque permite pensar de manera diferente la enseñanza y poner a prueba situaciones didácticas que se vinculen con la posición teórica de la pregunta.

Para ayudar a los estudiantes a producir buenas preguntas, la mediación del docente es fundamental. Una de las herramientas que ha resultado útil para que los estudiantes problematicen su práctica y definan su pregunta de indagación es la expuesta en el cuadro 7.

Cuadro 7
Guía para la problematización de la práctica docente

Problematización de la práctica docente

1. Puntos de partida

1. Elabora una lista de temas o problemas que tengan relación con tus experiencias en el aula o aquellos tópicos que sean de tu interés con respecto a la enseñanza y el aprendizaje. Tal vez haya habido clases en las cuales una actividad o una tarea no funcionaron tan bien como esperabas. Tal vez estés interesado en encontrar formas de comprometer aún más a tus alumnos en prácticas de lenguaje oral, tal vez te gustaría experimentar un nuevo método o trabajar con adecuaciones curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales.
2. Jerarquiza esos problemas en orden de relevancia, importancia e interés.
3. A partir del problema seleccionado, reflexiona acerca de él y descríbelo:
 - ¿En qué hechos se manifiesta concretamente? (Evocar algunos sucesos de la práctica relacionados con la situación).
 - ¿Por qué estás interesado en ese tema?
 - ¿Qué es lo que deseas cambiar, mejorar o desarrollar?
 - ¿Qué es lo que deseas conocer o entender?
 - ¿Cuáles son las necesidades de tus alumnos?
 - ¿A quién beneficia la solución del problema?
 - ¿Cuáles son las causas o factores que están interviniendo para que se dé esta problemática (sociales, culturales, económicos, institucionales, familiares, educativos, personales, etc.).

- ¿Cuáles son las consecuencias de este problema o las que podrían resultar en caso de no resolverlo?
- ¿Qué se sabe y no se sabe del problema? (Ampliar la visión que se tiene del tema consultando la literatura especializada y el plan y programas de estudio actual).
- ¿Qué otros temas están implicados en el problema?
- ¿Cómo te imaginas la realidad educativa a partir de resolver la problemática?
- ¿Cuáles serían algunos indicadores de mejora de la realidad?
- ¿Qué estrategias podrías implementar para dar respuesta a tu pregunta de investigación?
- ¿Qué compromisos te planteas para la resolución del problema?
Con la información que has integrado, cómo definirías tu problema; plantéalo mediante una pregunta: _____

II. Ejemplos de preguntas

Analiza la estructura de las siguientes preguntas.

- ¿De qué manera puedo involucrar a los padres de familia para que me ayuden a mejorar la lectura en mis estudiantes?
- ¿De qué manera el conocimiento de los estilos de aprendizaje me ayudará a planear mis clases para apoyar a todos mis alumnos a convertirse en mejores estudiantes?
- ¿Cómo puedo promover un enfoque de aprendizaje para la vida en mis estudiantes?
- ¿Cómo puedo evaluar el aprendizaje sin hacer uso de exámenes formales?
- ¿Qué puedo hacer para ayudar a mis alumnos a tomar mayor responsabilidad sobre su propio aprendizaje?

Escribe cuatro aspectos que caracterizan a estas preguntas

¿Qué mejorarías de tu pregunta a partir de los criterios anteriores?

Escribe nuevamente tu pregunta tomando en cuenta lo anterior.

III. Sugerencias

- No te hagas preguntas que puedan ser contestadas con un sí o un no, este tipo de preguntas no proporcionan una base para investigar.
- Considera de qué manera esta pregunta te ayudará en tu desarrollo; no plantees preguntas para las cuales ya tengas una respuesta.
- Sé realista en términos de viabilidad, tiempo y recursos.
- Asegúrate de que tu pregunta sea "investigable"; piensa de qué manera obtendrás la respuesta. ¿qué herramientas vas a utilizar?
- Cuida que tu pregunta sea clara, específica, que incluya el tema central y que refleje tu interés por intervenir para resolver la situación problemática y mejorar el aprendizaje de sus alumnos.

Las actividades planteadas en esta guía son un recurso mediador para que los profesores-estudiantes problematicen su práctica docente, justifiquen su objeto de estudio de manera empírica y teórica, reconozcan su involucramiento en la problemática y definan su pregunta de indagación con las características que corresponden a este tipo de investigación. Además, facilita la escritura lógica y coherente de uno de los apartados de su portafolio temático denominado "Contexto temático".

La pregunta generalmente sufre cambios en el proceso de investigación cuando el sujeto se deja interpelar por la realidad de su grupo y abre su mente y su mirada a nuevas posibilidades ilustradas por la teoría (véase el cuadro 8).

Cuadro 8

La evolución de la pregunta de investigación

"Hasta cierto momento había logrado identificar el problema, pero delimitar la pregunta de indagación fue lo más complicado, pues al definirla debía pensar en qué era lo más importante o de qué manera debía encarar la situación, de tal manera que respondiera de forma más eficiente y eficaz a la solución de la problemática. Este proceso me llevó mucho tiempo y eso explica por qué durante todo el desarrollo del portafolio fue cambiando de acuerdo a las exigencias y necesidades que iban surgiendo en el grupo".

"En la presentación se me hizo notar que en mi pregunta expresaba que los niños tenían que lograr el razonamiento lógico, para después resolver los problemas. Entonces sí hubo una modificación, hubo un momento en que hasta me puse a pensar: "¿cómo que primero darles la operación y luego el razonamiento!", o sea, reconocí que primero tengo que darle al niño varias experiencias, diferentes tipos de problemas, estrategias, para que puedan desarrollar más su razonamiento matemático. En cuanto a eso, sí se vio modificada y ahí hay una postura teórica diferente entre la primera y la segunda".

La pregunta se modificó, en el primer caso, a partir de la mirada atenta del investigador hacia la realidad, de esa disposición para dejarse cuestionar por ella. En el segundo caso, se modificó por los comentarios de colegas y la tutora, quienes cuestionaron la postura teórica incluida en la propia pregunta, la cual no correspondía al enfoque actual de la enseñanza de las matemáticas. Esta postura es la más recurrente en el momento de plantear preguntas porque las concepciones con las que llegan los estudiantes generalmente son erróneas;

como señala Schön (1978, cit. en Díaz Barriga, 2011), se cree que al enseñar las teorías a los alumnos, éstos las aplican en escenarios reales. También se piensa que el alumno aprende a partir de darle instrucciones de cómo hacer las cosas o de darle reglas predeterminadas. Al darse cuenta de lo erróneo de estas concepciones, el estudiante tiene mayores posibilidades de cambiar, aunque también puede continuar con su misma postura si se aferra a continuar en su zona de confort.

Una situación que los profesores-estudiantes han reconocido en ellos mismos es que al momento de identificar un problema se tiende a culpar a los diferentes actores que participan en el proceso educativo (a los alumnos, a los padres de familia, a los directivos o al sistema educativo), considerándolos como los únicos responsables de la situación. Esta falta de implicación en el problema es más común en las personas con poca capacidad de autocrítica, que están pendientes de las cosas que no funcionan para culpabilizar a otros. La problematización, en cambio, permite que el sujeto se vea a sí mismo como parte del problema y de la solución. Cuando éste se asume como parte del problema, tiene mayores posibilidades de enfrentarlo positivamente.

DECLARACIÓN DE LA FILOSOFÍA DOCENTE

En el segundo semestre, los estudiantes elaboran un apartado del portafolio temático denominado "Historia de vida personal y profesional". En él integran su biografía personal y escolar, su proceso de formación, su experiencia profesional y reflexionan sobre su identidad docente. La escritura de la historia profesional es un recurso que contribuye a que los profesores-estudiantes configuren su identidad docente. La descripción de los aprendizajes adquiridos respecto de la docencia en el tránsito por las diferentes escuelas y niveles define los procesos de construcción de las creencias y representaciones que sustentan su práctica profesional. Con base en ello, se reconoce una relación estrecha entre los rasgos de la identidad profesional y la filosofía docente, que declaran de manera escrita y que constituye otro apartado de su portafolio.

En esta era de complejidad es indispensable que los docentes cuestionen sus representaciones sobre el aprendizaje y la enseñanza, pues ya no existen certidumbres, ni perspectivas unidisciplinarias. Ante esto, resulta fundamental explicitar cuál es su filosofía docente y cuáles son

los propósitos y fines que se plantean como profesores (Cano, 2005). En la declaración de la filosofía docente se hacen explícitos los valores y creencias que están inmersos en la forma de ser y actuar en el aula. Hacer explícito lo implícito significa develar, mediante el discurso, el propio modelo de enseñanza que se hace evidente en la práctica docente, por ejemplo, al seleccionar los contenidos de enseñanza, en la valoración del tipo de conocimiento, al diseñar las actividades, al seleccionar la estrategia metodológica, al definir los criterios e instrumentos de evaluación, al comunicarse con sus alumnos, etcétera.

El apartado de la filosofía en el portafolio temático es un texto conformado por una serie de enunciados declarativos que expresan la forma en que el estudiante concibe la función docente, los valores a los que responde cuando realiza su labor y el estilo docente que quiere lograr para potenciar el aprendizaje de sus alumnos. En el cuadro 9 mostramos como ejemplo un extracto de la filosofía docente de una de las estudiantes de la Maestría en Educación Preescolar.

Cuadro 9

Extracto de la filosofía docente de una estudiante de la maestría

"Me concibo como una docente mediadora, una guía cuya principal tarea es que el alumno descubra y construya sus saberes, a partir de la interacción con sus iguales. Por lo tanto estoy convencida de que mi principal función como docente es propiciar aprendizajes significativos de acuerdo con el contexto inmediato del alumno y sus necesidades, invitándolo a la reflexión y autorregulación de su actuar en la vida cotidiana".

"El alumno aprende aquello que tiene sentido, es decir, cuando la información le resulta interesante y atractiva. Lo anterior se hace evidente al momento de involucrarse en las actividades propuestas, mediante la manipulación del material, y sobre todo por la motivación que el docente manifieste, ya que, por medio de ésta puede generar interés y entusiasmo hacia el estudio. Cuando se logra inmiscuir la curiosidad, se aprecia que participan en la clase de forma comprometida".

Estas representaciones se van reconociendo y explicitando de manera gradual y a través de mediaciones socioculturales. Los estudiantes llegan a reconocerse como sujetos que tienen ciertas representaciones frente a diferentes hechos y situaciones educativas que los impulsan a actuar de una manera determinada en el aula. La filosofía docente se declara antes de la selección de artefactos con el fin de

contrastarla con la práctica de enseñanza y tener mayores posibilidades de analizar las coherencias e incoherencias con el modelo de docencia expresado en la filosofía y justificarlo. La declaración de la propia filosofía tiene múltiples beneficios en la formación de los docentes: por un lado, se toma conciencia de las propias acciones en el aula y se hacen explícitos los valores y concepciones que dan sentido a esa acción. Por otro lado, se desarrolla la coherencia, tan necesaria en el medio educativo, al tratar de poner en correspondencia lo que se piensa, se dice y se hace.

RECOLECCIÓN DE ARTEFACTOS

El estudio del ejercicio profesional y su mejora en el transcurso del tiempo requieren que el docente utilice artefactos específicos de análisis de la propia práctica, que, junto con los conocimientos y procedimientos de la investigación académica y científica, resultan útiles y pertinentes para definir y reorientar la acción en el aula y en la escuela. Aprender a partir de la práctica, en muchos sentidos, es similar a la investigación.

Con el planteamiento del problema y la declaración de la filosofía docente se inicia el proceso de construcción del portafolio mediante la recolección de "artefactos" de la práctica docente. En esta etapa, se plantean preguntas como: ¿qué evidencias tangibles son representativas de mi pregunta de indagación?, ¿qué artefactos ejemplarizan mis experiencias formativas y prácticas auténticas? Estas preguntas, además de guiar la recolección de artefactos, reflejan el significado que se ha construido respecto del término *artefacto*. En el desarrollo de los programas de maestría he llegado a conceptualizar el término *artefacto* como la evidencia tangible de la práctica docente a través de objetos que hacen visible el proceso de enseñanza y aprendizaje como base para la reflexión, el análisis, la potenciación, la comprensión y mejora de lo que el profesor hace en el aula. Algunos ejemplos de artefactos son los planes de la clase, las tareas de los alumnos, las evaluaciones, las entrevistas, las transcripción de video/audio, las muestras de prácticas anteriores, el diario del profesor, el diario del alumno, las fotografías, las notas del tutor, las observaciones de colegas o directivos, los materiales de la clase, las cartas o mensajes de los alumnos.

La colección de artefactos muestra aquellos aspectos exitosos y, por lo tanto, agradables, pero también aquellos que no lo son tanto y que no se quieren ver. Estos dos tipos de artefactos ayudan a la reflexión y a la innovación de la propia práctica. La fase de recolección es importante porque permite mostrar cosas diferentes al momento de seleccionar y triangular los datos contenidos en los artefactos (véase el cuadro 10).

Cuadro 10
Experiencias en la recolección de artefactos

"Es pertinente mencionar que al inicio de la recolección no me percataba de la importancia que tiene la elección de cada artefacto, esto lo fui aprendiendo a lo largo de cada análisis presentado, por la variedad que existe de ellos, éstos siempre van a mostrar cosas diferentes".

"Al principio recolectaba audio, pero grabarme (en video) tenía miedo, decía '¡ay, no!, cómo me van a ver aquí en el aula con mi grupo'. Pero debemos tener una grabación para que las otras personas vean lo que estoy haciendo, que observen mi trabajo y el de los niños; eso me ayudó mucho".

Entre los artefactos que mejor evidencian lo que acontece en el aula se encuentran las grabaciones de video; aunque al principio los estudiantes muestran ciertas resistencia a ellas, al final se convierten en un recurso necesario para dar cuenta (y darse cuenta) de lo sucedido en su práctica docente, sus logros y dificultades.

SELECCIÓN DE ARTEFACTOS

El portafolio es una selección deliberada de los artefactos de la propia práctica que muestran el interés genuino del profesor por resolver la problemática identificada en su grupo-clase. Algunos de los criterios para la selección son: que respondan a la pregunta de investigación, que sean coherentes con su filosofía docente, que sean relevantes en su crecimiento profesional y el cambio conceptual. En el momento de seleccionar los artefactos, los estudiantes entran en un proceso metacognitivo en el que toman decisiones, valoran y justifican la selección a través de una serie de interrogantes, tales como:

1. ¿Qué artefactos muestran mis competencias profesionales y los aprendizajes de mis alumnos?
2. ¿Por qué este artefacto es mejor que otro que pude haber seleccionado?
3. ¿A qué principios integradores responden los artefactos que he seleccionado?
4. ¿En qué medida estos principios integradores son coherentes con mi filosofía docente?
5. ¿Qué artefactos contribuyen a la triangulación de la información?
6. ¿Demuestran realmente mi progresión y logros como profesor (a)?

En esta fase de construcción del portafolio, los estudiantes de la maestría han llegado a cambiar sus estrategias de selección de artefactos, ya sea porque no responden a su pregunta de indagación, o no se relacionan con su problema, o simplemente porque no reflejan la mejora de la situación problemática debido a la falta de elementos teóricos y claridad sobre el tema de estudio.

Cuadro 11
Experiencias en la selección de artefactos

"De todos los artefactos elegidos, seleccioné solamente aquellos más representativos del tema de estudio, mediante un proceso de reflexión profunda que me permitiera elegir los que verdaderamente me ayudaran a comprender mejor el proceso que se estaba viviendo en mi grupo, con respecto a mi pregunta de indagación, así como aquellos que reflejaran de manera más clara mi filosofía docente y el crecimiento de mis alumnos y el propio".

"En las primeras estrategias quería tomar muchísimas fotografías para el análisis, y me di cuenta de que las fotografías en realidad no decían nada de mi problemática, entonces tuve que ser muy cuidadosa para seleccionar aquellas que estuvieran resolviendo mi pregunta".

"[...] en los primeros análisis de artefactos me daba cuenta de que no estaba atendiendo de manera correcta la problemática, porque ésta no presentaba una mejora. Las causas eran que aún no clarificaba totalmente qué elementos conforman el pensamiento crítico y como lo podía favorecer desde el aula. Aun así, desde mi perspectiva escogí los más significativos".

En la actualidad, los estudiantes buscan la forma adecuada de grabar sus propias clases, lo que brinda confiabilidad y transparencia a la información sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. La video-

grabación es un artefacto básico en las sesiones de tutoría, porque proporciona mayores elementos a los integrantes del equipo y al tutor para la retroalimentación al estudiante que presenta su experiencia docente.

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

En el fortalecimiento de la profesionalización docente es imprescindible fomentar en la formación la capacidad de reflexionar sobre sí mismo y la propia práctica, plantear cuestionamientos genuinos de lo que se hace y se debería hacer para desaprender lo que ya no funciona en estos tiempos. Además, como plantea Dewey, se requieren honestidad, responsabilidad y mente abierta para convertirse en un profesional reflexivo. En este sentido, la tercera etapa de elaboración del portafolio, que corresponde al análisis y la reflexión, es un elemento propicio y esencial para mejorar y transformar la propia práctica docente. Coincido con Day (2005) en que "la reflexión sobre la enseñanza no es solo un proceso cognitivo, exige compromiso emocional; implica la cabeza y el corazón" (p. 58). Cuidar ambos aspectos, señala el autor, es un desafío para los profesores, en particular, y las instituciones, en general, si se quiere realmente mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de los actores principales del proceso educativo.

En este proceso hemos adoptado y adaptado el ciclo reflexivo de John Smyth, por considerar que ha sido el marco idóneo para detonar la reflexión y producir cambios en la práctica docente. Este proceso cíclico, al igual que otros ciclos reflexivos, es "un itinerario formativo que presenta unas fases bien diferenciadas y sistematizadas de reflexión, las cuales han de conducir en su conjunto a la construcción de un conocimiento didáctico propio fundamentado" (Esteve, 2011, p. 31). El ciclo de Smyth comprende cuatro fases: descripción, información, confrontación y reconstrucción, y cada una de ellas tiene una función específica en el proceso reflexivo.

Al trabajar con esta metodología de análisis, la experiencia nos ha llevado a afirmar que cada estudiante, para aprender a reflexionar de forma sistemática, necesita *ejes de reflexión*, es decir, pautas que le guíen en este proceso. Uno de los estudiantes comentó al respecto: "Las preguntas me ayudaron a pensar sobre cuestiones metodológicas, curriculares, personales y profesionales. Estos indicadores facilita-

ron en gran medida la reflexión de mi intervención, el entendimiento del progreso de mis alumnos y de mi desarrollo profesional”.

Las pautas de análisis son todas las interrogantes o enunciados afirmativos que orientan la reflexión. La función de la guía es precisamente proporcionar al estudiante algunas pautas para que estructure su portafolio siguiendo las cuatro fases del ciclo reflexivo de Smyth. Dependiendo de la fase, se definen las preguntas guía, que se redactan en primera persona con el fin de potenciar el proceso de reflexión y la tutoría de sí. En la cotutoría, los cuestionamientos que plantean los pares en la retroalimentación crítica pretenden potenciar la reflexión del otro sobre aquello que quedó oculto en la fase de información y develarlo. Esto permite enriquecer la visión de la práctica docente, ampliar los propios esquemas y pensar en lo que se ha hecho para solucionar la problemática planteada inicialmente. Las guías que hemos utilizado como tutores son aquellas que plantean preguntas o indicadores vinculados con aspectos metodológicos del proceso reflexivo y con los diferentes elementos de la práctica docente.

La reflexión es un proceso personal e interno que se potencia al interactuar y dialogar con los otros. Cada estudiante adapta los ejes de análisis al plantearse nuevos retos y otras interrogantes acordes con sus propias experiencias formativas, según las acciones e interrogantes inherentes a cada etapa de reflexión. También puede construir el método que mejor se adapte a su estilo de aprendizaje, planteándose preguntas que quizá en la guía sugerida no se incluyan, por lo que puede definir otras pautas que le ayuden en la autorreflexión. Al final de cada semestre, los estudiantes presentan los avances de su portafolio temático y reciben retroalimentación de los compañeros de otros grupos, de profesores de área posgrado u otros invitados. Esto permite, por un lado, que el estudiante tenga diversos puntos de vista sobre el trabajo realizado y elementos para enriquecerlo; por otro lado, la concepción del portafolio se construye como un recurso que evidencia realmente el proceso y no únicamente el producto.

TRIANGULACIÓN DE DATOS

En el proceso de reflexión y análisis de la práctica docente, la triangulación es un recurso necesario pues posibilita el contraste de datos no cuantificables con el fin de comprobar y dar credibilidad a la

descripción y a las interpretaciones que el estudiante investigador hace de su experiencia docente. El término *triangulación* fue adoptado por la antropología referido a la integración de cuando menos dos perspectivas para tener una imagen más adecuada del hecho o fenómeno que se analiza, y en el campo educativo es útil para contrastar datos en los procesos de investigación en el aula (Salaberri, 2004).

El uso de la triangulación en el portafolio temático resulta adecuada porque en él se integran distintos tipos de artefactos, varios puntos de vista y diferentes métodos. De esta manera, el contenido del portafolio ya no es solo "subjetivo", cuestión que se ha enarbolado como una de sus críticas más recurrentes. La triangulación además posibilita la intersubjetividad y la construcción colaborativa que conjugan la autoobservación y autoanálisis con la observación e interpretación de los colegas y las observaciones de distintos sujetos que participan en la práctica docente, entre ellos, los padres de familia, como se observa en el fragmento transcrito en el cuadro 12.

Cuadro 12

Integración de la opinión de los padres de familia en el portafolio

"Consideré de gran relevancia retomar el punto de vista de la mamá de Abisai, pues para mí era importante saber si lo que había estado trabajando había cosechado algunos frutos. De acuerdo con las respuestas emitidas por la señora Graciela, se puede decir que el pequeño tuvo avances que fueron evidentes en el hogar, pues ella manifiesta que cambió el comportamiento y la forma de relacionarse con los demás. Al realizar la entrevista sentía un poco de temor ante los comentarios que obtendría de la misma, pues pensaba ¿realmente habrá sido evidente mi intervención en el desarrollo de los niños?, ¿será notorio el cambio que yo percibo en alguno de ellos?. Esto a la vez se convirtió en un reto para mí como docente, pues a pesar de estar expuesta en cierto modo a las miradas de otros, como mis compañeras de cotutoría y asesora, era algo novedoso que una madre de familia emitiera su perspectiva con relación al trabajo que he venido desempeñando".

La intersubjetividad se produce cuando hay una visión compartida entre los interlocutores, construida conjuntamente a través de la interacción y el diálogo, como sucede en las sesiones de cotutoría autónoma o con el tutor. El proceso subjetivo de autoobservación y autotutoría es el paso previo para la observación compartida o cooperativa, que es donde se produce la intersubjetividad (Salaberri, 2004). La observación basada en la intersubjetividad supone un cambio cualitativo importante ya que admite que existen aspectos subjetivos tanto en el observador como en el sujeto observado.

La intersubjetividad supone la confluencia de puntos de vista. Esto no significa que desde un inicio se esté de acuerdo con lo expuesto. La argumentación del otro puede contribuir a la ampliación de la visión que se tenía sobre el fenómeno, produciendo la adopción de una nueva perspectiva sobre el objeto. Esto lo podemos observar en un fragmento del registro que realizó el apoyo técnico pedagógico en la visita al aula de la profesora-estudiante, que se muestra en el cuadro 13.

Cuadro 13

Fragmento del escrito de retroalimentación del Apoyo Técnico Pedagógico (ATP)

"Destaco nuevamente esa habilidad que tienes de darles tiempo, como diciendo 'aquí nos quedamos hasta que lo resuelvan', les das oportunidad y los niños lo hablan, eso no es fácil de lograr, y tú lo estás generando, pero sería muy valioso que lo vayas documentando, que hagas una discriminación de este proceso, de las estrategias que están funcionando con cada niño y que lo propongas como sistema que puede ser de utilidad a otras maestras. Me refiero al caso de Abisai, porque ilustra en el desempeño niveles de logro, es muy distinta la primera actuación de arrebato, 'quito y protejo', con la del segundo conflicto, donde al final, luego de tratar de negociar con los demás niños, sin necesidad de haberse aferrado al material, acepta que será Jesús Adrián, luego Alexis y al final ellos. Es necesario reconocerle a Abisai esos desempeños, y hablar con él en el momento, como lo hiciste con Alejandra, algo que me parece muy bien. Ellos requieren de apoyo para comprender qué están sintiendo y cómo manejarlo. Que en esta idea de relacionar ¿qué está sucediendo? y ¿quién es él? Acudes y apoyes para comprender lo que está sintiendo, porque quizá una manifestación de su frustración sea que empieza a palmear sus piernas o morder la bufanda; es un niño que tiene muchos recursos para salir de la situación".

El registro de observación y realimentación que elaboró el Apoyo Técnico Pedagógico, que regresó a la profesora-estudiante, le permitió tener una visión más amplia de lo que sucedió en su práctica. Ella aprovechó este material; extrajo una parte para integrarlo como artefacto que muestra lo que dicen otros sobre su crecimiento profesional. Asimismo, le permitió identificar algunos "aspectos que anteriormente no había visualizado y que son fundamentales en las relaciones interpersonales", como la cercanía con los niños, el apoyo para comprender lo que los niños sienten, las muestras físicas de afecto, entre otros, que son excelentes potenciadores de ambientes afectivos y de desarrollo de la inteligencia emocional, que era su tema de portafolio.

EL CICLO REFLEXIVO DE JOHN SMYTH

1. Descripción

En los programas de maestría con orientación profesional, la práctica docente reflexiva es la base del proceso de formación. Las experiencias que viven los profesores-estudiantes en sus aulas se convierten en un recurso para el conocimiento, e impacta también en lo emocional y lo social. La acción de describir la práctica implica que los sujetos en formación aprendan a distanciarse de sus propias ideas y de sus maneras de actuar como docentes para reflexionar sobre ellas y analizarlas con una mirada crítica.

Narrar lo que sucedió en el aula es la primera fase del ciclo reflexivo de Smyth. En ella se retoman los artefactos seleccionados para recordar y describir las escenas relevantes de la práctica docente. Los artefactos cumplen también la función de mostrar a otros las experiencias en situaciones de enseñanza y aprendizaje vividas como docentes en un momento y contexto determinados. Estos artefactos se pueden presentar de manera cronológica. En el relato de su experiencia docente, los estudiantes describen y analizan las situaciones educativas más relevantes y significativas que han experimentado, cuyo recuerdo se revive gracias a los artefactos que seleccionan, principalmente la videograbación. Se detallan más aquellos aspectos de la práctica que se vinculan con el tema del portafolio y las escenas que proyectan los artefactos seleccionados.

Los discursos narrativos son descripciones que no necesitan un lenguaje académico complejo. Se escriben en los propios términos y lenguaje del autor. La narrativa rompe con el modelo académico de investigación porque se centra en los sentimientos, vivencias y acciones dependientes de contextos específicos. Este modelo narrativo es también una forma legítima de construir conocimientos. Los informes narrativos concentran la experiencia personal y profesional de los docentes, en los que lo importante no son los hechos narrados, sino el significado que los estudiantes dan a esos hechos. Los criterios de validez y confiabilidad se encuentran en la propia credibilidad y coherencia interna de las historias.

En el discurso narrativo se hacen explícitas las respuestas a cuatro interrogantes básicas:

- ¿Qué? Incidentes críticos o acontecimientos relevantes concretos de la enseñanza.
- ¿Quién? Actor principal (maestro) y actores secundarios o extraordinarios.
- ¿Dónde? Contextualización de las descripciones (desde el punto de vista cultural).
- ¿Cuándo? El momento del incidente narrado, preocupaciones, expectativas, preguntas, inferencias, etcétera.

La descripción narrativa de la propia práctica es el inicio del tejido reflexivo. A través de ella se aprende a poner en palabras la propia experiencia, contar lo que ha ocurrido en la enseñanza, con lo cual se contribuye a forjar la identidad docente. Mediante el planteamiento de la pregunta "¿qué hago?" se genera la toma de conciencia de las actuaciones que son el punto de partida en el proceso de reflexión que culmina en la construcción de un conocimiento didáctico propio (Esteve, Melief y Alsina, 2010). Este primer nivel de reflexión se convierte en un espacio de teorización, que modifica una determinada concepción de lo "científico".

Las narrativas y biografías educativas reflejan la singularidad del sujeto que aprende y permiten una mayor comprensión de la epistemología de la formación y de la práctica docente. Algunas pautas o ejes para la reflexión en esta primera fase del ciclo de Smyth que son útiles para potencializar la descripción de la práctica docente son las mencionadas en el cuadro 14.

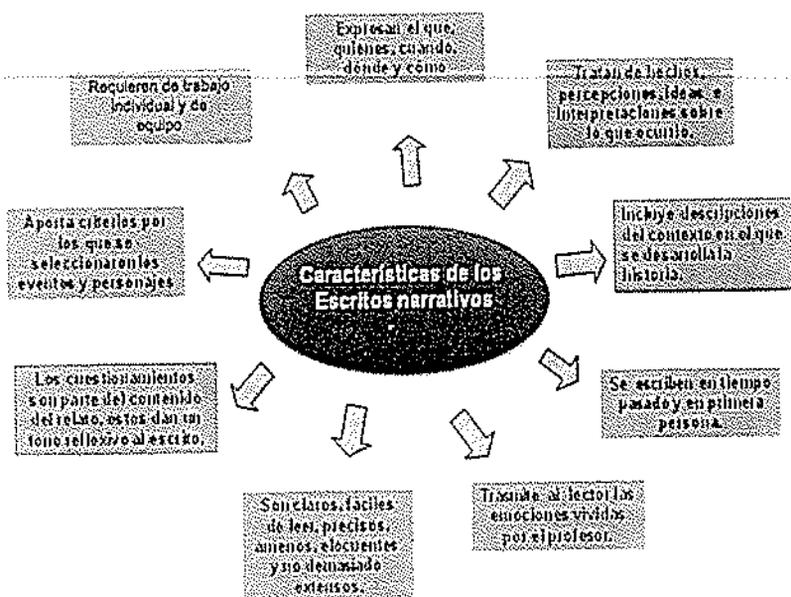
Cuadro 14
Pautas para la descripción narrativa

- ¿En qué contexto desarrollé la experiencia docente?
- ¿En qué consistió, de qué trataba, qué planeé y qué trabajé?
- ¿Quiénes o qué sujetos la llevaron a cabo (alumnos, individualmente, con otros grupos, con colegas, etcétera)?
- ¿Cuáles fueron los objetivos de esta experiencia y qué logré?
- ¿Qué metodología y medios utilicé en ella?
- ¿Qué implicaciones e impacto tuvo en el ámbito personal y en el profesional?
- ¿Qué evidencias seleccioné?, ¿cuáles fueron los criterios en los que me basé para seleccionarlas?

Integrar preguntas en la descripción da un tono reflexivo al texto. Las interrogantes surgen en el momento de un incidente crítico,

de un propósito no logrado, de una respuesta inesperada de un alumno, de imprevistos en la clase, de errores metodológicos o de contenido, al hacer cosas que no se querían hacer, tratar a un alumno de manera inapropiada, entre otros hechos. Problematicar este tipo de situaciones a través cuestionamientos es hacer evidente lo que Shön denomina "la reflexión en la acción". Son preguntas que pasan por la mente del profesor, pero que las hace conscientes al documentar su práctica, al reflexionar después de la acción. En los relatos de experiencias docentes se pueden identificar las características que se ilustran en el esquema 3.

Esquema 3
Características de la descripción narrativa



La narración de la experiencia docente permite al profesor-estudiante distanciarse de sus saberes y acciones para objetivar y controlar la situación narrada. Sus ideas, experiencias, actividades, sentimientos, impresiones, etcétera, que no son siempre tan evidentes, se convierten en realidades visibles para que dan sustento al análisis y la reflexión.

En el relato se habla en primera persona porque con ello el sujeto se hace responsable de su discurso. Además, como plantea Cifali (2005), no hay relato si el sujeto de la acción no asume su subjetividad y niega el impacto del afecto en su profesión. En esto descansa la autenticidad del relato y permite asociarlo con la expresión y la manifestación del yo. Cifali (*op. cit.*) señala que un profesional tiene sentimientos, que se atreve a escribir en el relato, y se compromete a reflexionar sobre ellos. Rendir cuentas de la propia práctica es arriesgarse a hablar de las dificultades, de las debilidades, comprometerse con la sinceridad, hacer evidente el error y la duda, lo cual es poco común en la cultura docente.

Los estudiantes abren su aula, su espacio, reconocen que la enseñanza es una actividad compleja, pero posible de pensarse y construirse de otra manera, no en el típico deber ser. Las descripciones reflejan la práctica docente real, no la ideal, aquella que tiene errores, pero también aciertos: la que está en una continua reconstrucción y mejora. En ella aparece un ingrediente que es difícil encontrar en los trabajos de los investigadores, la sensibilidad, lo que siente un maestro cuando un alumno no responde, cuando los esfuerzos e ingenios en la intervención parecen insuficientes para ayudar a un niño.

Precisamente aquello que no resulta es lo que permite aprender e impulsa a escribir y reconstruir. No significa que solo se tengan que escribir las dificultades, también es importante y necesario escribir sobre los éxitos, las alegrías, los progresos, las satisfacciones, los logros y encuentros; todo eso forma parte de la experiencia que se debe transmitir. Coincido con Day (2005) en que: "la reflexión sobre la enseñanza no es solo un proceso cognitivo, exige compromiso emocional; implica la cabeza y el corazón" (p. 58). Cuidar ambos aspectos, señala este autor, es un desafío para los profesores, en particular, y las instituciones en general, si se quiere realmente mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de los actores principales del proceso educativo: los alumnos.

El proceso formativo mediante el enfoque reflexivo-técnico resulta insuficiente para lograr la transformación de la práctica si éste resta importancia a la indagación intrapersonal que potencia el conocimiento y desarrollo del ser. Centrar la reflexión solo en lo que se hace, y no en el ser del docente, es un factor que limita la innovación y el cambio educativo. Lograr el desarrollo profesional requiere fortalecer el

desarrollo personal, es por eso que en este programa se amplían el campo de reflexión del maestro sobre su práctica, en el sentido del *si mismo*.

2. Información

Esta fase consiste en buscar los principios (teóricos y prácticos) que inspiran la práctica docente, que la orientan y le dan sentido. Aquí el estudiante se hace la pregunta *¿por qué hago lo que hago?*, la cual implica tanto un conocimiento de lo que acontece en el aula como de aquellos discursos teóricos que se relacionan con cada una de las actuaciones docentes. *¿Por qué?*, es una pregunta clave en la práctica profesional de la enseñanza diaria, que contribuye a potenciar la reflexión del profesor y a fundamentar lo que hace en el aula, de tal modo que transite de un saber didáctico experiencial o intuitivo a un conocimiento más fundamentado.

Aquí se trata de identificar las concepciones teóricas que guían las prácticas relatadas y que son consideradas como significativas para explicarlas. Hacer emerger estas "teorías subjetivas" que dan significado a cuanto acontece en la práctica profesional supone un esfuerzo reflexivo importante y un compromiso con la justificación y coherencia de su acción, que da pie al posible cuestionamiento o argumentación, y con ellos, a su problematización, profundización y a la elaboración de nuevos enlaces cognitivos, nuevas transferencias o revisiones y reconstrucciones narrativas del sentido de la propia práctica.

Las representaciones (o teorías subjetivas) son la lente con la cual los estudiantes observan la profesión de la enseñanza. De ahí la necesidad de declararlas, hacerlas aflorar para tomar conciencia de ellas y poderlas reelaborar o enriquecer en el proceso formativo. La fase de información ayuda en este proceso mediante el contraste de la propia experiencia con la filosofía docente, donde se busca el significado que tiene la práctica y los fundamentos de por qué y para qué se actúa de cierta manera. Es un momento de confrontación consigo mismo, lo que supone un esfuerzo importante de reflexión y un compromiso con la justificación y coherencia de la acción al contrastar la experiencia con los principios que están presentes de manera implícita en la práctica, aquello que se desea como tendencia, lo que se piensa y lo que orienta realmente la forma de enseñanza.

En la actividad docente se realiza una continua toma de decisiones respecto de una diversidad de cuestiones. Tomar conciencia de por qué se hace lo que se hace es un proceso de alta complejidad que posibilita pasar de una decisión tomada automáticamente a una decisión epistémica, que se sustenta en una representación simbólica de lo que se quiere y puede hacer. Develar las teorías que sustentan la propia práctica permite ir tomando conciencia del proceso de evolución que se va desarrollando en las propias concepciones, teorías y valores, y cómo ese cambio se traduce en formas de ser y actuar en el aula. (Azzerboni, 2002)

En la investigación formativa se busca considerar la práctica real del profesor, lo que hace en la clase con sus estudiantes, y contrastarla con la práctica y la teoría pedagógica declarada en su filosofía. El contraste entre el acto de pensar, decir y hacer es un proceso de reconstrucción y autocritica, de reflexión profunda, que se produce al comparar la teoría pedagógica profesada y la pedagogía en acción. Esta fase de "tutoría de sí" es una oportunidad que tiene el profesor-estudiante para hacer ajustes en su forma de actuar en el aula, para hacerla coincidir con su filosofía docente, porque si no vive como piensa, terminará pensando como vive (véase el cuadro 15).

Cuadro 15
Experiencias en la fase de información del portafolio

"Abi donde se encuentra la contradicción es donde se da la oportunidad del cuestionamiento, de problematización de la práctica, cómo es que llegué a ser así, qué tiene que ver con mi formación, por qué hago lo que hago, qué teoría aparece en la práctica que no se dice en la filosofía".

"Yo me iba más con los elementos teóricos de las matemáticas; por ejemplo, hubo una ocasión que era algo de la división, entonces para mi era difícil relacionarlo con la vida cotidiana de los niños, pero yo me daba cuenta de que en mi estrategia yo me inclinaba más hacia lo teórico, no era una estrategia adecuada para que ellos pudieran utilizarla en su vida cotidiana".

La concepción que se tiene de la profesión docente está determinada por ciertas prácticas sociales que la definen y constituyen. La enseñanza se basa en saberes y conocimientos específicos y en un "saber-hacer sustentado". La formación dota a los estudiantes de esos elementos teóricos y metodológicos que fundamentan y dan sentido a

las acciones propias de la docencia en un contexto específico. Estos aspectos quedan explícitos en las narrativas, en las cuales hay diversas aristas que pueden ser motivo de reflexión sobre el quehacer docente. Por ejemplo, en cuanto al lenguaje y la comunicación, se puede analizar el tipo de preguntas que se plantean a los alumnos, qué nivel de complejidad tienen y qué efecto producen en ellos. A través de este análisis se pretende pasar de un nivel descriptivo a un nivel de análisis interpretativo de la práctica, en el que se contrastan las teorías propias con las teorías más elaboradas, sustentadas por estudios de investigación.

Cuadro 16
Comentarios sobre la experiencia del contraste con la teoría

"Una vez definida la situación me dediqué a realizar una búsqueda teórica; ante esto surgía la necesidad de dar respuesta a las dudas y comprender lo que sucedía en el aula, pero sobre todo entender el proceso de desarrollo infantil".

"Contrastar la realidad en mi práctica docente y el proceso de enseñanza-aprendizaje con la teoría propuesta (referencias bibliográficas de pensamiento crítico) me permitió hacer una análisis y una reflexión constante de lo que estaba sucediendo en el aprendizaje de los alumnos y en mi actuar docente, lo cual dio paso a una evolución en mi profesionalización, porque comencé a identificar qué de lo que hacía beneficiaba u obstaculizaba el aprendizaje de mis alumnos, qué debía cambiar y qué debía seguir realizando".

En esta fase se requiere un cuestionamiento sincero sobre sí mismo para desentrañar los motivos que orientan la práctica docente, a fin de tener un mayor dominio de la vida personal y profesional. La autotutoría es clave para avanzar en la profundización de los análisis, y requiere tiempo, esfuerzo y un compromiso verdadero con el desarrollo profesional. Durante el trabajo autónomo, los estudiantes también consultan algunas fuentes de información, las examinan y analizan para entender mejor lo que acontece en su aula con respecto del tema de estudio; también valoran si los argumentos que utilizan los autores clarifican los conceptos, y de esa manera los integran como referentes teóricos que contradicen o confirman su filosofía docente.

Algunas pautas de análisis que han ayudado a los estudiantes en la fase de información son las expuestas en el cuadro 17.

Cuadro 17

Pautas para reflexionar sobre la fase de información

- ¿Por qué elijo este artefacto?
- ¿Qué muestra el artefacto?
- ¿Por qué es importante?
- ¿Cómo se conecta el artefacto con mi pregunta de investigación?
- ¿Qué significa la experiencia narrada y cuáles son las razones de por qué y para qué actúo de cierta manera? ¿Qué teorías, principios y valores inspiran mi práctica docente?
- ¿Qué diferencias encuentro entre los principios que digo que guían mi práctica, lo que deseo como tendencia, lo que pienso y no lo digo y lo que la orienta realmente?
- ¿Cómo demuestra mi crecimiento como docente y/o como estudiante?
- ¿Cómo ha contribuido al aprendizaje de los alumnos?
- ¿Cómo influye el análisis de los artefactos a la comprensión de la pregunta de investigación?
- ¿Qué han dicho otros profesionales?
- ¿Cómo afecta el análisis de mi práctica a mi desarrollo profesional?
- ¿Qué aprendizajes he obtenido de esta experiencia individual y grupal de reflexión a través del portafolio?
- ¿Qué impacto tiene esta experiencia en mi formación personal y profesional?

3. Confrontación

Esta es la tercera fase del ciclo reflexivo de Smyth. Es una fase de cuestionamiento de prácticas y teorías implícitas; sin embargo, la conscientización por sí misma no conduce a un cambio de actitud, ni asegura la mejora. La evolución personal y profesional se forja mediante la confrontación dialéctica consigo mismo y con otros, de un modo tal que induzca el deseo ferviente de ser mejor para convivir y servir mejor a los demás. Esto supone un mayor nivel de madurez personal, además de un compromiso ético y moral. Cuando los profesores-estudiantes contrastan su experiencia de enseñanza con la de otros compañeros se plantean nuevas preguntas y visiones de las cosas normalmente olvidadas, mecanizadas o dadas por supuestas. Con esta interpelación se detonan tensiones, incoherencias y también coincidencias con el contexto sociocultural y profesional; todo ello implica compartir conocimientos, visiones, perspectivas, experiencias y propuestas pedagógicas con los demás.

En esta fase se enriquece la información sobre la práctica que el estudiante trabajó de manera autónoma a partir de los cuestionamien-

tos y comentarios específicos de los pares y el tutor con base en la experiencia de la situación didáctica expuesta. Para ello se requiere de un equipo que genere un ambiente de apoyo, de diálogo y enfrentamiento dialéctico. La confrontación implica un nuevo y más argumentado análisis de los supuestos, valores, creencias e intereses, y un consenso dialéctico. El contraste se propicia principalmente al compartir el trabajo docente con otros, ya sea con compañeros de cotutoría, con el tutor o la tutora, con compañeros del grupo o de otros grupos y con formadores de docentes; pero el contraste también se favorece con la lectura de la literatura profesional, con las actividades en los foros de la plataforma virtual, o presenciales, con la asistencia a eventos académicos, entre otros. A partir de las propias ideas y las de los otros se construyen nuevas ideas en relación con el objetivo de mejora.

En la fase de confrontación los profesores-estudiantes alcanzan referentes más amplios que les permiten analizar su práctica desde otras perspectivas. Con ello se logra equilibrar las partes afectiva y cognitiva que son necesarias para alcanzar los saberes teóricos (Esteve y Carandell, 2009, cit. en Esteve, 2011). La reflexión sistematizada y contrastada es un medio para que el mismo estudiante construya un conocimiento práctico fundamentado. Para ello, los pares y el tutor deberán apoyar al estudiante a establecer esos vínculos significativos entre lo que piensa, cree y hace y las ideas que provienen del conocimiento teórico. Esta relación será significativa siempre y cuando se realice un análisis crítico colectivo del hecho observado y se proporcionen alternativas concretas de actuación de forma razonada y fundamentada, para ello el equipo de cotutoría y el tutor desempeñan un papel muy importante.

En los programas de maestría, las reuniones de cotutoría son de dos tipos: las que programan los estudiantes de manera independiente sin el tutor y las que se programan cada semana con el tutor. Las primeras se realizan semanalmente o cada quince días, según el ritmo con el que cada equipo decida trabajar para avanzar en sus análisis. En este trabajo colaborativo, cada integrante del equipo desempeña el papel de interlocutor comprensivo y de amigo crítico al dar retroalimentación oral y escrita, que consiste en hacer preguntas, ofrecer puntos de vista diferentes, sugerir pistas, matizar interpretaciones, con el fin de contribuir al desarrollo de la capacidad de análisis y generar estrategias o proyectos de cambio personal y profesional.

En las sesiones de cotutoría con el tutor, el docente ofrece a los estudiantes modelos de interrogantes y de comentarios cálidos y fríos que facilitan la reflexión sobre el proceso cognitivo. Esto permite que en las sesiones de cotutoría autónoma los estudiantes sean capaces de proporcionar la retroalimentación adecuada que propicie la reflexión acerca de las actuaciones profesionales y su contribución a la resolución del problema planteado. La retroalimentación crítica, basada en preguntas, es, ante todo, una herramienta poderosa para la reflexión, porque se centra en las concepciones o en los procesos que hay detrás de estas acciones.

El *Protocolo de focalización del aprendizaje* es una herramienta metodológica "maravillosa", que localicé en el texto de David Allen sobre la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, la cual sugerí para trabajar los análisis, y hasta el momento se sigue utilizando en la mayoría de los equipos de cotutoría. El autor plantea esta estrategia como un modelo para que los docentes examinen los trabajos de los alumnos con la ayuda de una guía o protocolo que les permite pensar en la forma de mejorar su práctica. Adapté este modelo para trabajar en la fase de confrontación del ciclo de Smyth como una estructura para la reflexión y el análisis. Esta estrategia ha facilitado el trabajo de equipo autónomo en el cual cada miembro del equipo asume distintos tipos de tareas y, lo más importante, comparte experiencias respecto del funcionamiento de las estrategias implementadas en su aula para resolver la problemática planteada en su portafolio temático.

Al hacer público su trabajo, los profesores-estudiantes se exponen a cierto tipo de críticas que no están acostumbrados a recibir. Por ello, en el protocolo de focalización del aprendizaje se procura que haya un gran respeto con los estudiantes presentadores. Para ello, se introducen ciertas reglas que permiten la protección del profesor-estudiante que comunica su experiencia y garantizan, a la vez, ciertos límites para los demás al momento de cuestionar e interpretar su práctica. Ante cualquier pregunta o comentario impropio, el tutor, o el alumno que funge como facilitador, sugiere el replanteamiento o la supresión. Muchos estudiantes están acostumbrados a los elogios, pero en esta fase es mejor plantear cuestionamientos, así como comentarios fríos y reflexivos para obtener un mayor beneficio del protocolo. En el cuadro 18 se muestra un ejemplo de lo sucedido en una sesión de análisis y reflexión de la práctica coordinada por la tutora utilizando esta herramienta.

Cuadro 16
El protocolo de focalización en la práctica

El estudiante en turno contextualiza la experiencia docente que presentará y muestra un extracto de 10 minutos de la videograbación de su clase, entre otros artefactos seleccionados de su práctica (trabajos de los alumnos, diario de clase, fotografías, etc.). Los integrantes del equipo observan con atención y toman notas de lo que les parece relevante para comentar o preguntar. Enseguida, los miembros del equipo leen el escrito del análisis de la práctica que corresponde a la experiencia docente videograbada. Después de que la mayoría terminó de leer, el facilitador (alumno o profesor) coordina las fases del protocolo de focalización. Las preguntas y comentarios que surgieron del equipo fueron:

Retroalimentación crítica (el equipo realizó las siguientes preguntas; el estudiante las respondió conforme se le fueron planteando).

Aa.3: ¿A qué crees que se deba que los niños todavía no logran trabajar de manera colaborativa?

Aa. 1: ¿Cómo evaluaste el trabajo colaborativo y qué resultados encontraste?

Aa. 4: ¿Qué criterios utilizaste para integrar los equipos?

Aa. 2: En el artefacto c ¿qué etapas del pensamiento matemático están representadas ahí?

F: ¿Qué aprendizajes obtuvieron los niños y tú con esta experiencia?

Retroalimentación cálida (el alumno presentador se mantiene en silencio y toma nota de los comentarios que considera relevantes).

Aa.1: *Continúas trabajando la resolución de problemas en equipo a pesar de que has tenido dificultades para que los niños interactúen de manera ordenada.*

Aa.2: *El cuento con el que iniciaste se nota que logró interesar a los niños.*

Aa.3: *Tu escrito está bien estructurado, los párrafos están equilibrados en el número de renglones.*

Aa. 4: *Las citas están de acuerdo a APA.*

Retroalimentación fría (el alumno presentador se mantiene en silencio continúa tomando nota de los comentarios que le parecen relevantes.)

Aa.3: *En el artefacto de transcripción de video no demuestras mucho lo que tú estás mencionando ahí, si se trata de mover sus esquemas, que ellos contrasten sus respuestas y sin embargo preguntas ¿ya tienen las siete partes?, y ¿ya las tienen? Creo que esas preguntas no ayudan a lograrlo.*

Aa.1: *Dices lo que ya habías señalado en otras ocasiones, que tienes que implementar otras estrategias para fomentar el trabajo colaborativo, pero si lo sigues haciendo de forma muy similar, pues los resultados van a ser muy similares; tienes que buscar otras estrategias, porque lo dices, pero no se nota un cambio.*

Balance (el estudiante expresa cómo se sintió con la retroalimentación y hace un balance sobre los comentarios del equipo).

F: *¿Cómo te sentiste con la realimentación?, ¿qué dices respecto a los comentarios de tus compañeras?*

AoP: *En relación con lo monótono que dice Alejandro, lógico que debe haber siempre estimación, siempre debe haber validación y siempre debe haber una confrontación de ideas. Deben estar siempre esos momentos en cada una de las secuencias didácticas.*

Para ir más allá de la anécdota, se toma un buen tiempo para centrarse en la práctica de una sola persona. Hay tres condiciones para que los comentarios de otros provoquen cambios en los estudiantes: deben ser pertinentes, aceptados e interiorizados. El bloqueo al cambio en la práctica docente puede producirse al trabajar bajo la mirada del otro, si se teme ser juzgado por la capacidad de aprender o su rendimiento o, sencillamente, si se angustia fácilmente por una tarea nueva. Veamos, en el cuadro 19, lo que dicen los estudiantes al respecto.

Cuadro 19
Experiencias sobre el trabajo de cotutoría

"Cabe mencionar que particularmente en un inicio me sentía incómoda cuando me cuestionaban sobre mi práctica docente; sin embargo, a medida que lograba ser más consciente de mi actuar y analizar sobre aquellos aspectos que dificultaban que los niños adquirieran los aprendizajes previstos, reconocí la importancia de los cuestionamientos".

"Yo no era una persona que aceptara críticas, para nada; entonces pasaba que me decían algo, y me quería defender, como si me estuvieran diciendo lo peor del mundo. Si me enojé y me fui enojada a mi casa ese día, entonces me quedé pensando 'bueno, por qué me enojé tanto'. Fue poco a poco, no se puede decir que a la segunda vez ya pude, no. Necesitaba ser más tolerante. Al principio sentía que todos estaban contra mí, después yo sola me fui terapiando, y ya para cuando era la mitad... Lo bueno del protocolo era que tenías que quedarte callado y no defender-te, después aprendí a escuchar y a ver qué me servía y qué no".

"Yo creo que desde el día que empezamos la maestría se nos hizo como énfasis en lo cálido y lo frío, el hecho de a veces ser un libro abierto para que nuestros compañeros nos fueran a observar, ese tipo de detalles me obligaron a ser de una manera diferente. No podía decir algo que yo no mostraba a la mejor en lo que mis compañeros vieron o en los videos, o sea, esta parte de sensibilizarnos y como de creer que en el aula cerrada funcionamos mejor, que a veces debemos ser más transparentes y eso como nos ayuda mucho a la coherencia, pues si no lo hago, pues mejor no lo digo. En mi caso sí me sensibilizaron en ese aspecto que yo no tenía tan presente, y también por ejemplo, cuando se nos dan a conocer las características de un portafolio, me acuerdo mucho de un comentario en una presentación que decía: 'el portafolio demuestra lo que quieres ver y lo que no quieres ver, o sea no todo tiene que ser bueno'".

"Estoy acostumbrada a aportar, pero no había tenido la experiencia de trabajo cooperativo en el que no solo tienes que llegar tú al final, sino también tienes que asegurarte de que los demás también lleguen, eso me costaba trabajo. A veces ayudaba a los otros, pero no en el compromiso de llegar los dos juntos. Entendí que el trabajar con otros no me hace menos productiva. Reafirmé que soy buena haciendo las cosas yo sola, sobre todo cuando tengo cosas que hacer, como que lo proyecto y lo hago, pero descubrí que no me resta eficacia el hacerlo con otros".

"Era padre venir los miércoles y no venir a revisar nada mío, era trabajo de uno del equipo. Esa experiencia me ayudó mucho".

Al trabajar con los pares, los profesores tuvieron la oportunidad de crear nuevas formas de pensamiento para poner a prueba propuestas alternativas y creativas de intervención con sus alumnos. La visión vygotskyana plantea que la interacción y el diálogo entre compañeros promueven una forma de pensamiento más potente y reflexivo. La tutoría de sí y entre pares son dos momentos en los que los profesores analizan su práctica de manera sistemática, lo cual implica autonomía, autorregulación y corregulación para alcanzar la disciplina en los aspectos intelectual y social. En este proceso es en donde la teoría del ciclo reflexivo de Smyth cobra vida; los profesores describen sus prácticas para llegar a la reconstrucción de su enseñanza. El trabajo autónomo, de autoformación e investigación individual es un elemento *a priori* de la investigación formativa.

Descubrir las contradicciones entre lo que se piensa y se hace es un avance hacia la superación personal y profesional, pero no es suficiente. Cuando los estudiantes toman conciencia de sus dilemas entre lo que profesan y hacen, la manera de responder ante este descubrimiento no siempre es la más acertada en el sentido de la innovación de la práctica. Lo que sucede con algunos estudiantes de la maestría coincide con lo señalado por Shön (Argyris y Schön, 1978) respecto de lo que los profesores hacen cuando descubren los dilemas de la teoría profesada y la teoría en uso: algunos continúan manteniendo la separación entre la teoría que predicán y la teoría que practican; otros prefieren ignorar la información obtenida; también hay quienes suprimen la información que no les favorece; algunos otros cambian la teoría profesada, pero no la teoría en uso, o realizan cambios superficiales en su práctica.

RECONSTRUCCIÓN

Esta es una fase de planificación de la mejora convenida. Parte de la construcción de un acuerdo de cómo se podría mejorar, qué se podría hacer diferente, qué es importante mantener. A partir de este análisis, se reconstruyen concepciones, prácticas, formas de ser, argumentos debatidos.

Cuadro 20
Preguntas para la reconstrucción de la práctica

- ¿Qué he obtenido de esta experiencia de reflexión?
- ¿Cuáles han sido mis mayores logros, fortalezas y aciertos, mis limitaciones y desaciertos?
- ¿Qué transformaciones integraría a mis prácticas educativas?
- ¿Qué he obtenido de esta experiencia de reflexión?
- ¿Cuáles han sido mis mayores logros, fortalezas y aciertos, mis limitaciones y desaciertos?
- ¿Qué quiero y puedo hacer de una manera diferente?
- ¿Qué podría hacer y qué podría mantener?
- ¿Qué cambios futuros, innovaciones y colaboraciones propondría?
- Luego de revisar mis ideas —metas, valores, filosofía—, en qué medida las he interiorizado?, ¿cómo me las replantearía?
- ¿Qué reconstruiría de mi filosofía, de mi forma de ser y de mis argumentos?

A partir de este análisis, se reconstruyen concepciones, prácticas, formas de ser, argumentos discutidos. Al emprender la transformación o la mejora no es conveniente querer cambiarlo todo, porque siempre hay fortalezas en la práctica que se deben mantener. Es recomendable plantearse pequeños cambios enfocados a alguno de los aspectos de la tarea docente. Es importante tomar en cuenta las sugerencias de los integrantes del equipo, pero también es necesario buscar alternativas pedagógicas en la literatura profesional y diseñar las propias con base en las diferentes opciones. Después de la fase de reestructuración, cada estudiante elabora una versión enriquecida del análisis de la experiencia presentada, integra los cuestionamientos, observaciones y sugerencias que considera pertinentes de los pares y del tutor, además de algunos referentes teóricos. Al concluir la reflexión con los pares, diseña un nuevo plan de acción, el cual da lugar a nuevas experiencias, que serán el objeto de análisis y de evaluación del propio desarrollo profesional.

La mente humana parece sumamente homeostática y conservadora. El principio que utiliza el aparato psíquico es impactante: cuando la información obtenida no coincide con las creencias guardadas en la memoria, el conflicto se resuelve a favor de las creencias o esquemas establecidos (Riso, 2008). Se confía demasiado en las creencias porque es más cómodo que adoptar un cuestionamiento crítico de ellas.

En este sentido, la resistencia al cambio es común en las personas. Se prefiere lo conocido a lo desconocido, pues lo nuevo provoca inseguridad, angustia, incomodidad y estrés en algunos casos. El cambio consiste en pasar de un estado a otro; en ese tránsito, el sistema de creencias se desorganiza para adoptar una nueva estructura. El cambio implica crecimiento, pero para ello se requiere que "desechemos durante un tiempo las señales de seguridad de los antiguos esquemas que nos han acompañado durante años, para adoptar otros comportamientos con los que no estamos tan familiarizados ni nos generan tanta confianza. Crecer duele y asusta" (Riso, 2008, p. 27).

Durante el enriquecimiento de la fase de reconstrucción se pone énfasis en el cierre del análisis, se identifican los eventos recurrentes y se hace una lista tentativa de las acciones que se realizarán en el aula, de acuerdo con las sugerencias de los compañeros y el tutor. El cambio no es inmediato por diferentes circunstancias, entre las que se encuentra la confianza en las propias creencias, la cual refleja la adopción de la comodidad frente a su cuestionamiento crítico. En muchas ocasiones se prefiere lo conocido a lo desconocido, porque lo nuevo provoca inseguridad, angustia, incomodidad y estrés. El cambio consiste en pasar de un estado a otro, y en ese tránsito, el sistema de creencias se desorganiza para adoptar una nueva estructura. El cambio implica crecimiento, pero para ello se requiere que "desechemos durante un tiempo las señales de seguridad de los antiguos esquemas que nos han acompañado durante años, para adoptar otros comportamientos con los que no estamos tan familiarizados ni nos generan tanta confianza. Crecer duele y asusta" (Riso, 2008, p. 27).

De acuerdo con Herrán (2011), una variable básica que potencia el desarrollo personal y profesional es la conciencia que se produce mediante la autoobservación y la autoindagación. La conciencia evoluciona desde estadios de mayor complejidad a través de la acción de los profesores sobre las circunstancias o sucesos que se precisen. La relación dialéctica práctica-teoría-práctica, en la que hay una dinámica permanente de la práctica a la teoría y de ésta a una nueva práctica, se constituye como una condición necesaria para favorecer la transformación de la conciencia. Sin embargo, afirma Herrán (2011,

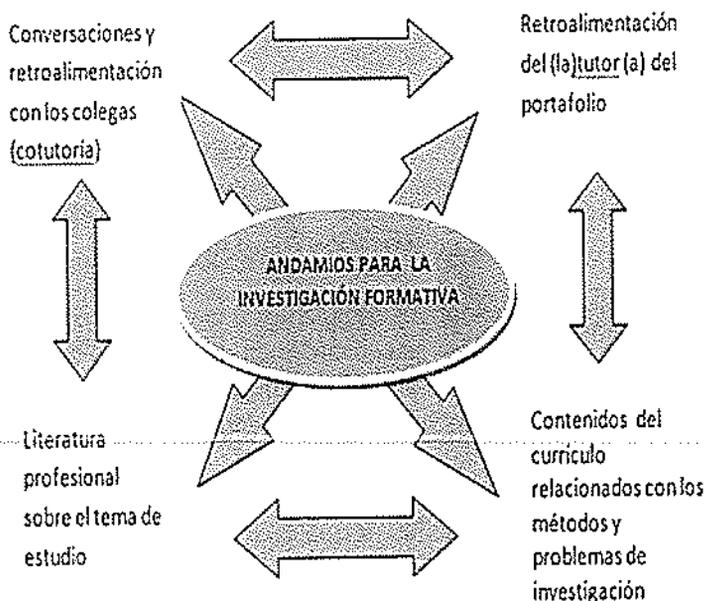
p. 9), ni siquiera la conciencia es suficiente; ésta adquiere valía por la acción que se deriva de ella.

La construcción del portafolio es la experiencia más significativa para los alumnos de la maestría. El equipo se constituye en una estructura de sostén cognitivo y emocional. Reconocen que cada uno tiene un cuerpo de saber, cada uno actúa como tutor del otro para comprender su práctica y su relación con el conocimiento profesional. La dinámica del equipo ha ayudado a estar pendientes de los avances de cada uno de sus integrantes y a identificar sus puntos fuertes y sus carencias. Los estudiantes se han sentido apoyados, acompañados, tanto por ellos como por la tutora o el tutor. La interacción con alumnos más avanzados les ayuda a pasar a niveles más altos de desarrollo profesional.

A través de la reflexión de la experiencia docente, los estudiantes desarrollan la teoría del contexto específico que favorece la comprensión de su trabajo y genera conocimiento para informar la práctica futura. Esta capacidad logra revelar la sabiduría de la experiencia, integrar significados sobre la realidad de manera distinta y poner en diálogo sus teorías con las teorías que otros han elaborado. Lo importante del portafolio temático es el proceso formativo de reflexión y análisis en los estudiantes, más que ser un requisito administrativo para la obtención del grado académico. Además, los estudiantes acceden a una conciencia metacognitiva, llegan a saber más sobre sí mismos y las ideas personales y profesionales que impulsan su práctica.

El portafolio temático, como estrategia de investigación formativa, incide en un conocimiento más profundo del estudiante como persona y profesional, de los constructos teóricos de la enseñanza, del aprendizaje, del currículo y de la investigación. En los programas de maestría en educación preescolar y primaria la investigación formativa, como se ha visto en este capítulo, es posible gracias a los diferentes andamios que le dan soporte en el currículo, los cuales resumo en el esquema 4.

Esquema 4
Andamios para la investigación formativa en los programas de maestría



El portafolio ofrece una doble perspectiva en el trabajo de investigación: sincrónica y diacrónica. La primera se refiere a la narración y descripción de lo que sucede en ese momento y que se evidencia en los artefactos de la práctica y las unidades narrativas. Por ello, cada artefacto recolectado tiene la fecha en que se llevó a cabo. La segunda perspectiva se justifica con la evolución de la práctica docente y las propias concepciones y visión de los hechos que se reflejan a lo largo del portafolio temático, considerando los diferentes apartados de este documento:

1. Carta al lector.
2. Historia de vida personal y profesional.
3. Contextos de la práctica docente.

4. Contexto temático.
5. Filosofía docente.
6. Ruta metodológica.
7. Análisis de la práctica.
8. Conclusiones.
9. Visión prospectiva.

EL DESARROLLO DE LA PROFESIONALIZACIÓN MEDIANTE LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA

La teoría que aprenden los estudiantes tiene una estrecha relación con su tarea en el aula: así se constituye en un elemento significativo, susceptible de ponerse en acción en su labor como docentes para atender las problemáticas que se les presentan. La orientación profesional del programa enfatiza el desarrollo de estrategias de intervención e innovación que posibilitan el mejoramiento de la práctica profesional. El proceso reflexivo formalizado y sistematizado integra herramientas para la investigación. Durante la maestría, se pretende que los profesores se inicien en esta tarea a partir del uso de técnicas, dispositivos y artefactos para la indagación de su práctica. En este sentido, formalizan conceptualmente su acción y sus decisiones, lo cual les da mayores posibilidades de discutir sobre sus concepciones con otros profesores.

Integrar la investigación a los modos de enseñanza reporta múltiples beneficios para el desarrollo de la docencia. Desde el ángulo del objeto de estudio, permite una aproximación más directa y dinámica a los contenidos, pues exige el recurso a las fuentes mismas; además, facilita la comprensión del proceso de generación del conocimiento científico, su complejidad, rigor y validez relativa. Desde el ángulo del estudiante, estimula el aprendizaje autónomo orientado; contribuye a la configuración de una estructura mental ordenada, al desarrollo del pensamiento holístico, discursivo y crítico; desarrolla competencias para la búsqueda, clasificación, análisis e interpretación; facilita la integración y profundización de los contenidos de enseñanza en torno a proyectos de intervención. La investigación se plantea en el programa, no en el sentido canónico, o en sentido estricto, sino como una

herramienta de apoyo para la reflexión, sistematización y transformación de la práctica docente, así como una base para la elaboración de propuestas de innovación, de diseño y desarrollo de proyectos de intervención que incidan en el mejoramiento de la propia práctica profesional.

Una de las dificultades más importantes en el proceso de profesionalización es la vinculación entre la teoría y la práctica, y el equilibrio entre estas dos. Al hablar de la profesionalización de la formación de los docentes se alude, entre otras cosas, a tender un puente entre la teoría y la práctica, a fin de que ésta sea el contenido mismo de la formación, así como el objeto de conocimiento, y no un simple lugar de aplicación de los aspectos teóricos de la enseñanza. Para dar lugar a las competencias profesionales se requiere la integración del conocimiento, la habilidad y la actitud. Conocer más sobre los contenidos, las teorías educativas, las estrategias de enseñanza, la gestión pedagógica, la comunicación didáctica, entre otros, conduce a una práctica más eficaz, siempre y cuando esos conocimientos se traduzcan en acciones y se valore su beneficio en el logro de los aprendizajes de los alumnos.

Teorizar la práctica no es solo un acto descriptivo, sino también implica desentrañar lo oculto, argumentar lo que se hace, dar nombre a los fenómenos que se producen a partir de experiencias innovadoras. El ejercicio de la práctica docente no es un simple saber-hacer, sino "un saber sustentado que supone una formación epistemológica, teórico-metodológica que fundamenta y da sentido a las acciones propias de un desempeño profesional en determinado contexto y en esa forma garantiza su pertinencia y eficacia" (Ibarrola, Barrera, Sañudo y Moreno, 2012, p. 68). La introducción de la teoría en la práctica requiere de tiempo para entenderla, asimilarla y asirla a fin de traducirla en acciones docentes adaptadas al contexto de la práctica.

No basta con describir la práctica, sino que es necesario buscar los referentes y conjugarlos con la acción para que cobre sentido lo que se hace. De esta manera, la teoría va siendo parte de la propia actuación docente, porque la ven como un conocimiento vivo en su realidad cotidiana. Los estudiantes aprenden a tomar decisiones fundamentadas en las aulas al familiarizarse con los descubrimientos de los

discursos teóricos, además de que les permite desprenderse de la inmediatez de la experiencia. El conocimiento deja de ser general para convertirse en un conocimiento situado en la acción, así como en las decisiones que toman los docentes y en los juicios que hacen. "Este conocimiento se adquiere mediante la experiencia y la deliberación, y los profesores aprenden cuando tienen oportunidad de reflexionar sobre lo que hacen" (Marcelo y Vaillant, 2008, p. 29).

La investigación formativa toma como punto de partida la experiencia del docente, y la teoría actúa como un soporte que permite darle forma, mediante un proceso que cuestiona, modifica, construye, evalúa los planteamientos iniciales y todos aquellos que van surgiendo en el trayecto formativo. Es por eso que no se parte de una teoría acabada ni de una serie de presupuestos que esperan ser verificados, sino más bien de un marco de referencia inicial que se amplía a medida que la investigación avanza.

¿Qué características de la profesionalidad de los docentes se pueden lograr a través del programa de posgrado que ofrece la institución? De acuerdo con los comentarios de los estudiantes y retomando el planteamiento de Tardif (2004), la maestría contribuye a la conformación de los siguientes rasgos de la profesionalización:

- Se orienta hacia la solución de problemáticas. La formación da herramientas para facilitar el aprendizaje de los alumnos, principalmente de aquellos que más lo necesitan por su vulnerabilidad social, económica, cognitiva o emocional.
- Como profesionales, los estudiantes de la maestría adquieren competencias y el derecho para utilizar sus conocimientos; el enriquecimiento de sus saberes mediante los estudios de la maestría y el reconocerse dentro de la cultura de un grupo de profesionales que les da identidad, pero que también les plantea retos, y les da derecho exclusivo para dominarlos y hacer uso de ellos.
- A través del análisis y la reflexión de la práctica en colegiado adquieren la capacidad de evaluarse con plena conciencia. La autotutoría y la cotutoría en el trabajo con el portafolio favorecen la autorregulación de su práctica.

- La autonomía y el discernimiento son dos aspectos que se pretenden desarrollar con los estudios de la maestría. A través de las unidades académicas Diseño y Organización de Actividades I y II se espera que los profesores de educación básica utilicen sus conocimientos profesionales, adecuándolos a las condiciones de su grupo y su escuela, para resolver las situaciones imprevistas que se les presentan en su trabajo cotidiano. Ha sido difícil que los alumnos problematicen su quehacer docente, que construyan el problema, en oposición a la resolución instrumental del problema, como señala Tardif (2004). La educación se caracteriza por su alto grado de indeterminación, lo que demanda del profesional una construcción de juicios en situaciones de acción.
- Los estudios de la maestría dan la oportunidad a los estudiantes de reconocer que los conocimientos son evolutivos y progresivos, por lo que se requiere de una formación continua. El compromiso con su desarrollo profesional es un elemento central de esta maestría.
- A través de la reflexión de la práctica se identifican errores en los cuales los profesores asumen su responsabilidad como profesionales. Además del aspecto deontológico,¹ que está presente en el análisis de la práctica, también se reconoce la falta de competencia y de pericia en el ejercicio profesional.

RELEVANCIA DE LA PROPUESTA FORMATIVA EN EL DESARROLLO PERSONAL Y PROFESIONAL

Uno de los fines de los programas de posgrado en educación con orientación profesionalizante es la innovación y la transformación de la práctica en la que esperan ser expertos los profesionales que cursan estos programas. La integración de la investigación formativa, como herramienta pedagógica, posibilita la concreción de este objetivo, por coincidir con sus fines educativos. Para valorar el alcance de estos

¹ Se refiere a un conjunto ordenado de deberes y obligaciones morales que tienen los profesionales, en este caso de la educación.

propósitos y fines educativos han sido muy útiles las opiniones de los estudiantes y egresados como destinatarios de los programas. Como mencioné en un inicio, la evaluación y el seguimiento del desarrollo de los programas de manera sistematizada nos han marcado la pauta para sostener que es una experiencia relevante de innovación, que sigue vigente como propuesta de formación continua de profesores, por lo que vale la pena darle continuidad.

Las voces de los estudiantes, sus testimonios en la formación y su vinculación con su ejercicio profesional son las mejores evidencias de la pertinencia de la investigación formativa en los programas de maestría con orientación profesional. Seleccioné los comentarios que a continuación presento por considerar que muestran categorías de análisis de algunas características de la profesionalización docente como son la investigación de la propia práctica, la vinculación de la teoría y la práctica y la reflexión de la práctica docente.

1. La investigación de la práctica

Una característica de la profesionalización del docente es la postura crítica frente a su propio quehacer. El poner en tela de juicio el propio desempeño impulsa a la reflexión y a buscar alternativas que fortalezcan aquel elemento de la práctica que no coincide con lo esperado por el propio docente. Este proceso de problematización de la práctica propicia que el docente se convierta en un investigador permanente de su propia práctica, lo cual le permite estar alerta de lo que acontece en su aula y las implicaciones pedagógicas que conlleva. En este tipo de investigación, el docente traduce los conocimientos científicos en saberes pedagógicos al confrontarlos con el diario acontecer del aula, y para confirmarlo, reconstruirlo y enriquecerlo. El portafolio es una herramienta amigable para los docentes, que conjuga la investigación y la práctica con la intención de innovarla. Esto se relaciona con las opiniones de estudiantes y egresados que se transcriben en el cuadro 21.

Cuadro 21
Comentarios sobre los beneficios de la investigación formativa

"El impacto que hubo en mi persona fue estimulante en mi desempeño profesional, lo importante de todo fue el reflexionar que no todo lo que hacemos como docentes está bien hecho; la idea de poner en tela de juicio nuestro desempeño nos impulsa a la reflexión y a ser más creativos al momento de planificar nuestro trabajo, todo en beneficio de nuestros alumnos".

"Una de las ventajas es que se haga investigación en la misma práctica, muchas maestras hacen investigación pero sin relacionarse con lo que hacen".

"[...] a través de esta experiencia de investigación formativa, pretendí comprender una situación que percibía como problemática, por lo que la innovación, en este caso, no consistió en que como docente investigador generara nuevos conocimientos, sino en que lograra apropiarme de aquellos que ya han sido validados por otros para confrontarlos con el diario acontecer en mi aula, integrar nuevas prácticas y eliminar otras, así como tomar conciencia de mi saber pedagógico, confirmándolo, reconstruyéndolo y enriqueciéndolo. Todo ello con el propósito de encontrar respuestas a una situación educativa problemática que, finalmente, me ha permitido profesionalizar mi desempeño docente".

"El portafolio temático es una estrategia que me llevó a reflexionar de manera profunda acerca de mis fortalezas como profesor y también mis áreas de oportunidad. Utilizar este recurso para la investigación me permitió distinguir entre una práctica realmente reflexiva y con verdaderas intenciones educativas y una práctica llevada de manera mecanizada y con intenciones poco claras como la que estaba desarrollando hasta antes de vivir esta experiencia. Conlleva entender el oficio docente, integrando la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan, como un elemento esencial de lo que constituye la propia actividad educativa".

"Bueno, yo adquirí algunos elementos para hacer estudios de casos, que por ahí se fueron sumando a mi portafolio, y que en cada uno de los grados, de los grupos que he tenido en estos cuatro años, siempre hay casos que estudiar; siempre hay uno u otro niño que tiene dificultades y que hay que investigar. Ahorita, por ejemplo, tengo dos niños, uno con tda y otro con, no sé qué tiene, pero tiene problemas, hay que estar buscando elementos; hay que estar haciendo entrevistas con los papás: desde su formación, desde momentos de nacimiento, cómo fue, porque hay que descartar que tenga problemas; entonces, creo que me dio elementos para estudios de casos, y qué es muy importante en mi trabajo".

"[...] aprendí que el aula es mi verdadero laboratorio de donde emanan experiencias que son fundamentales para soportar la investigación. Ahora creo que no hay mejor teoría que la que uno mismo va construyendo con base en el análisis de las situaciones que se viven en la cotidianidad del salón de clases".

El portafolio temático, como se muestra en estos comentarios, es el vehículo de la indagación de la actuación docente, de su reflexión y análisis. La función principal del portafolio es precisamente mejorar la observación permanente del propio profesor y de su práctica, y a partir de ella reconsiderar detenidamente y examinar la forma en que el propio desempeño docente influye en el rendimiento de los alumnos. Esta actitud reflexiva lleva a echar mano de los recursos con los que se cuenta, investigar para obtener información útil y construir teoría que ayude al docente a tener una mejor actuación en beneficio de sus alumnos a los que se debe.

La maestría dota a los estudiantes de herramientas para la investigación. El aula es el escenario privilegiado para emprender esta aventura de indagación y construcción teórica.

2. Vinculación con la teoría

Al hablar de la profesionalización de la formación de los docentes se hace alusión, entre otras cosas, a tender un puente entre la teoría y la práctica, a fin de que ésta sea el contenido mismo de la formación, el objeto de conocimiento, y no un simple lugar de aplicación de los aspectos teóricos de la enseñanza. Profesionalizar la formación equivale también a investigar de qué manera y bajo qué formas la práctica de los profesores-estudiantes podría introducirse en el espacio teórico que constituye el currículo de la formación.

Esta vinculación teoría-práctica es otra característica del docente profesional. Estos dos ámbitos no se articulan de una manera mecánica, aplicacionista, sino mediante un proceso que va acompañado de sucesivos aprendizajes y desaprendizajes, producidos sobre la base de reconstrucciones conceptuales, procedimentales y actitudinales que los profesores, como agentes activos, materializan en su aula con su grupo. Se trata de tomar conciencia de los constructos teóricos, asirlos y traducirlos en palabras y acciones. Este proceso se facilita más cuando la formación genera las condiciones para cerrar la brecha entre la teoría y la práctica, como lo señalan los comentarios reproducidos en el cuadro 22.

Cuadro 22

Experiencias de la vinculación entre teoría y práctica

"Se necesita hacerlo vivencial, y por eso nos sentíamos como agentes activos porque muchas cosas de las que veíamos aquí teníamos que ir a hacerlas al grupo, ya sea a experimentarlas a vivirlas, las observábamos y las contrastábamos con los compañeros. Entonces lo que veíamos en teoría, lo veíamos materializado en el grupo, lo teníamos que hacer o simplemente se daban las situaciones en el grupo y veníamos con la experiencias nuevas que se daban en las distintas unidades académicas. Es duro hacer investigación en la misma práctica, pero tiene una satisfacción de ver los resultados, los ves así, cercanos".

"A mi directora, ahora que terminamos el ciclo, entregamos un reporte del grupo, y la directora sí se quedó así impactada, porque fui la única maestra que metí referencias teóricas, y mis demás compañeros así de 'ay, ya se va a crear', o no sé; pero, bueno, al final es lo que me ha dejado la maestría, a ser una demostración de lo que hago con mi grupo y con los niños y la teoría que he adquirido".

"Yo creo que vivimos un proceso de toma de conciencia a partir del cual lo que tú dices o lo que das como explicación no es nada más como el deber ser, porque creo que los maestros somos muy dados a eso, cuando te preguntan o te cuestionan por qué lo haces así, te vas a buscar, no lo que eres tú como maestra, sino en el deber ser, lo que los demás quieren escuchar, para explicar por qué actúas o no actúas así. Entonces, más bien vivimos un proceso de apropiación de la teoría o del deber ser para poder justificar lo que hacemos y también para poder modificar lo que hacemos y poder cambiar lo que no estaba del todo bien."

Los egresados resaltan tres aspectos teóricos que concretan de manera práctica en su ejercicio profesional: a) el conocimiento y rescate de las capacidades de los alumnos; b) la elaboración de planeaciones de manera sustentada, y c) la diversificación de la actuación docente. Un elemento resaltado de manera recurrente por los egresados es que los estudios de maestría proporcionan los elementos teóricos y prácticos para enfrentar con éxito las reformas educativas. En 2004, los egresados de la Maestría en Educación Preescolar iniciaron sus estudios de posgrado, justo cuando la reforma del nivel estaba en ciernes. En el caso de la Maestría en Educación Primaria, los materiales bibliográficos que se revisaron apuntaban a la reforma del nivel hecha en 2009, tres años después de que egresaron. En este sentido, se hace evidente la pertinencia del diseño curricular en tanto que toma en cuenta las necesidades educativas a las que se enfrentan los profesores.

3. La reflexión de la práctica docente

"Cuando la reflexión pasa a ser parte de la práctica como parte de sus intereses y necesidades, es cuando ofrece verdaderas garantías de promover el desarrollo profesional y de innovación de la práctica docente" (Díaz, 2007, p. 24). Lo que plantea el autor es un hallazgo interesante en las entrevistas realizadas con los egresados de las maestrías que me lleva a aseverar que las experiencias fuertes en la formación, es decir, que provocan la desestabilización emocional y cognitiva del profesor, le ayudan a tomar conciencia de su ser y que-hacer y le permiten transferir esa experiencia a los ámbitos en los que se desenvuelve. Los comentarios transcritos en el cuadro 23 reflejan cómo la experiencia reflexiva vivida colectivamente en la maestría se transfiere a otro contexto de la práctica docente.

Cuadro 23

Experiencias del proceso reflexivo como parte de la práctica docente

"Fui primero asesor técnico de zona y en el departamento de educación preescolar y ahora estoy frente a grupos; entonces, dentro de este grupo que tenemos, unos nueve educadores y yo, creo que nosotros hemos ampliado esto del amigo crítico y creo que en la práctica misma nos está funcionando mejor [...]. Así como lo manejamos en maestría, la crítica de las prácticas educativas por parejas, y sobre eso vamos mejorando; de hecho, hay evidencia del aprendizaje en cuanto a nuestros compañeros, que son nueve en total, nueve grupos, y a mí se me hace mejor que ser asesor a nivel zona, a nivel estado; entonces, para mí, el amigo crítico, la propuesta me ha funcionado mejor y hay evidencia".

"Ya estoy utilizando un diario con mis niños, que no lo hacía antes, estoy implementando estrategias que fueron aportes de mis compañeros. Y luego, a veces, me lo llevo a la casa y me pongo a leer y encuentro lo que dije y me pregunto '¿por qué dije esto?', a lo mejor la consigna no fue la adecuada, o ¿por qué me molesté? He avanzado mucho en ese sentido y pretendo no dejarlo, ya seguir en ese camino, porque eso nos permite ir creciendo como maestros, decir 'soy crítico de mi propia práctica'".

Los programas de maestría están diseñados principalmente para profesores que se comprometen de manera vital con su propio proceso de mejora. Se parte del supuesto de que el docente es un sujeto en evolución y, por lo tanto, puede mejorar si quiere hacerlo, y la formación le puede ayudar a lograr su objetivo. Desde esta perspectiva, las maestrías en educación preescolar y educación primaria animan a los

profesores a que reflexionen sobre lo que hacen en su práctica docente y la influencia de esta actuación en sus alumnos, sin que haya temores o resistencias.

La investigación formativa se vincula de manera muy estrecha con el fortalecimiento de la profesionalización de los docentes. Los programas de posgrado con orientación profesional se dirigen justamente a fomentar la reflexión y la participación activa, en escenarios pedagógicos de construcción y deconstrucción del conocimiento. Como ya se ha dicho, en ellos se busca que los docentes en formación desarrollen el interés por indagar la propia práctica, den seguimiento a su propio progreso, adquieran autonomía, vinculen la teoría con su quehacer docente, la validen o la pongan en tensión para encontrarle sentido, desarrollen la capacidad de observar, experimentar, interpretar, argumentar, en un contexto de intercambio y socialización de experiencias. Planteada de esta manera, la investigación formativa se constituye en uno de los soportes básicos del proceso de formación de los docentes.

CONSIDERACIONES FINALES

Cada vez resulta más evidente que el desarrollo profesional tiene que ir unido a un desarrollo personal, entendido éste como un desarrollo en colaboración con los demás. Por ello es necesario e importante construir modelos de formación que ayuden a los profesores a la redefinición de su quehacer, con el fin de que proporcionen una respuesta más comprometida con la realidad que vivimos y las necesidades de sus alumnos. Por esta razón, no es posible dar una respuesta educativa simple ante problemas tan complejos. No basta con que el docente aprenda a desarrollar competencias cognitivas, sino que es imprescindible complementarlas con otras que contribuyan en el deseable crecimiento y construcción personal.

Las investigaciones actuales y la experiencia en el posgrado me llevan a insistir en la importancia de considerar el componente personal de la práctica docente, concretamente el aspecto emocional, dentro de la formación, para que sea indagada, reflexionada y mejorada por los propios actores. Estos aspectos fueron escondidos por la racionalidad técnica, y hoy es necesario que recuperen terreno en la formación inicial y continua de los profesores. El cambio exterior tiene que

ir acompañado del cambio interior para que haya una formación plena. Los profesores, como personas, nos construimos en el tiempo haciendo uso de nuestra libertad, de manera autónoma y mediante la relación e intervención con los otros, en un esfuerzo continuo para llegar al conocimiento del verdadero yo. Como personas, nos vamos haciendo, no del devenir, sino como producto de la conciencia, de la libertad, de nuestra historia, de la autoformación.

La formación proporcionada a los docentes en el programa de maestrías en educación preescolar y educación primaria será juzgada como válida en función del grado de relevancia que represente para la vida personal, profesional y social de los docentes. La eficacia se dará en el momento que se resistan ante los vicios del sistema educativo que funcionan como imperativos de la vida cotidiana en las instituciones educativas y rompan con las reproducciones educativas. Los saberes adquiridos durante la maestría, cuando se vinculan con el quehacer del docente, son movilizados a través del trabajo en el aula. La profesionalización de los docentes no se logra completamente estudiando una maestría con esta orientación, pero sí proporciona elementos necesarios para continuar la evolución. La mejor manera de determinar la validez del programa formación docente es publicarlo, difundirlo para "que otros puedan conocerlo, criticarlo, aplicarlo y así generar una dialéctica que redundará en su perfeccionamiento" (Lerner y Gil, 2006, p. 41).

La investigación formativa en los programas de posgrado orientados a la profesionalización docente se constituye en la base para transitar a la investigación en sentido estricto. Este tipo de investigación prepara a los docentes en los aspectos metodológicos de la investigación, la definición y resolución de problemas y, sobre todo, en la evaluación y reflexión permanente de la propia práctica para innovar el ejercicio profesional de manera sistemática. Por otro lado, la investigación formativa en los programas de posgrado profesional dinamiza los procesos formativos al integrar estrategias sustentadas en un enfoque constructivista, tal es el caso del portafolio, el aprendizaje basado en problemas, el estudio de casos, los proyectos, entre otros dispositivos metodológicos, como la videograbación, la entrevista de clarificación, la narrativa biográfica, etcétera. Con este tipo de estrategias se favorece la construcción, reconstrucción y adquisición del conocimiento.

Sería incongruente con la orientación del programa si nosotros mismos, como formadores de docentes, no adoptamos una postura crítica sobre nuestro actuar. Cabe mencionar que, al igual que los profesores, los formadores de docentes estamos en un proceso de profesionalización. La práctica reflexiva ha de ser una constante en nuestro actuar docente que nos lleve a disminuir el abismo entre nuestras teorías "profesadas" y nuestras teorías practicadas.

REFERENCIAS

- ALLEN, David (2000). "Protocolo de focalización del aprendizaje". En: *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes*. Barcelona: Paidós, pp. 131-156.
- AZZERBONI, D. (2002). *La biografía escolar, la formación inicial y la socialización laboral. Su impacto en las representaciones de los docentes*. Revista *Novedades Educativas*, Año 14, No. 143, pp. 7-10.
- CANO, E. (2005). *El portafolios del profesorado universitario. Un instrumento para la evaluación y para el desarrollo profesional*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB.
- CIFALI, M. (2005). "Enfoque clínico, formación y escritura". En: L. Paquay, M. Allet, E. Charlier y P. Perrenoud (coords.). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 170-196.
- DAY, Ch. (2005). *Formar docentes: Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- ESTEVE, O. (2011). "Desarrollando la mirada investigadora en el aula. La práctica reflexiva: Herramienta para el desarrollo profesional como docente". En: *Lengua castellana y literatura: Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Graó.
- ESTEVE, O.; MELIEF, K., y ALSINA, A. (2010). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- FAJARDO, M.S. (2004). *Análisis de la investigación formativa en el área de lenguaje*. Medellín: Universidad Cooperativa.
- FERRY, G. (2008). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- FREIRE, P. (2011). Las siete miradas de Paulo Freire [en línea]. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=pmcGbbmBrII> [consultado: 2012, diciembre 27].
- GARCÍA-VALCÁCER, A. (2009). *Experiencias de innovación docente universitarias*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

- GÓMEZ A. I., y MALDONADO, C. E. (2005). *Bioética y educación. Investigación, problemas y propuestas*. Bogotá: Centro Editorial Universidad del Rosario.
- GRANT, G., y HUEBNER TRACY, A. (1999). "La pregunta del portafolio: El valor de la indagación autorregulada". En Lyons, N. (comp.). *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, pp. 211-229.
- HERRÁN, A. de la (2011a). Indicadores de madurez institucional [en línea]. *Revista Iberoamericana de Estudios em Educação*, 6(1). Disponible en: <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/about/editorialPolicies#peerReviewProcess> [consultado: 2012, diciembre 27].
- IBARROLA, M.; BARRERA, M. E.; SAÑUDO, L. y MORENO, G. (2012). *Los profesionales de la educación con formación de posgrado que México requiere*. México: Red de Posgrados en Educación, Departamento de Investigaciones Educativas.
- LENER, J., y GIL, M. (2006). *Metodología del aprendizaje: Una experiencia analítica en el aula*. Medellín: Fondo Editorial Universidad eafit.
- MARCELO, C., y VAILLANT, D. (2009). *Desarrollo profesional del docente. Cómo se aprende a enseñar*. Madrid: Narcea.
- MONTENEGRO, M. I. (2006). *Interrelación entre la investigación y la docencia en el Programa de Derecho*. Medellín: Universidad Cooperativa de Colombia.
- RESTREPO, B. (2010). *Conceptos y aplicaciones de la investigación formativa y criterios para evaluar la investigación científica en sentido estricto* [en línea]. Disponible en: http://desarrollo.ut.edu.co/tolima/hermesoft/portal/home_1/rec/arc_6674.pdf [consultado: 2010, junio 7].
- RISO, W. (2008). *Pensar bien, sentirse bien*. México: Grupo Editorial Norma.
- SALABERRI, S. (2004). "Triangulación y procesos de intersubjetividad en los procesos de observación". En: Lasagabaster, L. M. (ed.). *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Barcelona: ice, Universidad de Barcelona, pp. 51-78.
- SEGOVIA, J. D., y FERNÁNDEZ CRUZ, M. (1999). *Técnicas para el desarrollo personal y formación del profesorado*. Barcelona: Universidad de Deusto.
- SVERDLICK, I. et al. (2007). *La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- TARDIF, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- VELÁSQUEZ, M. (2006). *Lineamientos de política institucional de la investigación en la ESAP*. Bogotá: Facultad de Investigaciones de la ESAP.
- WASSERMANN, S. (1993). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Capítulo 5

EL PORTAFOLIO TEMÁTICO: HERRAMIENTA PARA EL DESARROLLO PERSONAL Y PROFESIONAL DEL DOCENTE

Ana Silvia López Cruz

Maestras: tenemos pendiente la demostración de danza de la zona, acuérdense que la inspectora siempre se fija en que hagamos las cosas muy bien, hay que distribuírnos las comisiones: Tú, la nueva, a ti siempre se te ocurren cosas muy bonitas, por eso te vamos a dejar los distintivos, acuérdate que deben estar muy vistosos, muy bonitos...

Con estas palabras de quien en aquel entonces fungía como mi directora quise iniciar el presente texto porque muestran las concepciones que hace doce años, al inicio de mi ejercicio como docente de educación preescolar, prevalecían en ese nivel educativo. La importancia que se daba a ese tipo de eventos era enorme, llegando a convertirse en actividades sustanciales por las cuales había que dejar de lado todo aquello que no tuviera relación con ellas.

Elaborar 50 pequeñas máscaras de plastilina barnizadas intentando emular las que se utilizan en la tradicional "Danza de los viejitos" fue una labor que implicó horas de trabajo extenuante que finalmente trajo para mí la recompensa de ser considerada como la "educadora más creativa" de la zona escolar y sus alrededores. Sobra decir que durante ese tiempo mi grupo se quedó completamente a la deriva, a merced del famoso "trabajito", el boleado, el rasgado y cualquier actividad que pudiera mantener a los niños entretenidos mientras yo trabajaba para ganarme la anhelada etiqueta de la "maestra creativa".

El propósito del presente capítulo es realizar un análisis del portafolio temático como detonador del desarrollo personal y profesional

del docente (DPPD). En la primera parte, dicho análisis se realiza desde la propia experiencia como alumna de la maestría en educación preescolar de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, así como las vicisitudes que tuve que enfrentar durante todo el proceso de investigación formativa.

Más adelante, desde la función de tutoría, se mencionan algunas de las experiencias en los equipos de cotutoría que me ha tocado asesorar. Un tercer momento de análisis se realiza mediante la recuperación de la experiencia de construcción del portafolio temático de otros egresados. Finalmente, algunas consideraciones personales cierran el escrito.

HACER CONSCIENTE LO INCONSCIENTE, PERO, ¿CÓMO? EL PORTAFOLIO TEMÁTICO COMO INSTRUMENTO DE REFLEXIÓN Y TRANSFORMACION DE LA PRÁCTICA DOCENTE

En los albores de mi ejercicio como profesora en el nivel preescolar, mi práctica distaba de responder a los rasgos que autores como Stenhouse (1987, cit. en Herrán, 2008) identifican como parte del desarrollo personal y profesional del docente, por ejemplo la creatividad, pero no aquella de la cual se hacía gala en los eventos institucionales del jardín de niños construyendo elaboradas figuras y adornos multicolores, con la idea edulcorada de una infancia feliz y sin complicaciones, sino más bien la creatividad para resolver problemáticas complejas que emanan de la propia práctica. Así pues, mi acontecer cotidiano me llevaba a navegar en las suaves aguas del confort. Mis acciones respondían a decisiones meramente intuitivas, sin que mediara la reflexión de mi parte. Al igual que muchas de las docentes que se desempeñan en ese nivel educativo, asumí la identidad profesional que me fue asignada de manera externa por autoridades y otras colegas, introyectando de manera muy profunda los mitos y ritos de la educación preescolar.

El camino que he transitado desde aquel momento hasta ahora no ha sido sencillo. La toma de conciencia que he experimentado ha sido un proceso doloroso y difícil, sobre todo cuando no se tiene la costumbre de reflexionar sobre qué se hace y para qué se hace, llevando a cuestas la etiqueta de "buena educadora". En ese momento me con-

sideraba merecedora de dicha distinción; sin embargo, al ingresar a los estudios de posgrado, me enfrenté a situaciones que me llevaron a desafiar mis propias creencias. La revisión de la teoría, el análisis de la propia práctica y el trabajo con los colegas del grupo paulatinamente hicieron tambalear mis concepciones acerca de la enseñanza y del aprendizaje; así inició la toma de conciencia que me hizo avanzar de una práctica artesanal a otra mucho más sistemática, reflexiva e intencionada.

Las aulas de posgrado fueron el escenario en el cual tuve mi primer contacto con la propuesta de un documento llamado "portafolio temático" que, para quienes conformamos la primera generación de una maestría con enfoque profesionalizante, era una especie de "misterio sin resolver". Mucho se nos hablaba de la importancia de la reflexión sobre la práctica docente para mejorarla, pero creo que en ese entonces aún no lográbamos hacer la conexión entre ese ideal y el portafolio temático como un instrumento que nos permitiría alcanzarlo.

Shulman (1992, en Lyons, 1999), define tal instrumento en los siguientes términos:

es la historia documental estructurada de un conjunto (cuidadosamente seleccionado) de desempeños que han recibido preparación o tutoría y adoptan la forma de muestras de trabajo de un estudiante que solo alcanzan realización plena en la estructura reflexiva, la deliberación y la conversación (p. 18).

No obstante, acerca de la palabra "portafolio" poseíamos ideas preconcebidas que tenían que ver más con la acumulación de evidencias que con el proceso complejo descrito por Shulman, el cual incluye, no solo la recolección de dichas evidencias, sino también la selección y el análisis de las mismas, lo que permite ir tomando conciencia del propio *habitus*. Desde el punto de vista sociológico, el *habitus* se define como un sistema duradero y transferible de definiciones adquiridas inicialmente desde la infancia en el hogar como resultado de prácticas conscientes e inconscientes de la propia familia (Shulman, 1992, cit. en Lyons, 1999, p. 134).

En el ámbito educativo este concepto ha sido adoptado por autores como Perrenoud (2007), quien señala que el *habitus* es aquel repertorio de conductas y reacciones que utilizamos para resolver de manera inmediata las situaciones de la vida práctica en la escuela.

Bourdieu (1973, cit. en Perrenoud, 2007) lo enuncia como "Un pequeño conjunto de esquemas que permite infinidad de prácticas adaptadas a situaciones siempre renovadas, sin constituirse jamás en principios explícitos" (p. 13). Según este autor: "El hecho de que no tengamos una conciencia clara es a menudo funcional, nuestros esquemas nos permiten actuar rápidamente, casi con piloto automático, lo que físicamente es más económico" (p. 38). No obstante, es este mismo *habitus* el que en ocasiones impide actuar de manera consciente y nos lleva a ritualizar la práctica docente.

El trabajo con mi propio *habitus* fue algo complicado porque, como he venido discutiendo en este escrito, reflexionar sobre la práctica y reconocer los propios desaciertos no es un proceso que ocurra de la noche a la mañana. Al inicio manifesté dudas con respecto a la consideración del portafolio temático como una opción seria de titulación por creer que éste carecía del rigor característico de una investigación en sentido estricto y, por ende, de la validez necesaria para ser considerado como producto de un proceso de investigación.

Hoy día, estoy convencida de que involucrarse en una investigación formativa a través de la elaboración de un portafolio temático va mucho más allá de la construcción de una tesis tradicional de maestría, ya que en el primero, a diferencia de la segunda, se interrelacionan de manera compleja aspectos cognitivos y emocionales, así como las concepciones, experiencias personales y profesionales de los docentes.

Cada uno de los portafolios temáticos relata una historia que nos permite rebasar la sola revisión teórica: nos da la oportunidad de observar el hecho educativo desde la mirada de sus principales protagonistas: por una parte, la de nosotros como docentes y, por la otra, la de los alumnos.

Para Díaz (2005), los portafolios, a diferencia de las tesis derivadas de procesos de investigación en sentido estricto, poseen ventajas tales como otorgar autonomía intelectual al docente, favorecer la autoevaluación y superar la evaluación tradicional. Entre estas ventajas considero importante destacar la idea de que:

El portafolio, como historia de vida académica personal o biografía educativa, refleja de cuerpo entero al estudiante tal cual es, en relación con el trabajo académico. Esto es doloroso y quizás sea una razón para resis-

tirse a realizarlo inicialmente, pues el sujeto debe asumir el papel de crítico de su propio desarrollo y trabajo. (Díaz, 2005, p. 38).

Al ingresar a la maestría, como muchos de mis colegas, creía ser una profesora excelente: sin embargo, al iniciar mi proceso reflexivo, que comenzó desde el primer día que pisé las aulas de posgrado, me di cuenta de que las concepciones de enseñanza y aprendizaje que poseía determinaban en gran medida el tipo de actividades que planteaba a mis alumnos, las cuales, en definitiva, distaban de ser retadoras y estimulantes para su desarrollo cognitivo; más bien entraban en la categoría de las actividades que Tonucci (2002) define como estúpidas y repetitivas.

Hoy en día puedo decir que la reflexión sobre la práctica se ha convertido para mí en un hábito que me lleva a analizar cada una de las acciones que realizo en mi aula, ahora ya no solo como docente de preescolar, sino también como catedrática de licenciatura, maestría y doctorado. Lo anterior encuentra sustento en las afirmaciones de Perrenoud (2007), en el sentido de que:

Un enseñante reflexivo no cesa de reflexionar a partir del momento en que consigue arreglárselas, sentirse menos angustiado y sobrevivir en clase. Sigue progresando en su oficio, incluso en ausencia de dificultades o de crisis, por placer o porque no puede impedirlo, porque la reflexión se ha convertido en una forma de identidad y de satisfacción profesionales (p. 42).

En efecto, así era y así ha sido hasta el día de hoy; me convertí en una enseñante reflexiva que constantemente cuestiona su actuar y por ende intenta transformarlo. Cuando se me planteó la idea de escribir acerca de la forma en que el portafolio impulsa el desarrollo personal y profesional del docente, me permití retroceder en el tiempo algunos años, probablemente muchos más de los que tengo de servicio, para ubicarme en una etapa de mi vida que fue difícil, antes de iniciar la licenciatura en educación, con una formación inconclusa en administración de empresas turísticas y desempeñando trabajos en el ámbito de la hotelería y restaurantes, los cuales, por su naturaleza, exigían siempre una presentación impecable y otorgaban cierto estatus, pero no ofrecían las condiciones de estabilidad laboral que yo requería, con la responsabilidad de educar a dos hijos pequeños.

Sin ahondar demasiado en los detalles de mi historia de vida personal y profesional, puedo decir que el portafolio temático se constituyó, no solo en un detonante de la reflexión de mi labor docente, sino también de mi vida personal. Haber tenido la posibilidad de transitar por este camino sembró en mí la semilla de la insatisfacción, ésa que nos mueve a buscar siempre ser mejores en todo lo que hacemos, la que nos obliga a abandonar la zona de confort para aventurarnos a hacer cosas nuevas, que dejen huella, que transformen los espacios educativos en los cuales nos desempeñamos. Eso hizo por mí el portafolio temático y mi paso por la maestría: llevarme de ser alguien que tuvo la oportunidad de estudiar la licenciatura en el ámbito educativo a convertirme en una verdadera profesional del magisterio y a obtener un grado de doctora en educación, el cual actualmente asumo con responsabilidad, entrega y honestidad.

Todo lo anterior me condujo también a reflexionar acerca de algunas cuestiones como: ¿en dónde radica la riqueza del portafolio?, ¿qué lo hace distinto de una tesis tradicional?, ¿qué lo convierte en un instrumento capaz de incidir en el crecimiento profesional y personal de los docentes?, ¿cómo se define el desarrollo profesional y cómo se entrelaza con el desarrollo personal del docente? Para Ruduck (1991, cit. en García y Vaillant, 2009), el desarrollo profesional es:

La capacidad del profesor para mantener la curiosidad acerca de la clase, identificar intereses significativos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, valorar y buscar el diálogo con colegas expertos como apoyo en el análisis de datos. Desde este punto de vista, el DPD se caracteriza por una actitud permanente de indagación, planteamiento de preguntas y problemas y la búsqueda de sus soluciones (p. 75).

Por otra parte, el desarrollo profesional no puede desligarse del todo del personal, ya que al hablar de profesionalización tenemos que hablar de la ética, valores y principios que deben guiar la actuación del docente, los cuales en gran medida se aplican también en su vida personal. Asimismo, al iniciar un proceso de reflexión y mejoramiento del quehacer profesional, se requiere asumir un compromiso personal que finalmente incidirá en ambas esferas de la vida del profesor o profesora. Esta idea cobra significado en la concepción de desarrollo personal y profesional del docente (DPPD) de Fernández (2007, cit. en Herrán, 2008):

Un proceso de búsqueda permanente de alternativas de crecimiento humano y técnico, de cualificación y actualización en áreas pedagógicas y en el desarrollo de destrezas. Implica un proceso colaborativo de innovación pedagógica, un compromiso personal con la propia superación y un compromiso social con la transformación educativa de la institución donde se desarrolla su labor (p. 5).

La riqueza del portafolio, su carácter único en relación con otros tipos de investigación, así como su potencial para detonar el DPPD pueden explicarse a partir de: el proceso de construcción del portafolio en sí mismo (recolección, selección, análisis); el conocimiento y puesta en práctica de los principios que lo sustentan; el equipo de tutoría; la autorutoría, la tutoría; el protocolo de focalización, y el trabajo con el *habitus*.

ENFRENTANDO LOS PROPIOS FANTASMAS: MI PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL PORTAFOLIO

Si bien no es mi intención hacer un análisis exhaustivo de cada uno de los elementos citados, pues seguramente se abordarán en otros apartados de este libro, me gustaría mencionarlos desde la óptica de un camino ya recorrido, es decir, desde la experiencia vivida como estudiante de la maestría en educación preescolar y protagonista de mi propio proceso de profesionalización docente.

La construcción de un portafolio temático significó un trayecto algo accidentado. En un primer intento, la fase de recolección no estaba clara para mí, pues aún no lograba despojarme del todo de mis creencias tradicionalistas, que me hacían concebir cualquier "trabajito" o evidencia de actividad manual de los niños como un artefacto susceptible de análisis. De esta manera me di a la tarea de "llenar" la caja (que se nos había pedido en la unidad académica "Principios de indagación") de evidencias de trabajo, tanto de la práctica como del desarrollo de las propias unidades académicas de la maestría, pero sin tener claridad sobre la utilidad de continuar acumulando tales evidencias.

En ese tiempo, el único antecedente con el cual contábamos para elaborar el portafolio eran los documentos (portafolios) escritos en inglés elaborados por profesores estudiantes de la Universidad de Santa Bárbara, California. Fue así como, en un intento desesperado por en-

contrar la fórmula mágica que me conduciría al secreto del portafolio temático, me di a la tarea de traducirlos, y confieso que leerlos fue para mí una experiencia muy motivante, pues resultaba grato observar que los autores se expresaban con tanta emoción acerca de sus alumnos y de las actividades que realizaban para favorecer algún aspecto determinado de su práctica, lo cual me ayudó a darme cuenta de que los años transcurridos en la inercia de una práctica sin sentido habían adormecido en mí esa emoción.

Sin embargo, después de haber leído los portafolios de los profesores-estudiantes de California, descubrí que no había logrado encontrar la receta perfecta para elaborar el mío y entonces comprendí que no existen recetas que ayuden en la reflexión y transformación de la práctica docente, que tenía que vivir mi propio proceso y enfrentar mis propias dificultades, lo cual tiene relación con dos de los principios que sustentan el portafolio, aunque en ese momento yo no lo sabía: construcción del método y valor de la propia experiencia. El primero se fundamenta en la idea de que: "No existe un método que se pueda generalizar a todas las personas. El método se construye de acuerdo con las características del curso y de las circunstancias pedagógicas que ocurran. Respetando el rigor epistemológico de cada disciplina, el método es muy particular de cada sujeto" (Díaz, 2005, p. 42).

En lo que se refiere al valor de la propia experiencia, se puede decir que la mejora de la práctica sucede en un ciclo que va de la actuación a la reflexión, de ésta al mejoramiento y finalmente a una nueva actuación.

El tema de los artefactos tampoco me resultaba del todo claro: ¿qué era un artefacto?, ¿para qué me iba a servir?, ¿con qué se comía ese concepto tan extraño y hasta el momento desconocido para mí?

El cuadernillo de orientaciones para la elaboración del portafolio temático que regulaba la construcción del documento en nuestra generación (2004-2006) no explicaba con claridad qué era el artefacto, o por lo menos yo no lograba comprender su definición ni las implicaciones tan importantes que éste tendría en todo el proceso.

Debo confesar que la imprecisión en cuanto a qué es un artefacto continuó aún después de haber concluido el portafolio. Llamábamos erróneamente artefacto a cada uno de los análisis de la práctica, lo cual pude comprender años más tarde, cuando se me invitó a participar por primera vez como tutora.

Hoy en día, el cuaderno de orientaciones es muy claro en este sentido, y define *artefacto* como "todo tipo de objetos o instrumentos elaborados en contextos reales de la práctica docente a partir de un tema de interés" (BECENE, 2011, p. 129).

A pesar de la confusión vivida, a través del trabajo con el equipo de tutoría y después de haber experimentado las fases de recolección, selección y análisis, pude descubrir que un artefacto brinda la posibilidad de llegar a niveles profundos de reflexión y darme cuenta de cómo estas evidencias, que pueden ser trabajos de los alumnos, viñetas narrativas, transcripciones de diálogos, planeaciones, etcétera, son capaces de convertirse en auténticas voces que relatan cómo es tu práctica y cuál es la filosofía docente que le da sustento.

Haciendo uso de un lenguaje literario, podría decirse que al principio estas voces aparecen solamente como susurros aislados, pero conforme se avanza en el proceso se van haciendo cada vez más claras y permiten darse cuenta de los aciertos y desaciertos que se tienen en el quehacer cotidiano y, a la larga, transformarlo.

UNA MIRADA EN EL ESPEJO: EL CICLO REFLEXIVO DE SMYTH

Desde la óptica de autores como Smyth (1989, cit. en Villar, 1995), la reflexión no es lineal, sino que ocurre en un ciclo que involucra las fases de descripción, información y confrontación, para finalmente llegar a la reconstrucción de la práctica.

La primera fase (descripción) responde a la pregunta ¿qué hago?, que en el cuaderno de orientaciones académicas para la elaboración del portafolio temático se expresa en los siguientes términos: "La enseñanza se describe para hacerla accesible y revelar su significado" (BECENE, 2011, p. 14).

En relación con la forma en que experimenté esta fase, puedo decir que no me costaba trabajo describir lo que hacía, por el contrario, hacerlo me llenaba de orgullo, pues estaba segura de que no habría nada que me pudieran señalar como desacierto porque era una "educadora excelente".

No obstante, la situación se complejizaba al llegar a la fase de información, en la cual ya no solo tendría que describir qué hacía, sino también por qué lo hacía. En este sentido, muchas veces me encontré

con que no sabía por qué actuaba de tal o cual forma, operaba de manera intuitiva o por imitación de prácticas de algunas docentes idealizadas desde el inicio de mi ejercicio docente.

Esta fue una de las fases que me costó trabajo entender y llevar a cabo, ya que me vi en la necesidad de analizar de manera consciente diversos elementos de mi práctica, tales como mis formas de intervención, las estrategias que utilizaba, las formas de organización grupal que empleaba, las consignas que daba, etcétera, para indagar en lo más profundo de mis concepciones y descubrir a qué principios teóricos y filosóficos respondían mis acciones en el aula.

La fase de confrontación fue al mismo tiempo devastadora y sumamente constructiva, ya que, por un lado, confrontar con las colegas, la teoría y la tutora era una experiencia dolorosa, al darme cuenta de que no todo lo que hacía era perfecto, pero, por otro lado, me ayudó a crecer como persona y como profesional porque aprendí a aceptar la crítica y a escuchar sugerencias para mejorar.

Llegar a la fase de reconstrucción tampoco fue una tarea sencilla, la confrontación conmigo misma y con el equipo en definitiva me ayudó a identificar los aspectos que debía modificar en mis prácticas, la cuestión problemática era saber ¿cómo? Si el trabajo con valores no era adecuado para alcanzar los propósitos que me había planteado, entonces, ¿qué debía hacer?, ¿qué alternativas tenía?, ¿cómo diseñaría nuevas situaciones didácticas que fueran más retadoras?, ¿cómo ir más allá del enfoque prescriptivo en la formación axiológica de mis alumnos?

La búsqueda y la revisión de diversos referentes teóricos me ofrecieron la respuesta a dichas interrogantes; sin embargo, constantemente surgían nuevos cuestionamientos relacionados con el análisis en sí mismo: ¿cómo sabría que un análisis ya estaba "completo"? ¿debía tomar en cuenta todas las sugerencias que me realizaban la tutora y mis colegas de equipo?, ¿había un límite para la reflexión?, ¿cuándo podría decir que ya había reflexionado lo suficiente acerca de una práctica específica para poder pasar a otra? Esta fase tampoco resultó sencilla, pues mientras analizaba, me sumergía en la teoría y mientras más confrontaba, más y más cuestionamientos me surgían.

Posteriormente, ya en mi función como tutora, pude comprender que precisamente esa incertidumbre y el cuestionamiento constante de lo que uno hace son indicadores de un crecimiento en el tiempo,

de una profundización en los niveles de reflexión. Sin embargo, también descubrí la veracidad de un famoso dicho popular que he escuchado en repetidas ocasiones: "La ignorancia da felicidad". En mi experiencia, puedo decir que este dicho verdaderamente cobró sentido para mí después de haber atravesado de manera no tan armoniosa por cada una de las fases del ciclo reflexivo mencionado.

Algunas compañeras del equipo, e incluso algunas de las alumnas que he asesorado en este proceso, han expresado en diferentes momentos: "Yo era feliz antes de entrar a la maestría, ahora siempre me estoy preguntando si lo que hago está bien" ¿Cómo saberlo?

En el proceso citado, mi crecimiento profesional se dio en varios sentidos: por una parte, desarrollé competencias en las cuatro líneas de formación que enuncia el plan de estudios de la maestría: competencia pedagógica, conocimiento del niño, conocimiento del nivel y capacidad para observar e indagar la práctica educativa.

Lo anterior me llevó a diseñar situaciones de aprendizaje de acuerdo con las necesidades, nivel de desarrollo y contexto de mis alumnos, apegadas al enfoque del Programa de Educación Preescolar vigente en aquel entonces (PEP, 2004), que, dicho sea de paso, fue el primero en hacer énfasis en la necesidad de realizar una práctica orientada hacia los procesos cognitivos de los alumnos dejando de lado las actividades rutinarias y sin sentido. Sin embargo, mi crecimiento profesional durante el proceso se hizo más evidente en el logro de un avance en mi capacidad para indagar la práctica educativa, ya que ello me ayudó a llevar a cabo un ejercicio docente mucho más sistemático, consciente y organizado. También logré avanzar en el desarrollo de una autonomía profesional que me da la oportunidad, hasta el día de hoy, de ser capaz de conocer a mis alumnos y, en consecuencia, tomar decisiones pedagógicas que me permitan incidir en su proceso de aprendizaje.

Desde la óptica de Perrenoud (2007), la autonomía profesional se define como aquello que "permite hacer frente a los límites del trabajo prescrito para hacer la tarea más soportable y para realizarla mejor cuando las prescripciones fallan" (p. 11). En el ámbito personal, el proceso de construcción del portafolio me llevó a desarrollar actitudes investigativas, de perseverancia, de cooperación y tolerancia, las cuales tienen mucho que ver con los principios que sustentan al portafolio temático.

PRINCIPIOS DEL PORTAFOLIO TEMÁTICO: PILARES DEL DPPD

Otro de los elementos que pueden explicar en qué radica la riqueza del portafolio temático son los principios que lo sustentan, los cuales se van entrelazando a lo largo del proceso y coadyuvan de manera muy directa al logro del DPPD, ya que constituyen las bases para que todo el proceso de investigación formativa se concrete en un portafolio temático de calidad que refleje verdaderamente la esencia personal y profesional de quien lo realiza. A continuación se enuncian, de manera sucinta, cada uno de estos principios.

Responsabilidad

Desde mi punto de vista, éste es uno de los principios de mayor importancia en el proceso de construcción del portafolio, pues, en definitiva, el trabajo del tutor o tutora y de los colegas del equipo de cotutoría es valioso y útil, pero de ningún modo puede sustituir el compromiso personal y la responsabilidad que cada estudiante debe asumir en relación con su aprendizaje, porque nadie puede reflexionar por otra persona. En este sentido, Díaz (2005) señala:

El estudiante es sujeto de su propio aprendizaje; si no existe compromiso personal nadie más podrá aprender por él. El docente es solo un acompañante, un animador, un gestor, un mediador en el proceso, muy importante, sí, pero la responsabilidad de aprender la tiene el que aprende (p. 41).

Dentro de mi propio proceso, considero que éste fue uno de los principios que me ayudó a llevar a buen término mi portafolio temático. En este sentido, cabe destacar el hecho de que la responsabilidad no se aplica solamente al propio proceso, sino que como miembro de un equipo de cotutoría también debía asumir la corresponsabilidad del proceso de mis colegas, lo cual considero como otra de las fortalezas de este tipo de investigación, ya que la reflexión y el DPPD no se producen aisladamente, sino que son el resultado de un esfuerzo colectivo en el cual todos somos protagonistas y a la vez coparticipes del proceso de cada integrante del equipo.

Lo anterior me llevó a profundizar en la revisión de la literatura referente a la temática de mi portafolio y a la de los colegas, lo cual se constituyó en una experiencia de aprendizaje vicario que me permitió

conocer otros aspectos del hecho educativo, tales como el uso de mapas conceptuales en preescolar, la expresión y apreciación artísticas, la planeación, entre otros.

Participación activa

Este principio guarda una relación estrecha con el anterior. No es posible reflexionar sobre la práctica y construir un portafolio temático permaneciendo únicamente como espectador, sino que es necesario involucrarse en el propio proceso y en el de los colegas, compartiendo entre todos, la responsabilidad y la satisfacción de experimentar los avances en el tiempo de cada uno de los integrantes del equipo.

El comentario que una de las egresadas de la maestría en educación preescolar realizó a su colega de equipo al término de su conversación pública (conversación que también forma parte de este proceso), ilustra lo anterior: "Te felicito por haber llegado hasta aquí [...] Me siento muy orgullosa de haber compartido este proceso contigo y también porque sé que hay una partecita de mí en tu trabajo [...]" (CP1).

Formación y educación como proceso

Díaz (2005) explica este principio de la siguiente manera: "La formación y la educación no son un producto ni un resultado final; son procesos susceptibles del mejoramiento continuo" (p. 41).

Creo que enfrentarse a la realidad que plantea este principio es algo sumamente difícil para quienes hemos tenido la oportunidad de elaborar un portafolio temático. Con frecuencia pasamos de un extremo a otro; de considerarnos docentes perfectos, a flagelarnos duramente y caer en la tentación de recargarnos en el muro de las lamentaciones, dejando de lado las fortalezas y todo el bagaje de experiencias y conocimientos que hemos acuñado a lo largo de nuestros años de servicio, lo cual puede llegar a ser frustrante al considerar que no se avanza en el objetivo de mejorar la práctica.

Esta preocupación se hace latente en las ideas expresadas por una de las egresadas de la maestría en educación preescolar, extraídas de su portafolio temático: "[...] Esto me creó una gran insatisfacción, al ver y darme cuenta de que seguía implementando en mi práctica docente las concepciones erróneas sobre el desarrollo de la lengua escrita,

las cuales no tienen ningún sentido y significado para los niños" (Amador, 2010, p. 43).

Por lo anterior, es importante destacar la necesidad de considerar los desaciertos de la práctica como puntos de partida para la reflexión y la mejora, llevando a la realidad el principio ya mencionado.

También yo llegué a experimentar ese desaliento al observar que a pesar de las acciones que realizaba, algunos de mis alumnos no lo graban avanzar en el desarrollo de su razonamiento moral, que era la temática de mi portafolio.

Diferencias individuales

Al igual que en el caso de los alumnos que atendemos, y en relación con el proceso reflexivo y la construcción del portafolio temático, existen ritmos y estilos de aprendizaje diferenciados que van marcando una pauta particular de desempeño y avance de cada uno de los integrantes del equipo de cotutoría. En el momento que me tocó vivir la experiencia, no conocíamos la existencia de este principio, sin embargo no solíamos compararnos entre nosotros ni con los integrantes de otros equipos, situación que en la actualidad sucede con frecuencia.

La construcción del método y el significado del valor de la propia experiencia ya fueron abordados en párrafos anteriores, por lo cual solo me referiré a ellos para señalar la importancia de tomar conciencia de que el éxito en la construcción del portafolio depende en gran parte de uno mismo como estudiante.

Reflexión

La reflexión es un pilar esencial en el trabajo de elaboración del portafolio: de hecho, es este último el vehículo que encamina dicha reflexión hacia la mejora del quehacer docente, a través del reconocimiento de los aspectos del mismo que debemos conservar y aquellos que merece la pena revisar y replantear en caso necesario.

VALOR DE LA AYUDA DEL OTRO

El portafolio temático es el resultado de una construcción social, porque en su elaboración se considera al equipo de cotutoría como

una microsociedad en la cual están imbricados de manera compleja las concepciones, las emociones, los intereses y los conocimientos de todos los integrantes.

La reflexión no se puede producir aisladamente; aunque autores como Pérez Gómez señalan la importancia de que el docente tenga momentos de reflexión individual, es esencial la confrontación con sus pares para tener referentes claros con qué contrastar las acciones que emprende de manera cotidiana. En palabras de Díaz (2005):

el acompañamiento del docente y la colaboración de los pares o compañeros de estudio son ayuda importante para progresar [...] Con el portafolio se evita la tendencia que tenemos los docentes a trabajar con los mejores, con los estudiantes más aventajados, descuidando los más lentos o los que presentan mayores dificultades. (p. 43).

Mejoramiento continuo

Uno de los principales objetivos de la investigación formativa y del portafolio temático como instrumento de mejoramiento de la práctica a través de la reflexión sobre la misma, por lo que este principio se constituye en el pilar fundamental de todo el proceso. La meta es mejorar de manera continua y sostenida en el tiempo. Al respecto, Díaz (2005) señala que "El sujeto de aprendizaje es un ser humano inacabado, en permanente desarrollo, susceptible de equivocarse, lo que importa no son sus actos en sí, sino la persona" (p. 43).

En mi experiencia, el mejoramiento continuo fue dándose de manera paulatina como producto del proceso reflexivo que compartí con los integrantes del equipo de cotutoría, quienes me ayudaron a identificar las fortalezas y debilidades de mi práctica cotidiana y me apoyaron en el proceso reflexivo que finalmente me condujo a mejorarla.

ENSAYO Y ERROR

En la construcción de un portafolio temático el error adquiere una acepción distinta a la que normalmente suele atribuirsele; es decir, en este proceso, el error es considerado como una oportunidad para continuar aprendiendo, más que una ocasión para señalar, etiquetar o descalificar la práctica de algún docente. En mi propio trayecto lo vivi

de esa manera, y en un momento dado señalé que para mí el aula llegó a convertirse en un verdadero "laboratorio" en el cual se puede experimentar diversas situaciones pedagógicas, discutir las, contrastarlas, modificarlas hasta conseguir transformar paulatinamente la propia práctica.

Dicha experimentación se produjo en diversos ámbitos del quehacer pedagógico, desde el diseño de las situaciones, la puesta en práctica de éstas, la intervención, las formas de organización grupal, el uso de mediadores, las formas de interacción con el grupo, etcétera.

A través de la experimentación en mi aula, poco a poco fui derivando algunas conclusiones en relación con la temática, el aprendizaje de mis alumnos y mi propia práctica, como, por ejemplo, que el razonamiento moral es un proceso complejo que no se produce de la noche a la mañana, que algunas dimensiones de éste, tales como la autonomía y la autoestima, son más susceptibles de ser favorecidas en el nivel preescolar, etcétera.

Desde mi punto de vista, los principios mencionados son torales en todo el proceso de construcción del portafolio y en la reflexión sobre la práctica; su conocimiento y utilización sin duda inciden en el desarrollo profesional y personal de las y los docentes.

Desde mi experiencia, puedo decir que en el equipo de cotutoría del cual fui parte no conocimos dichos principios de manera teórica ni tuvimos un acercamiento a los autores que han profundizado en el estudio de éstos; sin embargo, los vivimos de manera cotidiana y los llevamos también a la realidad de nuestras aulas.

EL PROCESO DE AUTOTUTORÍA, COTUTORÍA Y TUTORÍA: OPORTUNIDADES PARA REFLEXIONAR SOBRE LA PRÁCTICA

A diferencia de la elaboración de una tesis como producto de una investigación en sentido estricto, la construcción de un portafolio temático, como uno de los instrumentos de la investigación formativa, entendida ésta como aquella que da forma a la práctica educativa, es un proceso que implica trabajar en diferentes dimensiones. La primera de ellas es la autotutoría, en la cual el docente reflexiona y se confronta de manera individual con lo que hace y el porqué lo hace. Una segunda dimensión es la del equipo de cotutoría, en la cual se tiene la

oportunidad de confrontar los propios saberes y experiencias para pasar del nivel subjetivo al logro de la intersubjetividad. Finalmente, la dimensión de la tutoría, en la cual el análisis se ve fortalecido con las aportaciones de la mirada experta del tutor. El portafolio temático es a la vez un documento personal y una construcción social, lo cual considero como una de sus grandes riquezas, ya que permite superar el "ego" docente para adentrarse en una dinámica de trabajo colaborativo que posibilita no solo el desarrollo personal y profesional de un docente, sino el de todos los miembros que conforman el equipo.

Haber tenido la oportunidad de formar parte de un equipo de cotutoría me ayudó a desarrollarme como persona, pues confieso que trabajar en equipo implicaba anteriormente un gran esfuerzo de mi parte. Me considero una persona perfeccionista, lo cual me llevaba a preferir hacer las cosas por mí misma para, según yo, asegurarme de que quedaran bien. Sin embargo, a lo largo del proceso fui aprendiendo a valorar la importancia de contar con un equipo de colegas que me ayudaran a ver lo que los años de vivir en la inercia de las mismas prácticas sedimentadas habían cubierto con una gruesa capa de apatía y poca apertura a la crítica.

EL PROTOCOLO DE FOCALIZACIÓN: UN "CHOQUE" CONTRA LA REALIDAD

El protocolo de focalización propuesto por Allen (2000) es una estrategia de evaluación de los aciertos y desaciertos en la propia práctica tomando como base un episodio determinado de ésta. Dicho protocolo consta de los siguientes pasos:

I. Introducción: 5 minutos.

II. Presentación del docente: 15 minutos. Se pone a consideración del equipo la experiencia pedagógica que se desea compartir, mientras los participantes permanecen en silencio.

III. Retroalimentación cálida y fría. En este momento, los integrantes del equipo de cotutoría y el tutor realizan preguntas que actúan como detonantes de la reflexión del participante y focalizan los aspectos positivos y las áreas de oportunidad del profesor o profesora a través de la retroalimentación cálida y fría. En esta fase, el docente que presenta la experiencia permanece en silencio escuchando a los

colegas del equipo renunciando a la posibilidad de la respuesta defensiva inmediata con la finalidad de tener tiempo de reflexionar sobre los comentarios recibidos y poder reconstruir los aspectos de su práctica que considere pertinentes.

Reservé un apartado especial para hablar del protocolo a pesar de haber abordado ya la fase de análisis, ya que ésta fue una de las experiencias más duras por las que atravesé a lo largo de la construcción de mi portafolio temático, pues a nadie le gusta escuchar en boca de otros los desaciertos que se observan en su actuar docente.

Aceptar las críticas de las colegas del equipo en el momento de la retroalimentación fría fue difícil al principio e incluso llegó a ser motivo de distanciamiento entre los miembros del mismo equipo; la inmadurez nos embargaba a todos, a algunos menos que a otros, pero, al final de cuentas, con frecuencia se manifestaba en enojos y discusiones entre nosotros.

Otro de los aspectos que resultó particularmente difícil fue el hecho de tener que escuchar dichas críticas sin tener derecho a réplica en ese momento, pues la reacción natural de cada uno de nosotros era tratar de justificarnos y de algún modo "defendernos" de lo que en su momento llegamos a considerar como un ataque personal.

Con el paso del tiempo fui comprendiendo que se logra reconstruir la práctica precisamente a través de la retroalimentación, tanto fría como cálida, y de esa negativa de respuesta inmediata que impone el protocolo de focalización.

Vivir la experiencia del protocolo de focalización me ayudó a desarrollar actitudes de tolerancia, prudencia, respeto hacia las ideas de los demás y, sobre todo, a convertirme en una persona más crítica en relación con mi propia actuación.

¿Cómo favorecer el desarrollo del razonamiento moral en mis alumnos? fue la pregunta que me formulé y que orientó el curso de la investigación realizada. Al final del día, no solo logré avanzar en la comprensión de ese proceso, sino también experimentar el crecimiento profesional y personal del cual he discurrido a lo largo de la primera parte de este escrito. Sin embargo, la sola descripción de mi experiencia en esta aventura formativa no sería suficiente para dar cuenta de la riqueza del portafolio temático y de su potencial como herramienta para favorecer el desarrollo personal y profesional del docente; por ello, a continuación recupero algunas de las voces de otros

actores que, como yo, han vivido de cerca el proceso de construcción de este documento y la forma en que ellos mismos expresan su crecimiento en el tiempo.

RECREANDO LA CONSTRUCCIÓN DEL PORTAFOLIO
TEMÁTICO A TRAVÉS DEL PROCESO DE OTROS DOCENTES:
LA EXPERIENCIA DE LA TUTORÍA

La experiencia de asumir la responsabilidad de orientar los procesos de otras educadoras a través de la tutoría significó para mí un acercamiento al portafolio desde una perspectiva diferente. Me brindó la oportunidad de ser testigo y copartícipe de la mejoría personal y profesional de otros, lo cual me ayudó a continuar con mi propio proceso de superación.

A partir de esta función he podido observar de cerca la forma en que cada una de las profesoras-estudiantes atraviesan, al igual que yo lo hice, por las fases de construcción del portafolio temático y las del ciclo reflexivo de Smyth.

En este recorrido he aprendido que, aun cuando las fases mencionadas son las mismas, cada quien las vive de diferente manera. Algunas docentes-estudiantes enfrentan la retroalimentación fría con mesura y otras se ven rebasadas por sus emociones. Algunas manifiestan enojo e inconformidad y otras se muestran inseguras.

En este proceso hemos vivido de todo un poco. Me ha tocado asistir como espectadora y como protagonista de situaciones diversas, que van desde el conflicto al llanto, hasta la realización de confesiones de momentos difíciles en la vida de las alumnas, y he sentido en carne propia la desesperación que experimentan al percibir que no logran avanzar hacia la consecución de sus propósitos.

A partir de esas experiencias he descubierto que el portafolio temático trasciende la frontera de lo académico y llega a trastocar aspectos de la vida personal de los docentes. También sé, por experiencia propia, que culminar la construcción del portafolio es una de las satisfacciones más grandes que un docente puede tener en ambos ámbitos.

A lo largo de las tres generaciones, que hasta el momento he tenido oportunidad de asesorar, he observado la forma en que se da el

crecimiento personal y profesional de las estudiantes de la maestría en educación preescolar, experiencias que sería difícil capturar en toda su riqueza y que, sin embargo, trataré de recuperar en las siguientes líneas.

La primera experiencia que quisiera relatar es la de la alumna 1 (en adelante, Alma), de la tercera generación de la maestría en educación preescolar, una estudiante dedicada, pero a la vez muy insegura de sus propias capacidades. Decidí incluirla como un ejemplo de la manera en que la investigación formativa a través del portafolio temático incide en el desarrollo personal y profesional del docente, debido al contraste tan evidente que pude percibir entre la forma en que inició y la manera en que culminó su proceso reflexivo.

Al iniciar su proceso de investigación formativa, Alma era una docente muy nerviosa, que manifestaba temor a hablar en público, pero lo que más destacaba en ella era la inseguridad que mostraba en el momento de ofrecer retroalimentación en el equipo durante el protocolo de focalización. En ese entonces, el equipo estaba integrado por cinco educadoras: tres de ellas con un liderazgo pedagógico muy evidente, lo cual ocasionaba que las otras dos integrantes, incluyendo a Alma, se sintieran de alguna manera minimizadas y opacadas por sus colegas de equipo.

La inseguridad que embargaba a esta alumna es descrita en el apartado de su historia de vida: "[...] Como ser humano tengo debilidades, una de ellas es que me pongo nerviosa al exponer mis ideas frente a las demás personas de una forma verbal" (PA1).

Recuerdo que ella misma llegó al extremo de etiquetarse, junto con otra de sus colegas, como "las tontas del equipo", idea que se fue modificando a lo largo de su proceso de investigación formativa, pues poco a poco fue adquiriendo seguridad, llegando al grado de atreverse finalmente a ofrecer críticas sustentadas y comentarios muy pertinentes que en definitiva coadyuvaron al mejoramiento de sus colegas de equipo.

Como corolario de todo este proceso, Alma logró construir uno de los mejores portafolios del equipo y su desempeño en la conversación pública fue excelente, demostrando un total dominio de su tema y una seguridad en sí misma que realmente era difícil de creer después de haberla conocido anteriormente como una persona insegura y temerosa de externar sus ideas y opiniones.

Así pues, el DPPD de Alma se dio en varios sentidos, ya que si bien, a través de la construcción de su portafolio, logró avances en las cuatro líneas de formación que propone el plan de estudios de la maestría, me parece que su desarrollo personal fue mucho más evidente al transformar su identidad hasta alcanzar el estatus de verdadera profesional de la educación, capaz de tomar decisiones propias y sustentadas en la teoría.

Otro aspecto en el que se observa el desarrollo personal y profesional de esta alumna fue el cambio tan drástico que se operó en sus concepciones acerca del aprendizaje y la enseñanza, ya que al inicio de su proceso consideraba que la única vía para favorecer el desarrollo del lenguaje escrito en sus alumnos eran las planas y los libros de ejercicios.

Este cambio conceptual, como evidencia de su desarrollo DPPD, se hizo patente en el diseño de las situaciones didácticas que fueron motivo de análisis en su documento, ya que los primeros diseños que realizaba reflejaban todavía la concepción del lenguaje como algo mecanizado y fragmentado, al hablar de sílabas y letras aisladas, tal como lo señala en uno de sus análisis: "En el diario de trabajo se muestra rotundamente cómo mi interés principal era que los niños realizaran correctamente la caligrafía de las letras, que las identificaran y pudieran formar su nombre, solo intervenía cuando ellos lo solicitaban" (PT1).

En el último de sus análisis se observa su avance, ya que pasa de considerar el lenguaje como algo superficial que puede ser fragmentado y obtener logros con la sola aplicación de una situación didáctica a un trabajo sistemático de largo plazo que involucró el trabajo con el diario de los niños como instrumento para favorecer el acercamiento al lenguaje escrito en sus alumnos.

En las conclusiones de su portafolio temático, esta alumna reconoce y expresa su cambio de concepciones, así como su crecimiento en el tiempo

[...] tuve un desajuste profesional al momento de diseñar situaciones didácticas y no ver los resultados que esperaba, en muchas ocasiones me resistía y quería que mis alumnos escribieran de forma convencional. Esta idea fue cambiando al ir analizando diferentes teorías relacionadas con mi práctica y reflexioné acerca de que desarrollar el lenguaje escrito es un proceso que no se logra de un día para otro (PA1).

Alumna 2

El proceso vivido por otra de las egresadas de la maestría en Educación Preescolar (en adelante, Paty) es otro ejemplo claro de la forma en que la experiencia de realizar una investigación formativa a través del portafolio temático incide en el DPPD.

Al igual que en la caso anterior, esta alumna, de la cuarta generación de maestría en Educación Preescolar, tenía serias dudas con respecto de sus capacidades. En sus propias palabras, lo que implicaba mayor dificultad para ella era expresarse oralmente en público, por lo que no resultaba extraño que el tema de su portafolio fuese precisamente el desarrollo del lenguaje oral en sus alumnos. El proceso que vivimos fue algo complicado porque, además de las limitantes que ella se imponía, hubo situaciones contingentes que influyeron de manera negativa en el logro de los propósitos que se había planteado.

El comentario realizado por un maestro asesor en la conversación pública de esta egresada es una evidencia de su DPPD, ya que en palabras del propio maestro, el cambio operado en ella fue muy notorio, lo cual tuvo la oportunidad de constatar debido a la función de asesoría técnica que desempeña en la zona escolar de esta alumna: "Me voy a permitir leer esta visita de acompañamiento que realicé hace tres años, en ella se observa cómo era [...] antes de ingresar a la maestría [...] y cómo es ahora" (Comentario del maestro Rodrigo Ovalle, asesor de la Maestría en Educación Preescolar y apoyo técnico pedagógico en la zona de la maestra en cuestión, con el fin de realizar un contraste entre la actuación de esta alumna antes de haber vivido la experiencia de realizar una investigación formativa y después de ella).

Sin embargo, el DPPD de un docente no siempre se observa como en el caso de las egresadas anteriormente citadas, es decir, en maestras que ingresaron sintiendo inseguridad respecto de sus propias capacidades y al concluir su proceso lograron alcanzar niveles importantes de autoestima y autonomía profesional, porque también puede suceder que el proceso se desenvuelva a la inversa: que al inicio del trayecto la docente se considere a sí misma como autosuficiente y poseedora de muchos conocimientos, lo cual le resta humildad intelectual y apertura hacia las ideas de otros colegas. Tal es el caso de la siguiente experiencia que deseo compartir.

Alumna 3 (en adelante, Mary).

La experiencia de trabajo con esta egresada fue para mí por demás satisfactoria, pues fui testigo de cómo su DPPD sucedió, como lo señalo en el párrafo anterior, a la inversa de otras colegas del equipo.

Mary era una maestra dedicada, con gran liderazgo pedagógico dentro del grupo en general y del equipo en particular. Estaba acostumbrada a que todas las acciones que emprendía fueran acertadas. Se describía como una persona perfeccionista, lo cual la llevaba a mostrarse poco abierta a recibir la retroalimentación fría por parte de sus compañeras, señalando, como entre broma y broma, "aquí la única perfecta soy yo"; aunque aparentemente no lo decía en serio, en sus palabras subyace el alto concepto que tenía de ella misma.

La imagen que había construido no le permitía mejorar. Retomando la espiral de la profesionalización, se puede decir que se encontraba todavía en la etapa del ego docente, lo cual limitaba en gran medida su DPPD. No obstante, al concluir el proceso de investigación formativa, sus colegas de equipo y ella misma reconocieron su transformación en este sentido. Seguían considerándola como una maestra excelente, pero a diferencia de aquella que ingresó a la maestría, ahora era reconocida como una docente que poseía apertura al cambio. En sus propias palabras: "[...] Mantener mi práctica al descubierto, mostrarla a los demás, permitir críticas y escucharlas como toda una profesional, con el fin de modificar mi actuación frente al grupo, me ha permitido crecer, reconocer mis errores y plantearme una visión prospectiva" (PA3).

EL PORTAFOLIO TEMÁTICO: UN DOCUMENTO CON VOZ PROPIA

Como se ha comentado en líneas anteriores, el portafolio temático es un documento que habla por sí mismo, leerlo permite incursionar en las motivaciones, deseos, intereses, preocupaciones, aciertos y desaciertos de la autora o el autor. No obstante, más allá de ello, lo que resulta por demás valioso es ser testigo de la forma en que —como señala Perrenoud— los docentes hacen consciente lo inconsciente, lo cual también da cuenta del DPPD que lograron.

A continuación se muestran algunos comentarios extraídos de los portafolios de diversos egresados que apoyan las afirmaciones anteriores.

Egresada 1

[...] Para mí, la investigación formativa promovió la búsqueda, sistematización, organización y construcción del conocimiento, que implicó una actualización permanente y una reflexión constante sobre mi práctica pedagógica, deconstruyéndola, criticándola, ensayando alternativas y validándolas para mejorar mi intervención [...] a partir de esa constante búsqueda, mis teorías intuitivas se reconstruyeron (P1).

Egresada 2

En la conformación de mi identidad personal y de estudiante, la inseguridad no permitió que me desenvolviera eficazmente, ello ha influido negativamente en situaciones tanto de mi vida personal como profesional, pero gracias a este proceso de formación enfrenté mis miedos, logré ser más segura y capaz de reconocer mis cualidades y limitaciones (P2).

Egresado 3

[...] en este momento puedo decir que entiendo y veo un auténtico cambio de postura integral en mí, debido a que el conocimiento pedagógico con el que inicié se reconstruyó, al ir reconociendo patrones de la tarea que me caracterizaban e incluso obstaculizaban mi crecimiento profesional y el de los alumnos (P3).

Egresado 4

Durante este proceso desaprendí creencias irracionales, aprendí a reflexionar, analizar y sustentar mis decisiones como docente, de tal forma que hoy puedo decir que he logrado aquella profesionalización que veía tan lejana (P4).

Así pues, en los comentarios anteriormente citados es posible observar cómo las y los egresados lograron ser cada vez más conscientes de su propio actuar y en sus propias palabras expresan el avance obtenido en su DPPD.

RECUPERANDO LA EXPERIENCIA DE OTROS EGRESADOS

Ante la necesidad de que el presente escrito fuera más allá de la subjetividad de narrar los hechos desde una sola perspectiva, la mía, consideré importante recuperar la experiencia de otros colegas en relación con su proceso de profesionalización docente a través de la ela-

boración del portafolio temático, por lo cual me di a la tarea de realizar algunas entrevistas que me permitieran rescatar la visión de estos actores en cuanto a su DPPD y otros aspectos importantes del proceso formativo que vivieron.

Una de las cuestiones que se les planteó fue que intentaran recordar una anécdota vivida dentro de su grupo que diera cuenta del cambio en sus concepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje después de haber transitado por un proceso de investigación formativa.

Las respuestas que la mayoría ofreció dan cuenta de la toma de conciencia que experimentaron en dicho proceso y el cambio operado en sus concepciones acerca de diversos aspectos del hecho educativo.

Las anécdotas narradas por egresadas y egresados de las maestrías en educación primaria y preescolar ilustran de manera precisa los cambios señalados. Quise incluirlas en este texto tal como fueron compartidas por los actores involucrados con la finalidad de no perder su riqueza expresiva.

Egresada 1

Justo antes de ingresar a la maestría, mi director de la escuela donde entonces laboraba me encomendó para el siguiente ciclo la atención al grupo de 5º, porque eran niños revoltosos, indisciplinados y yo era una maestra estricta, yo creí en ese momento que todo eso era cierto, que cuando yo llegara al grupo todo iba a cambiar, porque les iba a enseñar a ser alumnos que se supieran comportar. Un día, la maestra que ellos tenían en 4º grado me mandó hablar y delante de ellos les dijo que yo iba a ser su maestra en 5º grado, y me advirtió me cuidara de fulano de tal, de la niña que robaba, de los niños que se salían por la ventana; mis conceptos sobre enseñanza y aprendizaje eran tan distantes de la realidad que en ese momento les dije que cuando fueran mis alumnos las cosas iban a cambiar, que yo no iba permitir que esa violencia ocurriera, que era mejor que fueran teniendo miedo. [...] Nunca me he sentido tan avergonzada de tal comportamiento, era una maestra ególatra y sin ningún conocimiento acerca de la enseñanza; con el transcurso de la maestría me fui dando cuenta de las verdades pedagógicas y aquel grupo "malo", al que yo iba a llegar a componer, a arreglar, como si fueran un instrumento, se convirtió en un grupo de aprendizaje, en una comunidad que me sensibilizó y que me enseñó que el verdadero quehacer docente está en las reflexiones, en aprender de mis alumnos. Fue en el trayecto de la investigación formativa donde aprendí que la riqueza de mi trabajo se encuentra en lo que los niños me pueden enseñar [...] (E1).

Egresada 2

Pues me gustaba que los niños estuvieran trabajando calladitos; no quería que hablaran porque se perdía la atención y brindaba pocos espacios para el diálogo. Al entrar a la maestría conocí la importancia del diálogo entre los alumnos, donde externen sus ideas, sus concepciones, haya debate, diferencias, investigación, descubrimiento, emociones; todo eso me estaba perdiendo, entre otras cosas más (E2).

Egresada 3

Solía creer que por el simple hecho de transmitir información los niños aprendían (obviamente bajo una metodología); sin embargo, pude comprobar que existen niños con diversas necesidades y estilos de aprendizaje, y un docente debe proporcionar a cada uno de ellos los elementos necesarios para que ellos aprendan (E3).

Egresada 4

En uno de los primeros análisis yo relataba cómo, por asuntos administrativos, a veces "entretenemos" a los niños con cualquier cosa, y a mí me pasó. En ese entonces la directora me solicitó unos papeles, yo, para que los niños me dejaran cumplir con ello, les di una hoja de papel para que me hicieran un dibujo. Creí que los mantendría ocupados y que el dibujo sería importante para ellos. Alcancé a escuchar como uno de los niños decía "¿y esto qué?, ¿pa qué?, ¿pa qué sirve?" [sic], y en sí esto fue un reflejo de que estaba haciendo mi trabajo sin ninguna intención. Han pasado cinco años y no he podido olvidar esa frase, y trato de no olvidarla porque me ayuda a pensar que lo que haga debe tener una finalidad (E4).

En cada una de las anécdotas anteriores se puede observar que efectivamente las egresadas identifican cambios en sus concepciones antes y después de haber cursado la maestría y de haber llevado a cabo un proceso de investigación formativa a través del portafolio temático. En este sentido, cabe destacar que uno de los aspectos esenciales del DPPD es precisamente la toma de conciencia de lo que se hace y por qué se hace, lo que Perrenoud (2007) expresa como "hacer consciente lo inconsciente", y que los acerca cada vez más al logro de la autonomía profesional.

Haciendo referencia específicamente al DPPD que experimentaron, la pregunta que se les formuló fue "¿qué aspectos de tu vida per-

sonal y profesional te permitió conocer el portafolio temático?". Algunas respuestas fueron las siguientes:

Egresada 4

Me permitió recapitular mi vida, mi historia personal, analizar mi actuar y reflexionar sobre lo que hago, mis actitudes, formas de ser, reaccionar, etc. Me permitió probar mis cualidades al enfrentarme al reto de elaborar el portafolio temático, trabajar y atender mi casa y mi familia. Me ayudó a valorar a mi familia, el apoyo de mis padres y de mis hermanos, en el cuidado de mi hijo. Fue un momento bonito, y lo recuerdo con cariño; momentos de aprendizaje diversos con mis compañeras y maestras. Gracias por todo (E4).

Egresada 5

La temática que yo desarrollé con el portafolio temático fue la de "valores"; por tanto, tocó mucho el hecho de que también mi persona se veía implícita, mi forma de comportarme, mis estilos de enseñanza, etc. Pude observar que a través del ejemplo uno también puede contraponerse a lo que uno puede estar enseñando (E5).

Egresada 6

Un aspecto muy importante fue Reconocerme como miembro de una familia, qué papel ha jugado ésta en mi forma de ser y sentir. Cómo las primeras experiencias te van marcando, cómo la comunidad escolar va dejando rasgos en tu manera de actuar, de intervenir. Hacer ese reconocimiento fue tal vez hasta doloroso, pero necesario, y me ayudó a conocerme mejor (E6).

Las respuestas ofrecidas por las participantes en esta entrevista dan cuenta de que, en efecto, el desarrollo personal está íntimamente ligado con el profesional y de que el portafolio temático como instrumento de la investigación formativa incide en ambos aspectos. Personalmente, siempre he considerado como una de las fortalezas del portafolio el hecho de que rebasa el acercamiento frío a una temática y permite al docente indagar sobre sus propias motivaciones y deseos inconscientes, que subyacen en su historia de vida personal y profesional.

Lo anterior, en palabras de los egresados (y mías también), puede llegar a ser muy doloroso, pero a la vez constituye una experiencia liberadora, pues permite develar aspectos que han influido en nuestro

ser docente y que por alguna razón habían permanecido ocultos para nosotros.

Otro de los aspectos que me gustaría destacar en relación con las entrevistas realizadas a egresadas y egresados de ambas maestrías es la importancia del portafolio temático en el DPPD que los egresados expresaron a partir del siguiente cuestionamiento:

¿Qué papel desempeñó el portafolio temático en tu desarrollo profesional?

Me permitió crecer y ver mi profesión de forma distinta, desde una perspectiva más informada, actual, reflexiva. Ahora tengo una visión más amplia de mi acción partiendo desde un diagnóstico, apoyada por la planeación de actividades y dirigiéndome hacia alguna meta (E1).

Uno muy importante, pues me ayudó a abordar una problemática de aula como objeto de estudio e ir descubriendo cómo por largos años había trabajado de una manera la cual no favorecía del todo a mis alumnos, revisar mi intervención docente e ir haciendo modificaciones en mi manera de pensar pero sobre todo intentando el cambio en la práctica fue, considero, lo más significativo (E2).

Considero que no solo el portafolio temático sino toda mi estancia en la maestría me llevó a plantearme nuevos retos, a investigar aquellos nuevos elementos de planes y programas que eran innovadores. Tuve la experiencia de fungir como coordinadora académica de la RIEB en la Secretaría de Educación, y sin duda la maestría me brindó el soporte para poder desempeñar mi función, y lo más importante fue poder aportar nuevos elementos a lo que ya se nos planteaba a nivel federal. Tuve la oportunidad de compartir información con jefes de departamento, jefes de sector, supervisores, directores, docentes frente a grupo; el poderles aportar elementos fue muy bueno pero sobre todo, siento yo, de gran utilidad (E3).

LA CONVERSACIÓN PÚBLICA:

UNA OCASIÓN PARA OBSERVAR EL DPPD EN ACCIÓN

Otro de los momentos en los que el DPPD se hace evidente es la conversación pública, que se define como el acto formal con el cual culmina el proceso formativo de los estudiantes de las maestrías en educación preescolar y primaria de la BECENE. Constituye un espacio y una ocasión para discutir entre colegas aspectos diversos en relación

con el hecho educativo, pero más específicamente, la temática abordada por la o el sustentante. En este acto de carácter abierto, y hasta cierto punto flexible, participan personas que tuvieron oportunidad de vivir de manera muy cercana el proceso de construcción del portafolio temático y que, por lo tanto, están en posibilidad de ofrecer un testimonio fidedigno con respecto de los cambios operados en la o el sustentante y en específico en cuanto a su DPPD.

A continuación se recuperan algunos de los comentarios expresados por varios actores en diversas conversaciones públicas, que dejan al descubierto el grado de DPPD que lograron las y los egresadas. Una de las sinodales participantes en la conversación pública de una de las egresadas de la Maestría en Educación Preescolar expresó: "Yo fui maestra de [...] en la licenciatura, y para mí es un orgullo ver cómo ha crecido, cuando yo la conocí era una alumna muy callada, pero ahora con este documento que yo leí [...] todas esas competencias comunicativas que ha desarrollado [...]" (CP1).

En la misma conversación pública, otro de los sinodales entabló el siguiente diálogo con la misma egresada:

S.- Te vas a comunicar con ésta que tienes aquí, la de hace tres años, y quiero que le digas dos cosas: quién eres ahora y qué le agradeces.

E.- Creo que ahora soy una mejor persona, una mejor madre, una mejor profesionista, más comprometida, más organizada, y creo que he cambiado, he mejorado en cuanto a los aprendizajes adquiridos, tanto de mis maestros como de mis compañeros.

S.- ¿Qué le agradeces?

E.- Le agradezco que haya tenido esas ganas de crecer como maestra, como profesionista y como persona.

Más adelante, una de las personas del público, colega de trabajo de la egresada, expresó:

Realmente [...] es otra persona, se ha reinventado, ha crecido en muchos sentidos. Tuve el privilegio de ser su compañera de trabajo; cuando la supervisora me preguntaba por alguien que pudiese apoyar como coordinadora, del curso de carrera magisterial, yo inmediatamente pensé en ella por su discurso, por su forma de ser, su preparación, al escuchar los comentarios sobre su propio desempeño me sentí muy gratificada [...]" (CP1).

En una segunda conversación, una colega de la sustentante señaló lo siguiente: "Si se vio un cambio bien enorme en ti, en tu personali-

dad pero también en tu profesión como docente. [...] te felicito por tu trabajo, por tu crecimiento profesional" (CP2).

Otra de sus compañeras, expresó:

A mí me da mucho orgullo verte de esa manera porque, como tú misma lo has dicho, eras una persona bastante diferente, bastante [...] negativa, para todo renegabas, no dejabas que uno entrara, te encerrabas en tu concha, pero estos dos años fue un proceso gradual y, como dijo Maggi, lo vimos poco a poco y ahorita eres una gran persona [...] (CP2).

Puedo decir que la conversación pública es una oportunidad para observar el grado de DPPD desarrollado por la o el sustentante, pero al mismo tiempo se constituye como un espacio propicio para continuar favoreciéndolo, ya que las preguntas, comentarios y sugerencias que realizan los sinodales, los amigos críticos, el público en general y el propio tutor o tutora pueden llegar a ser los detonantes de nuevas reflexiones que conlleven a avanzar en el DPPD.

AL FINAL DEL DÍA...

A lo largo del presente escrito hemos tenido un acercamiento al portafolio temático como herramienta para favorecer el desarrollo personal y profesional del docente desde diferentes perspectivas; las experiencias narradas en los diversos apartados del texto dan cuenta de la riqueza de este documento, pero sobre todo de la complejidad que comporta participar en un proceso de investigación formativa.

Como se comentó anteriormente, el propósito de este tipo de investigación es precisamente "formar" la práctica, es decir, analizar qué se hace y para qué se hace con la finalidad de ir tomando conciencia de nuestros aciertos y desaciertos, considerándolos como punto de partida para repiantar el quehacer docente y a la larga mejorarlo. En este sentido, las voces que se recuperan en el presente documento son prueba de ello, cada uno de los comentarios expresados por los diversos participantes en el proceso develan la forma en que las y los egresados lograron avanzar en su DPPD.

Otro aspecto que se ha venido mencionando reiteradamente a lo largo de este texto es el carácter social y público del portafolio temático; social porque su construcción no se produce en el aislamiento, sino en

el interior de la que podría considerarse como una verdadera comunidad de aprendizaje: el equipo de cotutoría.

En relación con el sentido público del portafolio, su riqueza estriba en que no se trata de un documento que permanezca inerte adornando el estante de la biblioteca de la institución en la cual se formó el egresado. Evidencia la historia de la reconstrucción de una práctica que en muchos casos trasciende las paredes del aula y llega a impactar en los miembros del colegiado de la institución en la que se desempeñan los autores, lo cual los sitúa como líderes pedagógicos de la misma.

Sin embargo, no todo es color de rosa, puesto que, aun cuando se ha mostrado evidencia de que la investigación formativa a través del portafolio temático puede constituirse en un detonante del DPPD, no todos los estudiantes de maestría logran niveles profundos de reflexión, algunos solo consiguen realizar mejoras superficiales en su práctica y otros nunca llegan a entender bien a bien la dinámica del portafolio.

Personalmente, fui testigo de avances limitados en el proceso de dos alumnas y, por ende, en su DPPD, aunque considero que esto tiene mucho que ver con la puesta en práctica de los principios que sustentan el portafolio, específicamente el de responsabilidad, y el valor de la propia experiencia. Así, es posible afirmar que no existe una fórmula mágica para transformar la práctica, sino que tal transformación se logra a través de un proceso complejo a largo plazo que involucra diversos elementos abordados a lo largo del presente texto.

En general, el haber participado en el proceso desde diferentes funciones me brindó la oportunidad de analizarlo desde diversas facetas y sostener que efectivamente el proceso de la investigación formativa y el portafolio temático como uno de sus principales instrumentos pueden constituir verdaderos detonantes del DPPD.

Vaya, pues, este somero recuento y participación de una experiencia formativa con la secreta esperanza de que pueda ser una guía en el turbulento trayecto de la investigación formativa y en la elaboración del portafolio temático, que, como hemos visto, puede convertirse en una guía para avanzar en la comprensión de la forma en que se produce el DPPD, su impacto en el aprendizaje de los alumnos de educación básica y en el logro de la calidad educativa.

REFERENCIAS

- ALLEN, D. (2000). *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes: Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- BECENE (2011). *Orientaciones académicas para la elaboración del portafolio temático*. México: BECENE.
- DÍAZ OSORIO, J. (2005). *El portafolio de desempeño, una práctica reflexiva para lograr éxito en la formación y en el aprendizaje*. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó.
- HERRÁN, A. de la (2008). "El profesor que se forma. Desarrollo personal y profesional del docente". En: J. C. Sánchez Huete (coord.). *Compendio de didáctica general*. Madrid: CCS, pp. 109-152.
- LYONS, N. (1999). *El uso del portafolios: Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Madrid: Amorrortu.
- MARCELO, C., y VAILLANT, D. (2009). *Desarrollo profesional del docente, ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- PERRENOUD, Ph. (2007). *La práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- VILLAR ANGULO, L. (1995). *Un ciclo de enseñanza reflexiva*. Barcelona: Ed. Mensajero.

Capítulo 4

.....

LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA EN ACCIÓN: UN MEDIO PARA OBSERVAR LA TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA

Ma. del Socorro Ramirez Vallejo

Juana María Jaramillo González

Ana Silvia López Cruz

No hay palabra verdadera que no sea unión
inquebrantable entre acción y reflexión.

PAULO FREIRE

A lo largo de los capítulos anteriores se ha venido discutiendo acerca de qué es la investigación formativa y cuáles son algunas de sus bondades; de la misma forma, se ha puesto de relieve la importancia del portafolio temático como uno de los instrumentos de este tipo de investigación a partir de la recuperación de la experiencia de algunos egresados de las maestrías en educación preescolar y primaria de la de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (BECENESLP) que han tenido la oportunidad de realizar una investigación de tipo formativo orientada a la transformación de su propia práctica.

Sin embargo, todo lo anterior podría no ser suficiente para destacar la importancia de la investigación formativa en el desarrollo profesional de los docentes; es necesario, entonces, trasladarnos a la realidad de un aula de educación básica para atestiguar la forma en que este tipo de investigación paulatinamente lleva a los profesores-estudiantes de las maestrías a transformar su propia práctica. El propósito de este capítulo es precisamente dar cuenta de los resultados de la investigación realizada por una de las tutoras del portafolio temático en el interior de su equipo, teniendo como principal sujeto de estudio a una de las integrantes de éste.

Algo que resulta en verdad atractivo e innovador es que la tutora en cuestión hace uso de las herramientas de la investigación formativa para informar, al mismo tiempo, acerca del mejoramiento en su práctica como asesora y de la transformación de las concepciones y prácticas de una de sus estudiantes. El objetivo principal de la investigación realizada fue observar la forma en que se producen las transferencias docentes en la práctica real, para lo cual la investigadora dio seguimiento a una de las estudiantes de la maestría en educación primaria BECENESLP.

Las transferencias docentes son consideradas como uno de los rasgos de la profesionalidad y, en pocas palabras, aluden a la capacidad de los estudiantes de trasladar los aprendizajes adquiridos en el transcurso de la maestría a su propia práctica profesional.

EL PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

¿Cuáles son las transferencias que realizan en su práctica las profesoras y los profesores que estudian la maestría en Educación Primaria? A partir de esta pregunta se pretendió dar cuenta de la forma en que los profesores internalizan los nuevos conocimientos o amplían los que ya tienen, para dar respuesta a las situaciones concretas y problemáticas de su práctica.

Otras preguntas que se plantearon, derivadas de la pregunta guía, son las siguientes: ¿cómo son los procesos de desarrollo profesional del profesorado?, ¿qué repercusiones tienen los estudios de maestría en las aulas y especialmente en las alumnas y alumnos?, ¿qué características del enfoque de formación utilizan en su práctica profesional los estudiantes de la maestría en Educación Primaria?, ¿cuál es el nivel de reflexión y análisis que han alcanzado los estudiantes en este segundo semestre de la maestría?, ¿cómo influye la reflexión de la práctica en el desarrollo profesional de los docentes?, ¿qué actividades de formación favorecen con mayor intensidad la reflexión y mejora de la práctica?

La teoría en la que se sustenta el presente estudio es la tipología de las transferencias docentes, que permite iniciar con las explicaciones sobre este fenómeno educativo. A partir de las acciones formativas, se pretende que los estudiantes construyan conocimientos y adquieran

aprendizajes susceptibles de trasladarse a otros contextos diferentes del formativo.

El foco de atención del estudio se puso en la competencia pedagógica, el conocimiento del niño y la indagación de la práctica docente, porque son tres líneas de formación del programa de maestría de las cuales se desprenden los rasgos del perfil de egreso que se espera ver reflejados en la práctica de los estudiantes. La investigación se orienta desde los aportes de los actuales modelos de formación profesional basados en la articulación de la teoría y la práctica que apuntan a desarrollar en los docentes las capacidades de reflexión, análisis y distanciamiento crítico comprometidos con una visión de la práctica de la enseñanza desde un enfoque sociocultural.

El objeto de interés en este estudio se acota a las transferencias docentes a partir de los aprendizajes obtenidos en los estudios de la Maestría en Educación Primaria. Las transferencias tienen que ver con actitudes hacia la indagación de la práctica y la utilización de modelos de mediación basados en una perspectiva constructivista sociocultural. Cabe señalar que estos supuestos teóricos funcionaron como categorías de análisis recurrentes y sistemáticas que estuvieron presentes en todo el proceso de formación-investigación como lentes que nos ayudaron a ver la práctica de los docentes y nos permitieron explicarla e interpretarla; por ello, no se encuentran exclusivamente en este apartado, sino a lo largo de este documento.

Los referentes teóricos se basan en las investigaciones recientes sobre la transferencia de los aprendizajes en la formación de los maestros en servicio y los elementos básicos que constituyen las líneas de formación del plan de estudios de la Maestría en Educación Primaria, que son la reflexión de la práctica, las vías por las cuales se produce el desarrollo y el aprendizaje del niño, y sus implicaciones en la práctica desde un enfoque constructivista.

LAS TRANSFERENCIAS DOCENTES: VINCULACIÓN DE LA TEORÍA CON LA PRÁCTICA

Los profesores, al igual que sus alumnos, dentro de un proceso formativo, pueden transferir el conocimiento y las habilidades adquiridas en una disciplina a otra, así como a una variedad de contextos

fuera del ámbito escolar, siempre y cuando la institución formadora ofrezca las condiciones necesarias para que se produzca esa transferencia (Perkins, 2000). Infortunadamente, hay evidencias de casos en los que la enseñanza no favorece en absoluto esa transferencia. A pesar de ello, algunas prácticas, como la que mostramos en este capítulo, pueden contribuir al logro de ese propósito.

Considerando lo que señala Perkins (2000), en las prácticas que favorecen la transferencia de aprendizajes se trabaja con dos estrategias fundamentales: tender puentes y circunscribir. En la primera, el maestro ayuda a los alumnos a relacionar el contenido de aprendizaje con lo que se estudia en otras asignaturas o con otros contextos, como la práctica docente. La segunda categoría, la enseñanza circunscrita, hace referencia al aprendizaje centrado en un problema. Mediante esta estrategia, los alumnos se van acercando a conocimientos que no poseen *a priori* en la medida que los requieren para obtener la solución del problema.

La transferencia docente es un concepto relativamente nuevo. Para entenderlo, partimos de la premisa de que, durante la formación, los profesores van haciendo algunas modificaciones en su práctica de acuerdo con lo que van aprendiendo. Estos intentos de cambio se han concebido como transferencias. Para Flores (2004), las transferencias docentes son: "Las relaciones que hacen los profesores en el espacio y tiempo de la formación; ello produce generalizaciones constructivas en las que se manifiestan las competencias, habilidades y concepciones de los docentes, que se reactualizan en la práctica misma a través de acciones creativas" (p. 46).

Putnam y Borko (2000) hacen una diferenciación del concepto de transferencia a partir de dos perspectivas de la cognición. En la perspectiva tradicional de la cognición, los conocimientos o las habilidades son transferidos a una nueva situación cuando el individuo desarrolla una representación abstracta del conocimiento que puede ser aplicada a diversas situaciones. En cambio, "Desde la perspectiva de la cognición contextualizada, la transferencia es posible en la medida en que el conocimiento está cimentado sobre múltiples contextos" (Brown *et al.*, 1989, cit. en Putnam y Borko, 2002 p. 257). En esta última concepción se sustenta el plan de estudios de la maestría en la BECENE.

En su investigación, Flores (2004) encontró que en los procesos formativos ocurre todo tipo de transferencias, pero en la práctica los niveles de éstas son diferentes: unas están completamente consolidadas, y otras, en proceso. Las primeras son transferencias en la acción porque se observan en la cotidianidad de la práctica y se dan de manera creativa, constructiva y continua. En el caso de las transferencias en proceso, los profesores hacen intentos de generalización de lo aprendido, pero no logran incorporar plenamente el conocimiento.

Las transferencias docentes consisten principalmente en acciones que empujan la estructura cognitiva mediante diversas estrategias que mueven los esquemas de los profesores y sus experiencias anteriores hacia la reflexión y reestructuración que posibilita la incorporación de nuevos aprendizajes. La teoría adquiere un sentido y un significado en la práctica cuando las transferencias son interpretadas por los profesores en el marco de interacción con los alumnos y cuando ellos logran un cambio en su conducta que les permita desarrollarse de manera competente como individuos dentro de una sociedad.

El modelo de formación con orientación profesional pretende que los profesores desestructuren y reestructuren su conocimiento de la realidad. Este proceso de desestructuración puede tener un impacto al transferir los aprendizajes a las prácticas pedagógicas. El concepto de transferencia es clave para la comprensión de las etapas que trascienden la formación durante las prácticas docentes (Flores Talavera, 2004).

LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA COMO MOTOR DEL CAMBIO

La enseñanza es una tarea compleja, por lo que no es posible que el cambio se entienda como una simple reproducción de las innovaciones de los demás. Los escenarios particulares son la base para que el profesor realice las combinaciones y ajustes óptimos de los modelos educativos propuestos. "La integración y la síntesis requerirían una comprensión de los principios de la enseñanza y el aprendizaje, además del conocimiento sobre el proceso de diseño" (Randi y Corno, 2000, p. 181).

En otras investigaciones sobre el cambio implementado por los profesores en sus aulas, Randi y Corno señalan que no hay mucha transformación en la forma de enseñanza de los profesores cuando el

cambio se define desde el exterior. Sin embargo, algunos profesores modificaron gradualmente y de forma provisional sus prácticas instruccionales y combinaron lo viejo con lo nuevo. La imitación también tiene un papel importante en la construcción de nuevo conocimiento y en el aprendizaje.

Eisner (1994, cit. en Randi y Corno, 2000), basándose en la teoría del aprendizaje, manifiesta que los docentes realizan cambios importantes en su práctica a partir de múltiples formas de representación y un contexto que apoye su capacidad imaginativa. Los profesores no reproducen con precisión las innovaciones, pero sí retoman algunas ideas y desarrollan nuevas prácticas para atender las necesidades de sus estudiantes.

Otras investigaciones han demostrado que los profesores más entusiastas en su trabajo son quienes se centran en estrategias inventivas que despliegan a partir de lo aprendido en los programas de desarrollo profesional y que hacen mejorar a sus estudiantes. El entusiasmo de los profesores está acompañado del apoyo de estos programas de superación profesional en los que se insiste en la invención o innovación de ideas, y no únicamente en la implementación de las ideas de otros.

Los resultados de algunas investigaciones (Gómez, Santa Cruz y Thomson, 2007) han dejado ver que los aprendizajes de los profesores se consolidan en la medida que la formación les da oportunidad de reflexionar sobre su práctica y sistematizarla con la mediación de un experto en el enfoque que se pretende enseñar.

Los estudios de la maestría con orientación profesional ponen en el centro la práctica docente al considerarla como una fuente de conocimiento: de este modo, los hechos que se viven en la cotidianidad en el aula se convierten en datos en el momento en que se recuperan y se sistematizan. Con este material, la acción cotidiana se convierte en la fuente de reflexión, de conocimiento y de toma de conciencia. Estos elementos son la base para la mejora, siempre y cuando el docente esté dispuesto a imaginar y hacer posible una forma de ser y hacer la enseñanza de manera diferente, lo cual es una de las premisas esenciales de la investigación formativa.

Cuando están en el aula, las y los profesores llevan a ella una práctica, y ésta, a su vez, está influida por cierta teoría, implícita o explícita. La función principal de la formación profesional es ayudar a los

profesores a descubrir la teoría implícita en su práctica o en la de otros y preguntarse: ¿qué se hace?. ¿para qué se hace?, con el fin de justificarla, fundamentarla y evaluarla, reconstruirla o cambiarla. Los espacios curriculares del plan de estudios de la Maestría en Educación Primaria están diseñados para desafiar a los profesores a examinar su red de creencias sobre la enseñanza, los alumnos, el contexto, los contenidos y ayudarles a adoptar una visión general más constructivista que los impulse a realizar cambios en su práctica docente.

A partir de la realización de pequeñas indagaciones se efectúa una aproximación a los procedimientos de la investigación formativa, no con el propósito de formar investigadores, sino para desarrollar habilidades intelectuales específicas vinculadas a la identificación y definición de problemas, la obtención de información, el análisis, entre otras. Este enfoque demanda una actitud analítica e investigativa de parte de los docentes, el desarrollo de una mirada sistemática y diferente de su práctica cotidiana a fin de hacer inteligible su propio desempeño.

Para estudiar su propio ejercicio profesional y mejorarlo en el transcurso del tiempo se requiere que el docente utilice dispositivos específicos de análisis de la propia práctica que, junto con los conocimientos y procedimientos de la investigación académica y científica, resulten útiles y pertinentes para definir y reorientar su proceder en el aula y en la escuela. Aprender a partir de la práctica, en muchos sentidos, es similar al quehacer de la investigación. En este proceso, que implica localizar y establecer fundamentos teóricos requeridos en la enseñanza para la práctica reflexiva y la innovación (Duckworth, 2000, cit. en Randi y Corno, 2000), los profesores encuentran sentido a lo que hacen.

Lograr que el docente se conozca como persona y como profesor(a) es un paso importante hacia la mejora de la práctica, pero este paso no es suficiente. Se requiere avanzar hacia el desarrollo de su capacidad para identificar sus propias teorías, es decir, aquellas que provienen de su propio paso por la escuela, de su historia escolar y personal, y cuestionarlas mediante la confrontación con otros colegas y con la literatura profesional a fin de desarrollar la autonomía de pensamiento.

Los alumnos de la Maestría en Educación Primaria construyen su camino hacia la mejora, la innovación y la renovación de la práctica utilizando el portafolio, el cual demanda la participación en equipos de trabajo de indagación y reflexión, lo que les da "la posibilidad de

umentar su autonomía profesional y superar la ruptura entre la teoría y la práctica para comprender las situaciones diversas que se presentan en el aula" (Carvajal y Ramos, 2000, p. 11). Por medio del portafolio queda manifiesta una clara mentalidad reflexiva y crítica respecto de la propia práctica como base y fundamento para la comprensión de lo que ocurre en el aula y de los procesos de cambio.

La innovación y la teoría son dos de los ingredientes de una práctica reflexiva. Para contar con estos ingredientes se requiere que la formación esté conectada y provocada por el trabajo pedagógico del profesor con sus alumnos y los problemas de la práctica. La etapa de reflexión y los retos que se plantea el docente son el núcleo del proceso de cambio y de mejora (Martínez *et al.*, 2006).

La reflexión de la práctica necesita un andamiaje, y éste se obtiene del equipo de elaboración del portafolio y del tutor. Durante los dos últimos semestres del plan de estudios de la maestría, los alumnos reflexionan sobre su práctica utilizando diversas herramientas que se incluyen en el portafolio temático. Este recurso, además de mostrar los artefactos y evidencias que enmarcan sus narraciones, demuestra el significado que dan a su experiencia docente, el aprendizaje que obtuvieron y el que logran en sus alumnos. La reflexión profunda se va dando en la medida que el equipo y el tutor la favorecen a través de la discusión fundamentada. Mediante este tipo de discusión, los profesores se liberan "de los condicionamientos externos a la hora de definir sus creencias y explicar su ejercicio de la docencia, permitiéndoles desarrollar premisas teóricas que justifican su práctica" (Fenstermacher y Richardson, 1995, cit. en Putnam y Borko, 2000, p. 239).

En el trabajo colaborativo de reflexión y mejora de la práctica, los profesores en formación aportan su conocimiento práctico acerca de sus experiencias pedagógicas y las de sus propios alumnos, el cual es igualmente importante que la información que se recoge en las investigaciones académicas. Además, como señalan Putnam y Borko, aportan su habilidad para trabajar con los alumnos y sus conocimientos sobre los contextos culturales y educativos en los que han estado aprendiendo estos mismos alumnos.

En el portafolio, los profesores evidencian el trabajo sistemático e intenso, mediante el cual llevan a cabo cambios sustanciales en sus conocimientos, sus creencias y sus prácticas, cambios que tienen una visión compatible con la orientación teórica del programa y la apuesta

de las reformas de la enseñanza y el aprendizaje. En el portafolio, la reflexión se ha conceptualizado como la justificación de las acciones de los docentes: brindar porqués, ofrecer razones y fundamentos.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La perspectiva metodológica que se eligió para dar respuesta a las preguntas de indagación, desde las premisas y los propósitos que se presentan líneas arriba, derivan del modelo de investigación/acción colaborativa.

Se elige esta orientación metodológica partiendo de la premisa de que un cambio o mejora de la realidad, para que sea verdaderamente significativa, solo puede provenir de los propios afectados por la problemática en particular. Este método de trabajo requiere de la participación, la responsabilidad conjunta en la toma de decisiones y la asunción de compromisos derivados de la concienzuda e informada reflexión. En este estudio, considerando lo que plantea Tardif (2004), es necesario "ver a los profesores como productores de saberes específicos de su trabajo y de integrarlos tanto en las actividades de formación como en las de investigación de los universitarios" (p. 217).

EL ESCENARIO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación que enseguida se relata fue realizada en la Escuela Primaria José María Morelos y Pavón, ubicada en el barrio La Barranca, perteneciente al municipio de Villa de Zaragoza, San Luis Potosí. Este barrio se caracteriza por ser uno de los más pobres del municipio, no solo por la carencia de bienes materiales de las personas que habitan en este lugar, sino también por el bajo nivel de educación escolarizada revelada en el analfabetismo, los antivalores como la delincuencia, el maltrato, la falta de respeto, además de escasez de recursos naturales y falta de servicios públicos.

LAS TRANSFERENCIAS DOCENTES EN LA REALIDAD DE LA PRÁCTICA

En este apartado se describen los resultados de investigación que dan cuenta de algunas de las transferencias docentes que la maestra

participante (Sonia) realiza en diversos ámbitos, entre los cuales destacan el desarrollo del lenguaje y la autorregulación.

El desarrollo del lenguaje

El desarrollo del lenguaje es uno de los propósitos fundamentales de la educación básica, y es en los primeros años de vida cuando el niño adquiere y desarrolla esta función cognitiva, por lo que curricularmente se le dedica más tiempo a la asignatura de español en primer grado de primaria. Algunos de los recursos que utilizó la maestra para promover esta función cognitiva de manera cotidiana y creativa fueron la socialización de actividades y las preguntas, aspectos en los que ahondaremos para mostrar cómo se logra la transferencia en acción.

a) ¡A la línea! Vamos a socializar

De acuerdo con lo observado en la práctica de la maestra, podemos señalar que la socialización constituyó una herramienta para que los niños dieran a conocer sus conocimientos previos, compartir sus trabajos y charlar sobre diferentes temas. Las "líneas rectas del piso" fueron el espacio designado para la socialización. Estas líneas se encontraban en una esquina del salón y, en ellas, los niños y la maestra ponían sus sillas para realizar actividades que favorecieran el desarrollo del lenguaje oral, como se muestra a continuación:

(Los niños estaban elaborando una tarjeta de Navidad que entregarían a un amigo secreto. Mientras trabajaban, la maestra puso un casete de villancicos).

Mtra.: Cuando escuchen la canción el "Burrito sabanero" se van a la línea. *(Cuando escucharon esta canción, algunos niños dejaron de trabajar y se colocaron en la línea acostumbrada).*

Mtra.: ¡Se terminó! *(Se dirige hacia los niños que aún están en sus mesas, y les dice que ya, y les pide que se vayan a la línea con sus demás compañeros. Los niños que terminan ponen sus tarjetas en las piernas, esperando que la maestra les dé la indicación de la tarea que sigue).* Okey, Gerardo, ya no les dije que todos escribieran, porque el Resistol hizo que la hoja se hiciera como... Le echaron mucho Resistol. ¿qué pasó con su hoja? Algunos le echaron mucho, ¿y qué pasó con su hoja?

Aa.: La rompieron.

Mtra.: ¿Pueden escribir donde hay Resistol?

Aa.: No.

Mtra.: Entonces, ¿cómo van a escribir lo del pizarrón? A muchos les pasó eso. A ver, enséñenme quién escribió lo del pizarrón.

Uriel: Yo no.

Mtra.: Antonia. ¿Quién más? (*Cinthia levanta la mano*). Cinthia. ¿Quién más? Lupita. ¿Y los demás? ¿No tienen ganas de escribir? [...] Entonces, cómo se la vamos a dar al compañero si no tiene mensaje. (*Algunas niñas dicen que se lo pueden poner*) Ya no, porque mira (*señalando el reloj*). Ya se terminó el tiempo. A ver, levanten la mano quién hizo una tarjeta.

Aa.: Yooo (*Levantar su tarjeta*).

Mtra.: ¿Quién la hizo bien bonita?

Aa.: Yooo (*Algunos levantan su tarjeta, otros levantan la mano*).

Mtra.: A ver, ¿quién la hizo bien bonita?

Aa.: Yoo.

Mtra.: A ver, bajen la mano. ¿A quién le gustó hacer tarjetas?

Aa.: A mí, a mí.

Mtra.: A ver, todos pongan su tarjeta al frente para que todos la puedan ver. ¿Ya ahí alcanzan a ver todos, verdad? (R18-XII-08).

Como podemos observar en la "viñeta", la socialización supone el desarrollo de la competencia comunicativa que implica saber hablar y escuchar. La atención a lo que expresa el otro es importante para entrar en un estado de interlocución e interacción. La línea del piso era el símbolo que representaba acciones tales como compartir trabajos, intercambiar ideas, debatir, escuchar una consigna para trabajar, entre otras, lo cual se puede constatar en lo expresado por la profesora-estudiante en la entrevista:

[...] a veces cuando les doy lecturas de cuentos o algo, necesito que esté la atención acá, les digo "A la línea", entonces ellos ya saben que en la línea acomodan sus sillas. Me gusta acomodarlos de esta forma cuando quiero que tengan los menores distractores posibles, pues así su atención deberá estar centrada en lo que sucede dentro del espacio formado por el recuadro (RV.28-XI-07).

b) Saber preguntar para saber responder

En la entrevista, la profesora-estudiante comentó que en los semestres anteriores los profesores de la maestría les insistían en que se fija-

ran en el tipo de preguntas que harían a los niños a fin de evitar las interrogantes cuya respuesta fuera un 'sí' o un 'no', lo cual la llevó a tener cuidado al momento de hacer cuestionamientos a los niños.

A partir de entonces, ella se fijaba más en las preguntas, lo que indica que esta orientación fue transferida a su aula utilizando las preguntas de manera pensada, continua y creativa. La forma de preguntar variaba dependiendo de los propósitos de las preguntas, por lo que los resultados obtenidos también eran diferentes, independientemente del propósito.

Las preguntas que promueven el lenguaje se caracterizan por movilizar los esquemas de los alumnos para provocar en ellos una respuesta que no sea obvia, sino que revele sus creencias e ideas sobre un aspecto. Los ejemplos que veremos a continuación reflejan el uso que hace la docente de las preguntas para favorecer el lenguaje en los niños y la tipología que se genera a partir de la intencionalidad con que utiliza dichas preguntas.

Preguntas para obtener información y ayudar a reflexionar:

Mtra: Ahora, piensen, piensen (*en voz más baja*), ¿qué fue lo que pasó ahora que trajeron sus sillas? El que quiera decirme algo, levante su mano. (*Siete niños levantan la mano*) A ver, Lupita.

Lup.: Había un ruidazo.

Mtra: ¿Y debe haber ruido en el salón? A ver, Vero.

Vero: Deben cargarlo como arañitas, y ¿sí pueden hacerlo?

Aa.: ¡Sí!

Mtra.: A ver, regresen todos su silla a su lugar, regresen su silla (R28-II.07).

Mtra.: Cuéntenme qué fue lo que sucedió.

Uriel: Acomodamos las mesas y Rubí no se quitó.

Mtra: ¿Le dijiste "con permiso", "por favor" o ella tenía que adivinar?

Uriel: No maestra, solo aventamos la mesa y ellas estaban ahí.

Mtra: ¿Te gustaría que a ti te hicieran lo mismo?

Cruz: No, porque me duele.

Mtra.: Entonces, lo que hicieron fue una falta de respeto para sus compañeras (P7 .II.08).

Preguntas para ayudar a resolver problemas

La maestra Sonia observa que hay un grupo de tres y pregunta ¿Cuántos son? Le contestan que tres. Enseguida señala: pero quedó Juan José solo

¿Qué pueden hacer? Un niño le jala a la niña que sobra en el equipo y hace que se acerque a Juan José. La maestra le dice que la abraza, pero el niño muestra cierta timidez (R.28-II.07).

La profesora-estudiante comentó en la sesión de entrevista que el análisis de su práctica docente, la revisión de sus videograbaciones y la propia reflexión le habían permitido descubrir la importancia de las consignas que lanzaba a sus alumnos para que desarrollaran con éxito una actividad; al respecto señaló:

[...] actualmente, como producto de lo aprendido en la clase de Desarrollo y Aprendizaje, realizo, antes de iniciar la clase una estructuración cognitiva, la cual consiste en enterar a los niños de lo que yo espero que aprendan durante la mañana, esto les da una perspectiva del trabajo que llevarán a cabo. Siempre me percaté de que las consignas sean claras y que todos los niños las hayan comprendido. (E3-02-07)

La profesora-estudiante demuestra una clara intención de vincular los problemas reales con las aportaciones teóricas actuales, relacionadas con la forma de saber preguntar para saber responder. Al respecto, Seefekdt y Wasik (2005) señalan que plantear preguntas, examinar libros y otras fuentes de información con la intención de ver lo que los niños saben, orienta a los profesores hacia la comunicación de un resultado. En su comentario, la profesora hace hincapié en la relación de la teoría con la práctica; rasgo distintivo de la profesionalización docente y transferencia del proceso formativo a la práctica.

Las transferencias en proceso

Al analizar los registros de observación, identificamos algunas innovaciones que no lograron transferirse por completo a la práctica y generalizarse en ésta, aunque hubo intentos de hacerlo, por lo que se dice que son transferencias en proceso. Dentro de este tipo, encontramos transferencias docentes visualizadas, inducidas y cognitivas (Flores, 2008), de las que mostraremos algunos ejemplos:

a) Transferencias visualizadas

Este tipo de transferencias se observa cuando, desde la formación, se desenvuelve un proceso firme y sistemático que conduce a los profesores a producir generalizaciones constructivas abstractas pero que pueden consolidarse en la acción concreta en el aula, como observaremos a continuación:

El desarrollo de la autorregulación

La autorregulación es una capacidad cognitiva que la profesora sujeto de estudio intenta desarrollar en sus alumnos y al mismo tiempo va desarrollando en ella misma a través de la construcción de su portafolio docente cuya temática gira en torno a este tema.

En la unidad académica Indagación de los Procesos Educativos I, los alumnos plantearon un problema derivado de su trabajo docente. En el caso de la profesora, ella identificó que sus alumnos de primer grado realizaban acciones que denotaban falta de autorregulación. Es por eso que en la mayor parte de las clases se observaron actividades relacionadas con este tema.

Trabajar con el tema de la autorregulación que guía la construcción del portafolio ha incidido en el comportamiento de la profesora Sonia y de sus alumnos. Comentó que los niños y ella iban avanzando juntos. Promueve la autorregulación de los niños a través de diferentes actividades y; en ese mismo sentido, busca autorregular su actuación y corregirse a partir de la respuesta de los alumnos en esas actividades. Uno de los logros que ella identifica en los niños es el siguiente:

Los niños me iban a hacer la sene y vi niños en el caminito grande, y vi otros que fueron por el caminito pequeño. Ya ellos solitos fueron. Hubo también quien le estaba copiando al compañero. Aunque no fue una forma que se esperaba, sin embargo se vio cómo los niños van relacionando sus aprendizajes en los momentos que lo requieren, van adquiriendo capacidades para aprender a aprender (E.18.III.08).

En cuanto a su capacidad para autorregularse señala:

Para empezar, me ha costado mucho autorregularme, estar consciente de lo que estoy haciendo porque antes era muy impositiva. Ahora ya reflexiono qué estoy haciendo, qué es lo que realmente me interesa, y sí he visto cambios en los niños, pero aún falta más. Todavía son dependientes de mí, pero creo que corresponde a la edad. No voy a lograr de la noche a la mañana que sean completamente autónomos (E.18.III.08).

Las estrategias de mediación, es decir, aquellas en las que el docente propicia una interacción cognitiva con el alumno, se ordenaron de acuerdo con el propósito del portafolio temático, que era implementar la autorregulación mediante herramientas de pensamiento o psicológicas. La autorregulación es una competencia que se refiere tanto a la

conducta como al control deliberado de los procesos de pensamiento; sin embargo, en los resultados de la investigación, identificamos que se privilegió el primer aspecto.

Las estrategias de mediación y las herramientas cognitivas que la profesora-estudiante utilizó para favorecer la autorregulación estuvieron fundamentadas en textos analizados durante la maestría y en sugerencias de los asesores o de sus propios pares. Algunas de las herramientas cognitivas para la autorregulación que se identificaron en la práctica fueron, entre otras: reglas acompañadas de símbolos, instrumentos de autoevaluación, series numéricas, alfabeto y dibujos. Veamos algunos ejemplos:

Uso de reglas y símbolos

Este tipo de herramienta fue construida de manera compartida con los niños. En la revisión y análisis de la videograbación de la clase, Sonia plantea que el propósito de integrar al reglamento del salón la norma "Cambiar de lugar en silencio" es "que los niños tomen conciencia de sus actos". Esta intencionalidad refleja su interés por desarrollar en los niños la capacidad de autoconocimiento a partir de valorar si atendieron o no la regla establecida. La idea de la regla surgió de los propios niños. Así lo expresa Sonia: "Ellos mismos me estaban diciendo que había mucho ruido, que hay cosas que se pueden mejorar y que las pueden mejorar para bien del grupo y de sí mismos".

La nueva regla y su símbolo fusionan la idea de los alumnos y de la maestra. Por un lado, los niños ya habían expresado que había mucho ruido en el salón y que las arañas no hacen ruido al caminar; por el otro, Sonia también se había dado cuenta de que los alumnos hacían mucho ruido al mover sus sillas de un lugar a otro, así que aprovechó los comentarios de los niños para que se construyera una nueva regla: "Cambiar de lugar en silencio". La siguiente "viñeta" ilustra este análisis. Cabe mencionar que, aun cuando dicha viñeta se utilizó en apartados anteriores, en este momento se analiza desde una perspectiva distinta.

Mtra.: A ver, ¿cuál fue la indicación? ¿Qué dije?

Ang.: Que lleváramos la silla cargando.

Mtra.: Que lleven su silla cargando.

Aa.: Como arañitas.

Mtra.: Ahorita yo no dije que como arañitas, yo nada más dije que trajeran su silla cargando y ¿que formaran qué?

Aa.: ¡Un círculo!

Mtra.: Un círculo.

Aa.: Redondo.

Mtra.: Todos los círculos son redondos. ¿Este sí es un círculo?

Aa.: Es un cuadro.

Aa.: ¡Es un huevo!

Mtra.: Cómo un huevo. A ver, acomódense para que quede como un círculo.

(Los niños hacen para atrás las sillas. Uriel trata de jalar la silla de otro niño para que quede uno cerca de él).

Aa.: Quedó como otro huevo.

Mtra.: Como otro huevo. ¿Qué falta, Jorge, para que quede como círculo?

(Una alumna se inclina hacia el piso y hace un círculo con su mano diciendo "¡así!")

Mtra.: Ahora, piensen, piensen (con voz más baja), ¿Qué fue lo que pasó ahora que trajeron sus sillas? El que quiera decirme algo, levante su mano (siete niños levantan la mano). A ver, Lupita.

Lup.: Había un ruidazo.

Mtra.: ¿Y debe haber ruido en el salón? A ver, Vero.

Vero: Deben cargarlo como arañitas. Y ¿sí pueden hacerlo?

Aa.: ¡Sí!

Mtra.: A ver, regresen todos sus sillas a su lugar, regresen sus sillas.

(Los niños toman sus sillas y las mueven sin hacer ruido).

Mtra.: A ver, vuelvan a acomodar su silla otra vez.

(Los niños toman sus sillas y nuevamente intentan formar un círculo).

Mtra.: ¿Cómo salió en esta vez que lo hicimos? (con voz baja).

Aa.: Un huevo.

Mtra.: ¿Por qué está mejor así, Jorge?

(El niño no contesta).

Mtra.: ¿Alguien le quiere decir a Jorge por qué?

(Dos niños levantan la mano, pero una niña es la que contesta).

Aa.: Porque está calladito.

Mtra.: Porque está calladito, ¿verdad? Entonces, ¿lo podemos poner como una regla en el salón? Y si es como una regla en el salón, ¿cómo nos quedaría? ¿Cómo quieren que lo escriba? Allá están las reglas (señala al pizarrón verde). ¿Cómo nos quedaría para poner la otra? Yo lo voy a escribir, pero ¿qué escribirían? Dice apoyar a tus compañeros; otra, cumplir con la tarea, poner atención, respetar a tus compañeros y hacer los trabajos. Y ésta de ponernos así en silencio, ¿cómo quedaría como regla? ¿Quién me quiere decir cómo queda? ¿Y para escribiría cómo me va a quedar?

- Aa.: ¡Bonito!
- Mtra.: Bonito, pero ¿qué le voy a escribir. qué le voy a poner en la hoja?
- Aa.: Respeto.
- Mtra.: Esa ya está, mira (señala la regla desde su silla): Respetar a mis compañeros. Mira ahí donde están sentaditos (refiriéndose al dibujo).
- Aa.: No se escucha.
- Mtra.: Esas que me están diciendo ya están ahí, ¿verdad? (dirigiéndose al niño que está junto a ella). Pero ésta de movernos en silencio va a ser otra regla. Entonces, ¿cómo le ponemos? Si ustedes llegan a su casa y le dicen a su mamá "¡Ay, mamá, hoy pusimos otra nueva regla en el salón!" Y su mamá les va a decir: "¿Cuál regla?, ¿qué le van a decir?
- Aa.: Yo no lo puedo hacer.
- Mtra.: ¿Tú no lo puedes hacer? Pero yo te puedo ayudar. Pero, entonces, ¿qué le van a decir a su mamá? ¿Cuál fue la nueva regla de hoy?
- Aa.: Respetar a los compañeros.
- Mtra.: Pero esa ya estaba; mira, respetar a los compañeros. ¿Cuál fue la regla del día de hoy?
- Aa.: Ayudar.
- Mtra.: ¿Y ahorita se ayudaron?
- Aa.: Yo ayudé a la Juana.
- Mtra.: A ver, ¿qué fue lo que hicieron para traer la silla para acá?
- Aa.: Cargarla calladitos.
- Mtra.: Ah, entonces la regla quedaría así, ¿verdad?, más o menos. ¿Cómo quedaría?
- Aa.: Cambiarse de lugar.
- Aa.: Calladitos.
- Mtra.: Calladitos, ¿verdad? Se acuerdan también de que habíamos dicho el otro día de un animalito, de un insecto que se movía y no se escuchaba (toma la mano de Carmen para llamar su atención). ¿La araña se escucha cuando camina?
- Aa.: No.
- Mtra.: Bueno, entonces, ahorita la voy a poner allá (refiriéndose al lugar donde están las reglas). Lo vamos a hacer una vez más. Quiero que lleven sus sillas allá (señalando el lado del salón donde está la puerta) y se sienten (R.28-11-.07).

Según los comentarios del equipo de cotutoría, no se notó en qué consistió la regla; al principio se cayó en una redundancia, un círculo vicioso que llevaba a lo mismo. La maestra esperaba que los niños le

dijeran lo que ella quería y en los términos que deseaba. Al inicio de la actividad, cuando les preguntó cómo debían llevar la silla, los niños dijeron: "como arañitas". Sin embargo, como todavía no era el momento de mostrar el símbolo ni construir la regla, la maestra desaprovechó la ocasión para que los niños la construyeran y solo se limitó a decir: "Ahorita yo no dije que como arañitas, yo nada más dije que trajeran su silla cargando".

Con el propósito de que los niños recordaran la regla, les presentó el dibujo de una araña, y les entregó ese símbolo, diciendo a cada uno: "Te regalo el silencio", como un recurso mnemotécnico relativo a la norma de conducta establecida. De acuerdo con los comentarios del equipo, esta actividad tiene relación con otra que realizaron con la asesora de la unidad académica Desarrollo y Aprendizaje II, en la que también se regaló un símbolo del talento que se pretendía desarrollar.

Cada una de las reglas estaba acompañada de dibujos que eran los códigos utilizados como mediadores para la autorregulación del grupo. Esta estrategia favorece el desarrollo de competencias cognitivas, ya que su objetivo es ayudar a los alumnos a centrar su pensamiento en una forma de comportamiento y fortalecer así el uso de funciones psicológicas superiores, tales como la atención y la memoria, que permiten que los niños comprendan el significado de los códigos y sean capaces de traducirlos verbalmente.

Sin embargo, el día que se presentó por primera vez la regla "cambiarse de lugar en silencio", al realizar las actividades de matemáticas, parecía que los niños habían olvidado la regla. Así lo expresó uno de los integrantes del equipo de cotutoría al observar el video de esta clase: "siento que se perdió la arañita, se perdió el silencio. Como que fue un momento la intención de que guardaran silencio. [...] a lo mejor nombrarle 'la arañita del silencio' que sea más significativo para el niño. Vas a buscar esa misma arañita en otros momentos, entonces algo más creativo para los niños" (E.28-XI-08). Esto quizá se debió a la forma en que utilizó el icono de la araña que se muestra en el siguiente registro:

Mtra.: A ver, su silencio. ¿Si lo traen ahí? (los niños se buscan en sus bolsas). En silencio van a acomodar sus mesas como arañitas.

Mtra.: ¡Ay, esas arañas son muy ruidosas, parece que no son arañas!

Aa.: Maestra, Laura no me quiere ayudar.

(La maestra parece no haber advertido el comentario de la niña, y ayuda a otros a acomodar sus mesas).

Mtra.: El silencio que les regalé; todos deben tener su silencio.

Uriel: Lo voy a meter a la mochila maestra.

Mtra.: No, no lo guarden. Ahorita me dice Uriel que quiere guardarlo en su mochila, pero yo le digo que no lo guarden, que lo pongan ahí por un ladito, lo van a cuidar.

Como se puede observar, el uso del símbolo no coincide con la traducción que se había hecho de él. La maestra pretende que los alumnos regulen su silencio a partir de observar el símbolo de la araña que les solicita colocar en sus mesas; sin embargo, el significado de la araña no se refería en sí al silencio, sino a "trasladarse en silencio". Por lo anterior, afirmamos que, cuando el significado del símbolo no es claro, difícilmente será interiorizado por los alumnos, y mucho menos se concretará en la acción que representa.

En la revisión del video con el equipo de cotutoría, se le ayudó a Sonia a identificar sus concepciones y sus conocimientos con la intención de que fueran modificados algunos de ellos en la medida que aprendía este nuevo enfoque de docencia. Se le animó a que argumentara su actuación y a darle significado a la información y las recomendaciones que recibía relacionándolas con el conocimiento y las creencias que ya posee. El argumento de Sonia sobre la forma en que trabajó fue el siguiente:

Bueno, ahí yo traté de vincularlo con lo de los números, estábamos viendo lo de la seriación, el contenido de la semana, pero yo lo quise hacer a manera de introducir lo de la autorregulación con lo del mediador. Me guié con lo que estaba leyendo de la maestra de Desarrollo, que los niños tienen que ir a la acción, a la imagen y al símbolo. Entonces era lo que yo quería y lo del establecimiento de normas. Entonces, es que sí es cierto, cuando no tenemos esa norma, esa regla en el salón, de que deben de levantar las bancas y acomodarse en silencio, no lo tenemos ahí fijo. Yo quería que saliera esa norma, que quedara como una regla, pero, a lo mejor no salió. Bueno, sí la dijeron, pero como que no la interiorizaron y la finalidad era que la asumieran como tal (B.28-11-07).

Los comentarios de la profesora reflejan una intencionalidad de su acción docente fundamentada en la teoría de la autorregulación que se estudia en la unidad académica Desarrollo y Aprendizaje II. En la acción, esta transferencia parte de la activación de la estructura cogni-

tiva de la maestra, que mueve sus esquemas y sus experiencias anteriores hacia la reflexión y reestructuración que permiten incorporar nuevos aprendizajes. Se observa también una transferencia cognitiva superior, pues la teoría le sirve para explicar el fenómeno educativo en la cotidianidad del aula.

Otro aspecto que identificamos en el reglamento del salón es que éste se convirtió en una herramienta cognitiva para la vida cuando fue utilizado por los niños en los ámbitos de su vida cotidiana. El comentario siguiente es un ejemplo de cómo los padres de familia van identificando los cambios en las maneras de actuar de los niños en sus casas:

Sí, porque también vimos lo de los deberes en la casa y casi no hacen nada. Lo único con lo que ellos cumplen es con la tarea y eso hay quienes no llevan la tarea. Pero una de las mamás me dijo "maestra, es que yo veo a mi niño bien cambiado! Me dijo que quería barrer y yo le dije que no, que no tenía por qué estar agarrando la escoba", y yo le dije "señora, déjelo; mire, estoy trabajando" así y así, y lo que quiero es lograr esto, pero sin su apoyo es muy difícil. Como que predomina muchísimo el machismo, porque para que un hombre agarre una escoba, o tienda su cama, o lave trastes, es muy difícil (RV28-11-07).

La profesora reconoce que anteriormente no sabía cómo actuar para enseñar a sus alumnos a regular su conducta, pero, a partir de la maestría, estaba aprendiendo a trabajar con mediadores, que resultan una herramienta muy valiosa para lograr la autorregulación en ella y los niños. Se confirma que la profesora-estudiante está en proceso de trasladar a la acción docente uno de los rasgos del enfoque profesionalizante: la relación teoría-práctica, al afirmar: "Reconozco que la bibliografía revisada durante mi formación en la maestría ha sido una herramienta fundamental para lograr mi profesionalización, entender mejor mi trabajo y tomar las decisiones adecuadas para ayudar en problemas relacionados con el proceso de autorregulación".

La transferencia docente se logra en la medida que la teoría alcanza un sentido y un significado en la práctica, cuando se interpreta la transferencia en el marco de la interacción con los alumnos y cuando ellos logran un cambio en su conducta que les permite desarrollarse como individuos competentes dentro del ambiente familiar y social.

La autoobservación y la autoevaluación

Otras herramientas que utilizó la maestra para desarrollar la autorregulación en sus alumnos fueron la autoobservación y la autoevaluación. En las actividades implementadas se percibe un tipo de transferencia en acción. La identificada en la práctica docente de la profesora se ubica en la categoría *transferencias visualizadas*. Las actividades que realizó se basaban en una planeación sistemática de acuerdo con las necesidades de los alumnos, y ponían en juego los conocimientos y habilidades específicas adquiridas en la formación, que es requisito para lograr estas transferencias.

La autoobservación es una capacidad que se pretende desarrollar en todos los espacios curriculares de la maestría, pero particularmente en las unidades académicas Indagación de los Procesos Educativos I y II. Sonia la consideró como un proceso cognitivo que podía contribuir a la autorregulación conductual de sus alumnos, que era de su interés desarrollar.

La actividad que aplicó con la intención de que los niños aprendieran a observarse tiene relación con estrategias utilizadas por la profesora del curso Desarrollo y Aprendizaje I. Consistió en utilizar la imagen de un duende del libro de lecturas que les cumpliría un deseo que los convirtiera en mejores niños. Para solicitar el deseo, los niños tenían que dibujarlo y escribirlo, y para ello tenían que pensar en cómo era y en aquello que les hacía falta para ser mejores. La finalidad era que los niños observaran su propio comportamiento y lo valoraran.

La autoevaluación es una estrategia constructivista que sirve para que los alumnos regulen su propio progreso. Esta modalidad de evaluación, utilizada por la mayoría de los profesores en la maestría, fue transferida con reservas por Sonia a su grupo porque no estaba segura de que funcionaría con sus alumnos, como lo manifestó: "Desde que diseñé la actividad me preocupé por conocer los productos que obtendría, tenía duda si podrían hacerlo mis pequeños estudiantes de primer grado. Conforme pasaba el tiempo, la incertidumbre se apoderaba de mis pensamientos, pues tenía gran curiosidad por conocer los resultados lo más pronto posible" (AA28-XI-08).

Introducir cambios en la práctica genera inseguridad e incertidumbre, pero Sonia se arriesgó y puso en práctica una nueva forma de evaluar las actitudes de los niños y las transferencias se dieron de ma-

nera creativa, ajustándolas a las características del grupo. Las fichas de autoevaluación que aplicó fueron de dos tipos: en un primer momento, contenían los símbolos que representaban las reglas de conducta, como "participar ordenadamente en clase", "respetar a mis compañeros", "trabajar en equipo", "poner atención", entre otros que fueron agregando conforme incluían nuevas normas al reglamento del aula. En un segundo momento, integró las reglas de manera enunciativa. Cada indicador tenía dos opciones de respuesta: 'sí' o 'no', que se seleccionaban y se marcaban con una palomita.

Si bien Sonia realiza transferencias de modelos teóricos trabajados durante los estudios de la maestría, observamos que la innovación se basa en su creatividad, en la imaginación (Imbernón, 2006). La actividad de enseñanza es compleja, por lo que no se puede esperar una simple reproducción de ideas o innovaciones de otros. Los contextos particulares son los que dan la pauta a la profesora para hacer los ajustes y combinaciones de los modelos educativos propuestos, siempre y cuando haya una comprensión de ellos, como lo expresa Sonia en la entrevista:

La evaluación había sido un punto ciego en mi práctica hasta que, como estudiante de la maestría, fue objeto de un proceso de evaluación formativa. Hasta entonces todo lo que había leído sobre evaluación y observación cobró sentido, y solo entonces es que pude iniciarme en un proceso de autoaprendizaje de cómo integrar el diseño de la evaluación a los procesos de enseñanza (AA28-XI-07).

La innovación de la práctica, a partir de la reflexión anterior, es evidente cuando la maestra Sonia explica que ahora sus alumnos han dejado de aprender una cosa y de ser evaluados en otra, pero reconoce que lo más importante es que sus alumnos ahora son partícipes en el proceso de evaluación y no solo objetos de evaluación.

Uso de mediadores simbólicos

Respecto de este punto, se observó que la profesora-estudiante hace uso de códigos que se estudiaron en las unidades académicas Desarrollo y Aprendizaje I y II. Uno de ellos se refiere a los talentos para desarrollar competencias cognitivas o conductuales en los alumnos. El mediador utilizado por Sonia fue el duende que aparece en la lección "Los tres deseos", que se encuentra en el libro de lecturas de

primer grado (de ese entonces). Al respecto, Sonia comenta: "les pedi que cerraran sus ojos y que se imaginaran que el duende se aparecía en el salón y les iba a conceder un deseo, pero este deseo los tendría que convertir en los mejores niños. Para pedirlo tendrían que pensar en cómo son y en lo que les hace falta para ser mejores, que el duende solo podría conceder deseos de su forma de ser" (P7-II.08).

El propósito de utilizar al duende, según lo expresado por Sonia, consistió en estimular la autoobservación como una forma de que los alumnos tomen consciencia de sus actos al momento de obtener la información sobre la cualidad o la cantidad de su comportamiento. La capacidad de la autoobservación fue una idea que obtuvo de uno de los autores consultados para la construcción de su portafolio temático. A partir de la lectura de ese autor y las actividades del programa de talentos que trabajaron en la unidad académica Desarrollo y Aprendizaje II, Sonia diseñó sus propias actividades, dando muestra de su capacidad para innovar la práctica.

EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO LÓGICO

El "error": Un medio para la corrección y autocorrección

El error presenta diversas aristas a partir de las cuales se puede establecer una tipología como la que plantea Astolfi (2004), y puede revelar desde falta de interés y distracción de los niños, las dificultades para la comprensión de instrucciones, hasta la sobrecarga cognitiva de la actividad, entre otras. En esta investigación encontramos que los errores de los alumnos no son ocasionados por su distracción o falta de interés, sino por la complejidad propia del contenido.

Perkins (1999) explica cómo la relación sostenida entre la profesora y los estudiantes permite enormes progresos en el aprendizaje, siempre que se apoye a los alumnos reduciendo el esfuerzo cognitivo y el riesgo de fracasar que desalienta a los estudiantes. En la siguiente transcripción se puede ver lo que expresa este autor y cómo Sonia apoya a una de las alumnas favoreciendo la reflexión sobre la actividad propuesta en la que hubo algún error.

Mtra.: ¿Quién quiere escribir carro en el pizarrón?
(Levantán la mano Ariadne, Juan José y Vero diciendo: "¡yooo!")

Mtra.: Todos los demás en su cuaderno: caaarro, caaarro (*le da el plumón a la niña para que pase a escribir al pizarrón*).

Vero: ¿Aquí? (*señalando el pizarrón*).

Mtra.: Sí, caarro.

(*La niña escribe: crcirro*).

Mtra.: Ahí te va otra vez, Vero. ¿sale? Caaarrooo ¿Con cuál empieza?

Vero: Con ésta (*señala la "c" de la palabra que escribió*).

Mtra.: A ver anótala. Ca, carrooo, caarro. ¿Con cuál termina? Caaarroooo.

Juan J: Con la "a".

(*Vero escribe en el pizarrón: crro*).

Mtra.: ¿Listos? Caarroo (*Escribe la palabra con la grafía convencional en el pizarrón mientras la dice en voz alta*). ¿Sí? No la voy a borrar para que tú te fijes qué letras puso Vero y qué letras puse yo (*dirigiéndose a Eduardo*) Caaarrooo (R15-1-08).

Con la frase "No la voy a borrar para que tú te fijes qué letras puso Vero y qué letras puse yo", Sonia propicia la capacidad de atención, pero se observa que, aunque plantea la comparación de las palabras, no comprueba que realmente los niños realicen esa acción. Provocar el desarrollo de la competencia es importante, pero confirmar que se haya logrado lo esperado es fundamental para ayudar a los niños a avanzar en su proceso de aprendizaje.

Otro ejemplo de corrección lo observamos al tratar contenidos de matemáticas:

Mtra.: Juan José, ¿qué sigue?

Juan J: Cuatro (el niño escribe el cuatro al revés).

Mtra.: ¿Si está el cuatro así?

Aa.: No, es al revés.

(*Juan José borra el número y escribe nuevamente el cuatro al revés*).

Mtra.: Cuatro. Fíjate cómo está mi cuatro (*escribe el número*), ¿y cómo está el tuyo?

(*Juan José borra su número y escribe con un poco de lentitud el cuatro correctamente*).

La reflexión necesita un andamiaje y éste, como se observa en la "viñeta", lo proporciona la maestra a partir del modelo que presenta y el cuestionamiento que plantea para que el niño logre comparar los dos números, ver la diferencia entre ellos y corregir su producción. Éste es un cambio que Sonia introdujo en su práctica, pero considera-

ba que no estaba consolidado, pues aún se desesperaba cuando los niños daban una respuesta errónea o ella trataba de intervenir dando la respuesta a los alumnos.

Otra forma de corrección tuvo lugar de manera grupal. Esta forma plantea la posibilidad de contribuir al desarrollo cognitivo al facilitar la interacción entre pares como una mediación de aprendizaje que propicia procesos de reflexión. A continuación se ejemplifica cómo el grupo contribuye a que Juan José vaya corrigiendo las letras que componen la palabra que él mismo señaló.

Mtra.: *¿En qué más nos podemos trasladar? (Uriel platica con su compañera de mesa).*

Juan J.: En una camioneta.

Mtra.: ¿En qué?

Juan J.: Camioneta.

Mtra.: *Camioneta. Órale. (Le da el plumón para que pase a escribir al pizarrón. El niño escribe "c" y dirige su mirada a la maestra, quien le repite la palabra silabeándola. El niño dice "m" y trata de escribirla en el pizarrón, pero parece que no la recuerda).*

Mtra.: ¿Cómo escribes mi?

Aa.: La de mimi, la mi. *(Juan escribe "m" después de la "c").*

Aa.: I.

Mtra.: La i.

(El niño escribe también la "i" al oír a sus compañeros).

Mtra.: ca-mio-ne-ta. Ayúdenle a Juan José *(indicando al grupo).*

Aa.: La "i". La de lápiz.

Mtra.: ¿Seguros que la de lápiz? Déjenlo que él escuche. ¡Ca-mio-ne-ta! *(se acerca con el niño y silabea la palabra).*

(El niño escribe una como "a" con el palo largo y otra como "e", pero al revés. Al escuchar a la maestra que dice: "la de tarea", el niño pone la letra "t") (R5-II-08).

Los niños suelen identificar más fácilmente la regla cuando ven los errores de sus compañeros que los de ellos mismos. Los errores en las grafías cometidos por el otro son más notables. De acuerdo con lo anterior, una de las manifestaciones de la competencia cognitiva de los niños es la capacidad para establecer juicios de valor sobre sus propias producciones y las de los otros a partir de criterios para hacerlo. Se trata de ser crítico con su propio desempeño para darse cuenta qué parte de la tarea no sabe o no logra comprender (Bruer, 1997).

El error como indicador de procesos busca atenuar la frustración y la angustia. Favorece el descubrimiento del niño del mecanismo que subyace en la apropiación del conocimiento. En la mediación de la profesora se observa una operación estratégica en la que permite que los niños se den cuenta del propio logro, además de que desarrolla la tolerancia al error y la idea de que se aprende también equivocándose, que es un principio del desarrollo y el aprendizaje, según Browman (2003). Esto también se observó cuando una de las profesoras participantes en el seguimiento expresó lo siguiente:

En alguna ocasión hice un comentario erróneo en una sesión de tutoría, pero a mi parecer era un comentario ordinario y sensato, entonces la asesora de la unidad académica se tomó tiempo de darme una explicación prudente para que me diera cuenta de mi error y además en la clase siguiente me llevó un libro donde sustentó su argumento, con lo que además de asegurarme un aprendizaje permanente, propio del programa que ella estaba impartiendo, me enseñó cómo darle relevancia a las aportaciones de los alumnos para aprender del error (ES08).

Atender a los niños que más lo requieren

Una parte medular de la tarea docente es reconocer la diversidad en un grupo, y atenderla. "Hacer frente a la heterogeneidad en el grupo-clase" es una competencia docente, como señala Perrenoud (2004), y una forma de hacerle frente es a través de la pedagogía diferenciada, en la que se utilizan dispositivos múltiples, como las tareas autocorrectivas, el trabajo colaborativo, espacios de talleres o en rincones entre los cuales circulan los alumnos.

Los cursos de la línea de formación de la maestría Conocimiento del Niño, así como el cambio de la profesora participante en este nivel educativo, provocaron que ella modificara su actitud ante los niños. Ahora escucha más sus ideas para conocerlas y ayudarlos a que evolucionen, es más sensible a sus necesidades e intereses y ha empezado a desarrollar comprensiones más profundas del aprendizaje de sus alumnos. Sin embargo, la atención a la diversidad sigue siendo un aspecto que no ha logrado desarrollar completamente en su práctica, como ella lo ha expresado:

Trato de atender a los niños que más lo requieren, pero me cuesta mucho trabajo, porque yo nunca trabajé con actividades diferenciadas. No

pensaba realmente en lo que el niño necesitaba. Me cuesta trabajo pensar lo que cada niño necesita, y lo que hemos estado viendo en la maestría es que hagamos adecuaciones al currículum, y sí es cierto, lo que el niño necesita es tu base para hacer tu práctica. Lo que cuesta es planear actividades para una niña y ver qué es lo que está haciendo, darle seguimiento. Si lo podría hacer porque nada más son 16, pero no lo hago. Y al ver una actividad que hacen otros niños quieren hacer esa misma (E-18-III-08).

No obstante, observamos que ha hecho algunos esfuerzos por cambiar su rol de enseñante para atender a la diversidad. El andamiaje, modelaje y entrenamiento fueron estrategias que utilizó Sonia para ayudar a los niños que presentaban alguna dificultad en el momento de realizar la tarea, impulsándolos a avanzar hacia "la zona de desarrollo próximo", de acuerdo con los planteamientos de Lev Vigotsky. Algunos ejemplos en los que se observa la forma en que Sonia utiliza la estrategia de modelaje son los siguientes:

Mtra.: ¿Este equipo está bien?

Aa.: ¡No!

Mtra.: A ver, otra vez (*nuevamente toca la cabeza de los niños para que los vayan contando*).

Aa.: ¡Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis!

Mtra.: Uriel, ven, cuéntalos, córrele (*pasa Uriel, y los cuenta como lo hizo la maestra*) (R28-II.07).

Otro ejemplo:

Mtra.: A ver, necesito silencio, necesito silencio para que Antonia los cuente; al que vaya contando, se va agachando.

(*Antonia cuenta a los integrantes del equipo y dice que son cuatro. Carmen cuenta el segundo equipo y dice que son cinco. La maestra pide que los vuelva a contar, y otra vez cuenta cinco. Por tercera ocasión, la maestra le pide que los cuente, pero ahora les solicita que se vayan parando cuando Carmen les vaya tocando la cabeza. Por fin, logra contar cuatro. Finalmente la maestra pide a la última niña que cuente el tercer equipo. La niña cuenta sin ninguna dificultad a los cuatro integrantes del equipo*) (R.28-II.07).

En las "viñetas" anteriores se observa cómo la maestra sugiere diversas estrategias para el conteo y pide a los niños que también las realicen. Si los niños logran interiorizar esas estrategias, habrá mayo-

res posibilidades de que las utilicen cuando se les presenten situaciones que impliquen conteo.

Integrar en la planeación actividades diferenciadas para los niños y llevarlas a cabo permite atender la diversidad del grupo. Carmen y Antonia son dos de las alumnas a las que la maestra Sonia les asignó una tarea diferente dentro de la clase, tratando de no perder de vista los propósitos establecidos.

Llevé también al aula otro tipo de ejercicios en donde solamente tenían que identificar los números y los colores. Se trataba de un osito, el cual tenía en cada una de sus partes un número. Los alumnos tenían que encontrar el número y pintar esa parte del color que le correspondía. Ese ejercicio lo llevé especialmente para Antonia y Carmen, quienes presentan un mayor grado de dificultad al realizar los ejercicios a la par de sus compañeros. Al entregar el ejercicio a estas alumnas no me aseguré de que hubieran comprendido la instrucción para su trabajo, entonces Antonia comenzó a unir puntos, y su actividad no consistía en eso (AA-28-XI-07).

Al aplicar actividades diferenciadas, la profesora estaba más pendiente de los alumnos que las realizaban, apoyándolos con explicaciones o ejemplos, como se observa en la siguiente intervención:

(Antonia borra las líneas que había hecho. La maestra se acerca a ella y nuevamente le explica lo que tiene que hacer) "Fíjate, Antonia, éste de qué color lo vas a pintar, este no es rojo... Busca el azul, vas a pintar con ese todos los que tengan uno (enseguida le explica a Carmen, pero la niña se muestra distraída)" (RO-04-07).

Aunque la profesora ya había explicado a las niñas lo que tenían que hacer, se observa que no entendieron la indicación, pues trataban más bien de hacer el ejercicio que se había explicado para todo el grupo. Al ver que las niñas estaban haciendo otras cosas, se acerca a ellas y de nuevo les explica el ejercicio. Esto sucede en repetidas ocasiones, ya que las niñas requieren del apoyo de la maestra para comprender y avanzar en la tarea que les solicita, sin que la concluyan en ocasiones.

El apoyo emocional, y no únicamente cognitivo, es una concepción que se refleja en las acciones de Sonia en el aula, principalmente con las niñas que son relegadas o rechazadas por el grupo, lo cual inhibe su participación. Un ejemplo lo tenemos en Carmen, quien se rehusaba a leer la carta que escribió al duende. Finalmente lo hizo

gracias a que Sonia la abrazó para que sintiera confianza y pudiera hablar ante sus compañeros. Le sostuvo su carta y Carmen leyó su deseo: aprender a leer. Sonia comentó que "posiblemente ése es su deseo más fuerte debido a que es una alumna repetidora y no quiere volver a vivir esa experiencia otra vez".

El fomento de la autoestima y la seguridad en los niños se percibe en sus formas de actuar en el aula, principalmente en sus participaciones y en el momento en que la mayoría de los niños se atreve a pasar al pizarrón sin sentir temor por hacerlo, ni por una posible equivocación en la tarea solicitada. La percepción de parte de los alumnos de las altas expectativas que la maestra tiene de ellos los estimula, los alienta, a seguir en el camino.

Yo veo que cuando ella pregunta "¿quién quiere pasar?", no es uno ni dos los que levantan la mano, son varios los que levantan la mano, entonces ahí yo siento que es donde se nota que está brindando ese afecto y esa alegría con que ellos pueden asistir a la escuela y encontrar algo diferente a lo que tienen en la casa, que ven para que no den lata, o muchos que se van sin comer nada (15-I-08).

Un ejemplo de cómo estimula la confianza y la autoestima en los niños se refleja en el siguiente extracto de la narración que Sonia muestra en uno de sus análisis del portafolio:

Juana pasó al pizarrón, pero permaneció en silencio ahí parada, no dibujaba nada. Uriel le gritó "que se quite mejor, esa no hace nada". Voltee con Juana y le pregunté "¿quieres dibujar?". Solamente levantó los hombros diciendo "no sé". Le pedí a Uriel que ayudara a su compañera y le dijera qué podía dibujar. Un barco, señaló Uriel. En ese momento Juana volteó al caminito, vio el barco y comenzó a dibujarlo (AA8-II.08).

En la enseñanza tradicional y en el enfoque social, de acuerdo con Borko y Putnam (2000), el profesor retira gradualmente el control sobre las acciones a medida que el niño va adquiriendo mayor competencia. La diferencia entre ambos está en que, en el segundo, el andamiaje se ofrece en un contexto que tiene significado para el niño. En el caso de Sonia, la responsabilidad que les da a las niñas está dentro del contexto de una tarea que se vincula con los contenidos de la clase, y agregó otro aspecto que no habían logrado aún: la identificación de los colores.

En las actividades grupales, los niños que presentan dificultades en el aprendizaje son estimulados con mayor intensidad por la maestra mediante preguntas o atrayendo su atención hacia los aspectos que le interesa resaltar para su aprendizaje, como en el siguiente ejemplo:

Mtra: ¿Ya viste el número, Carmen? ¿No? ¿Ya viste el cuatro? ¿Quién lo tiene? Ve a tus compañeros, ¿quién tiene el número arriba? (*Carmen volteo a ver a la niña que tiene el número con la tarjeta levantada*). Éste es el cuatro. Cinco, cinco. ¿Cómo está el número de Lupita? (*la niña tiene el número volteado hacia abajo*). ¿Cómo está el número de Lupita? (*Una niña se para y le acomoda la tarjeta*). Ajá. Seis (*levantan sus tarjetas Mario y Cruz*) ¿Cuál de los dos es el seis, el de Cruz o el de Mario?

Aa.: Mario.

Mtra: El de Mario. ¿Cuál sigue?

Aa.: El siete (*Cruz levanta su tarjeta*).

Mtra: Ahora sí, ¿cuál sigue? ¿Quién tiene el ocho?

Aa.: Carmen.

Mtra: A ver, Carmen. Ése es el ocho, Carmen. Tú tienes el ocho. ¿Y luego sigue?

Aa.: Nueve (R28-II.07).

Con la idea de que no hay predeterminaciones biológicas, psicológicas o contextuales definitivas de las posibilidades de aprendizaje de los niños o de su desarrollo, la profesora utiliza el desempeño asistido como una forma de mediación para atender a los niños que más lo necesitan. Sin embargo, pareciera que sus esfuerzos son insuficientes, ya que no ha logrado que obtengan el poder de ejecutar las habilidades propias del grado escolar en el que se encuentran.

Está promoviendo lo que estamos viendo ahorita con la maestra Mari Carmen, lo que es una escuela inclusiva. Ella no está evidenciando las diferencias entre las niñas, lo que está haciendo ella es tratar de aminorar esas diferencias que son visibles para los demás, para que todos tengan una igualdad en educación (RV.8.I.08).

Los niños no quieren faltar a la escuela, ellos están encantados de ir a la escuela, hasta las mamás les dicen "si no te portas bien, no te voy a llevar a la escuela". Y que me digan eso a mí es como ¡qué padre que los niños vengán a la escuela! Cumplen con sus tareas a sus posibilidades. Porque hay niños que no están con sus papás en la tarde, y pues de pronto veo las libretas y algunos me llegan con planas que yo ni siquiera les encargué, pero me dicen "maestra, aquí está un trabajo que hice", cuando yo no les pongo esas cosas, y ellos de pronto las empiezan a ha-

cer, porque las han visto a los hermanos, o la mamá a lo mejor los pone hacer planas de la "a", y a Jorge, en la libreta. Y como nunca les pongo hacer eso, él se pone hacer planas, planas y planas (AV-8-1-08).

De acuerdo con los comentarios de Sonia y del propio equipo de investigación formativa, su actitud ha sido la de una maestra responsable por atender a los niños del grupo que puedan presentar necesidades educativas especiales, tratando de co-regular la participación de los niños valiéndose de la observación y de mediadores para integrarlos al desarrollo de las actividades de una asignatura o a las actividades que conforman el contenido de aprendizaje de varias asignaturas.

Esto da muestra de la clara intención de vincular la teoría analizada en el proceso de formación con las necesidades identificadas en los contextos reales, y así innovar el trabajo del aula como resultado del proceso reflexivo de la práctica docente que Sonia experimentaba en la autotutoría, la cotutoría y la tutoría. La siguiente reflexión de la profesora es evidencia de ello: "Reconozco que depende de cuánto logre adecuar mi estilo de enseñanza a las necesidades de cada uno de mis alumnos, para que ellos puedan avanzar de forma significativa, y de acuerdo con sus características en su proceso de aprendizaje".

Propiciar el uso autónomo de las herramientas de la mente

En las clases observadas, identificamos que la profesora llevaba a los niños a aprovechar los recursos materiales y humanos que tienen a la mano, con el fin de que fueran un apoyo para continuar avanzando hacia niveles más altos de conocimiento. Así se muestra en las siguientes interacciones:

Mtra.: De "niño". ¿Dónde está la "n" de "niño"?

Aa.: Allá. ¡Ahí, ahí! (señalando la letra en el alfabeto del salón).
(Cinthia intenta escribir la letra que le dicen sus compañeros).

Mtra.: Búscala, búscala Cinthia, primero búscala.

(Uriel se levanta de su silla y se va corriendo a señalar la letra "n". Cinthia va al lugar en donde está la letra y la observa. Se va enseguida a escribirla en el pizarrón. Escribe una especie de "n").

Otro ejemplo:

Mtra.: ¿Qué número es éste? (señala el treinta).

Aa.: Veinte.

Aa.: ¡Treinta!

Mtra.: ¡Treinta! Éste es el treinta. Los que tengan duda, yo les voy a dar una hoja que tiene los números y ellos los van a ir uniendo. Quien tenga duda de cuál número sigue ¿qué puede hacer? A ver, yo tengo mi hoja aquí (*se pone en la mesa donde está Carmen y Antonía*). ¡Juanita! Si aquí tengo mi hoja y ya no me acuerdo qué sigue del doce, ¿qué puedo hacer?

Uriel: Doce, el seis (*parece no pensar en la pregunta*).

Juanita: Preguntar a mis compañeros.

Mtra.: Preguntarle a tus compañeros. ¿Qué más? ¿Qué pueden hacer?

Uriel: Veinte.

Mtra.: ¿El veinte?

Uriel: Cinco.

Mtra.: No, ¿qué puedes hacer si no te acuerdas? Ahí tienen el caminito, ¿dónde más hay números? En el salón ¿dónde más hay números?

Aa.: ¡Aquí! (*señalan los números que están abajo del pizarrón verde*)
(R28-II.07).

Al preguntarle a Sonia sobre la finalidad de pedirle a los niños que se fijaran en el material o le preguntaran a sus compañeros en caso de tener alguna duda, su respuesta fue la siguiente:

Es que yo lo que no quería es que anduvieran atrás de mí: qué hago, qué sigue, cómo le hago, porque como que todavía no se ayudan en equipo. A lo mejor no lo pensé así, intencionado, pero sí los hice, que el niño vaya tomando sus decisiones, porque pudieron haber ido los quince atrás de Luis y, sin embargo, no todos lo hicieron como Mario lo hizo.
(R27-II-07)

En este comentario se observa cómo Sonia, a través de la revisión del video de su práctica y los comentarios de sus compañeros, se da cuenta de la función mediadora que el material y los pares pueden realizar. La intención de hacer referencia a los recursos que los niños podían utilizar para ejecutar la actividad era que ellos no dependieran solo de la maestra para resolver problemas, sino que tomaran sus propias decisiones para avanzar en su aprendizaje.

Pareciera que las actividades que plantea Sonia no tienen una intencionalidad claramente cognitiva; sin embargo, se observa que utiliza una situación educativa mediadora al plantear un reto de aprendizaje en el aula que ayuda a los alumnos a saber cómo aprender y dirigir su mente hacia un propósito. Además, hay un intercambio social inten-

cionado que permite "establecer nexos simbólicos entre el entorno y el mundo mental de los individuos" (Paniagua *et al.*, 2007, p. 30).

En la actividad de reafirmación de la serie numérica que consistió en que los niños unieran los números de la serie para formar un osito, se observó que dos niños ya hacían uso de las herramientas cognitivas de manera autónoma. Esto sucedió en el momento en que se dieron cuenta de que no sabían el número que seguía en la serie. Se pusieron de pie y fueron al "caminito" grande, que es un material lúdico con la serie de números hasta el 100, acompañados de un dibujo. Los niños hicieron uso de este recurso de la siguiente manera:

Uno de los niños, Mario, se levanta y coloca su hoja en el caminito. Se fija en los números que siguen después del último número en el que se quedó. Otra niña, se levanta y va también al caminito. Busca el número en el que se quedó en su osito y ve cuál sigue. Se va a su lugar diciendo "dos, tres, dos, tres", refiriéndose al veintitrés y regresa a su mesa a continuar trabajando (O.08-09-08).

Aquí advertimos que los niños, al darse cuenta de que no saben alguna parte de la tarea propuesta, buscan la forma de resolver esa situación a través de las herramientas y materiales que están en el salón. La metacognición es una capacidad que los niños desarrollan al valorar y estimar sus propios aprendizajes y buscar por ellos mismos avanzar en éstos.

Los análisis de las videograbaciones de clase en el equipo contribuyeron a que Sonia se diera cuenta de que materiales didácticos como el alfabeto, el caminito y el reglamento fueron instrumentos de mediación en tanto que influyeron en la conducta y el desarrollo cognitivo de los alumnos.

Organización del grupo

Cuando la profesora en seguimiento ingresó a la maestría, llegó con la forma de trabajo en las instituciones particulares y una fuerte carga de saberes prácticos sobre la enseñanza que fueron construidos a partir de las exigencias de estas escuelas. Las formas que ella tenía de organizar al grupo, antes de estudiar la maestría, no variaban mucho. La mayor parte de sus actividades era realizada de manera grupal. Respecto del trabajo en equipo comentó: "Cuando trabajaba por

equipos. no me fijaba yo en cómo iba a formar los equipos. cuál era la finalidad del trabajo por equipo, les decía júntense como quieran. Del trabajo de Rey estoy aprendiendo del trabajo colaborativo. Ahora ya sé que a este niño lo voy a sentar en esta mesa con éste, y antes no" (E.18.III-08).

En las clases que se observaron, esta forma de pensar y de actuar ha cambiado. Ahora organiza al grupo de diferentes maneras, según la actividad y el contenido que se aborde. Por ejemplo, en la actividad en que introdujo el mediador de la "arañita", trabajó de manera grupal e individual utilizando los diferentes espacios del aula para que los niños realizaran actividades con un fin específico.

De acuerdo con Vygotsky, la idea central del desarrollo cognitivo está en que los diversos tipos de pensamiento y razonamiento complejos se obtienen, en primer lugar, a través de la interacción con los otros, para posteriormente interiorizar y apropiarse de ellos, configurando una forma individual de pensamiento (Borko y Punman, 2000). Traducir esta forma de pensar en acciones y ambientes concretos no ha sido fácil. Introducir y establecer esta cultura de aprendizaje cooperativo requiere hacer uso de diferentes estrategias y practicarlas en sucesivas ocasiones.

A continuación se muestran algunos indicios del trabajo colaborativo en el aula.

(La maestra retoma el último indicador de la ficha de evaluación que entregó a los alumnos con el propósito de identificar si los niños entienden su significado).

Mtra.: Colaboré con mi equipo en el trabajo (*dicta el indicador*): Ariadne.
Ariadne: Ayudar a los de mi mesa.

Mtra.: ¡Muy bien! Y ¿de qué forma los puedes ayudar? (*dirigiéndose al grupo*).

Ariadne: Diciéndoles las repuestas cuando no saben.

Mtra.: ¿Será correcto lo que Ariadne dijo? (*el grupo permanece en silencio*). No le tienen que dar las respuestas, pero si le pueden ayudar diciéndole cómo le haga en su trabajo.

Otro ejemplo:

Mtra.: Por equipos les voy a dar un rompecabezas (*se coloca en medio al frente del grupo*) y no les voy a decir de quién se trata. Se tienen que ayudar en equipo, ¿verdad?

El rol de la maestra en los equipos es de guía, de andamio, de monitora; se involucra en las actividades de equipo y apoya el trabajo individual cuando lo cree necesario. "Ella misma está sirviendo de andamiaje para los niños porque de cierta manera los encamina respecto de lo que están haciendo" (RE28-11-07).

Los equipos de trabajo, por llamarlos de alguna manera, estaban integrados por niños de diferentes capacidades. Generalmente se experimentaba el acomodo de tal forma que los niños con mayores problemas de aprendizaje pudieran sentirse apoyados por sus propios compañeros. Sin embargo, era difícil lograr este propósito porque los niños estaban acostumbrados a trabajar de manera individual, y cuando la maestra les decía que se ayudaran, lo entendían como hacer el trabajo del otro. Así se observa en la siguiente escena:

Mtra.: *(Se acerca a la mesa de Antonia, Carmen y Cinthia. Le pregunta a Antonia que si alcanza a ver —la niña tiene problemas visuales—. Se dirige al pizarrón diciendo) ¿Se acuerdan que ayer...? ¡Juan José! ¡A ver, atención! (se pone en la posición de firmes. Ve a Ariadne que le está ayudando a Gerardo y le dice) ¡No se lo hagas, él solito! Ayer, vimos... ¿qué lección? (los niños continúan trabajando sin hacerle caso a la maestra). ¿Quién me quiere decir? ¿Quién se acuerda?*

El agrupamiento es muy útil si se quiere que los niños más adelantados sean los andamios de quienes tienen menores recursos cognitivos. En una de las clases observadas nos dimos cuenta de que Sonia tenía a Carmen y a Antonia juntas, lo que nos llamó la atención, porque las niñas poseen el mismo nivel cognitivo y, además, tienen problemas para relacionarse entre ellas. Al preguntarle a la maestra el motivo de este acomodo, dio los siguientes argumentos: "Bueno, primero, tengo a las dos juntas porque se me facilita más irme a la mesa y decirles ahí a las dos y tengo a la otra porque, a pesar de que no tuvo preescolar, es la más adelantada del grupo".

El primer argumento tiene que ver con intereses propios, más que con las necesidades educativas de las alumnas. El segundo argumento se relaciona con aspectos del enfoque social del aprendizaje, en el que un niño puede ayudar a otros a transitar hacia su zona de desarrollo próximo. En la mesa estaban las tres niñas, pero en ningún momento se observó que la alumna que va bien en su aprovechamiento escolar

sirviera de andamio para las otras dos. Las niñas estaban juntas, pero a la vez separadas. Por otro lado, aunque las niñas Carmen y Juana quisieran apoyarse en la niña Ariadne, el escalón de esta niña está muy alto, así que les cuesta más trabajo alcanzarlo.

Entre las sugerencias que se le dieron a la maestra para resolver la situación del acomodo de sus alumnas, estuvieron las siguientes:

Que a las dos las separe; en primer lugar, porque las dos están con el chisme. Bueno mi sugerencia sería, pon en una mesa a Carmen, en otra mesa a Antonia y en otra mesa a Ariadne. A Ariadne con niños que te los jale. A Carmen, con niños que pueda ver ella y que sirvan para que Carmen piense "a ver, yo puedo hacer lo que ellos están haciendo" (E.28-XI-07).

Es que hay niños que tienen un nivel alto, y uno se va con la finta de que ese niño que tiene nivel alto le puede ayudar al que tiene un nivel bajo; entonces, no puede. Entonces, debemos buscar un niño que siga a éste más o menos, como un escaloncito para que éste vaya jalando a éste, el otro vaya jalando al otro y el otro al otro, y el del nivel alto ya no batalle tanto (R.28-XI-07).

Los alumnos más aventajados pueden servir de modelo o de guía de otros, de tal manera que los niños con un nivel menor de desarrollo aprendan gradualmente y lleguen a ser competentes para desarrollar las habilidades que se esperan en su grado escolar. Para ello es necesario que Sonia enseñe a sus alumnos a trabajar en colaboración para que los más avanzados asuman la función de asesores y los demás se dejen guiar en el aprendizaje.

Se piensa que los niños de primer grado tienen que estar siempre detrás del maestro y que éste debe estar siempre sobre ellos. ¿Cómo lograr que los niños entiendan que los demás también les pueden ayudar? Para llegar a un verdadero aprendizaje cooperativo o una colaboración entre pares, se requiere que los alumnos piensen y discutan juntos los problemas a partir de que el docente active "la motivación intrínseca del contacto social para mantener a los alumnos interesados en sus actividades académicas" (Perkins, 2000, p. 71).

Los profesores-estudiantes de este programa de maestría reconocen la importancia del trabajo en colaboración y la gran posibilidad de implementar cambios significativos en su práctica docente mediante la organización un trabajo más colaborativo entre sus alumnos, además de variar la forma y el motivo del agrupamiento en función de las

propias características cognitivas de los niños, lo cual podemos observar en la reflexión de una de las profesoras en seguimiento:

Aunque el trabajo colaborativo era un rasgo muy pobre de mi desempeño, siempre figuraba, de una y otra forma, en mi discurso, y no fue hasta que guiada por una asesora, por demás competente para el caso, y mi equipo de cotutoría, que comprendí a fondo los beneficios y las posibles formas de implicar a los alumnos en esta modalidad de aprendizaje. Ahora trato de guardar silencio para permitir que la ayuda mutua entre mis alumnos sea mi principal asistente en el aula (E12-09-97).

Integración de contenidos

La integración es una forma de organizar los contenidos de la clase. Las imágenes integradoras son útiles para que los alumnos comprendan de un modo coherente los contenidos de aprendizaje y también la relación que se establece entre éstos. Los alumnos necesitan relacionar las diferentes disciplinas, esto es, necesitan imágenes que engloben su estructura y les permitan observar cómo se ensamblan en un todo coherente (Perkins, 1999, p. 19).

En la unidad académica Diseño y Organización de Actividades I, los alumnos de la maestría tuvieron la oportunidad de diseñar secuencias didácticas en las que integraron contenidos de distintas asignaturas con el propósito de facilitar la construcción de aprendizajes de los alumnos de educación primaria. Para presentar a los niños una propuesta de contenidos integrados en torno a un tema fue necesario organizarlos desde una perspectiva interdisciplinaria y a partir de la realidad inmediata del niño.

Los diseños de actividades colaborativas fueron aplicados posteriormente en cada uno de los grupos de clase como una de las tareas sugeridas por la asesora de la unidad académica. Una vez aplicada la actividad, se compartía la experiencia con el grupo de maestría. A continuación se ejemplifica la integración de contenidos de parte de la maestra, estimulada por los estudios de la maestría.

Mtra: Otra. ¿Quién puede jalar una carreta?

Juan J: El señor.

Mtra.: El señor, pero...

Aa.: Caballo.

Mtra: ¡Caballo!

- Aa.: Con la "ca".
- Mtra.: ca-ba-*llo* (escribe la palabra en el pizarrón). Antonia, ¿con cuál termina caballo?
- Uriel: Con la "o".
- Mtra.: ¡No le digas! Las contamos otra vez. Carmen, las vamos a contar (la maestra señala las palabras y los niños las van contando). Ya llevamos doce. Aquí vamos a poner los números. Voy a empezar yo, uno (escribe el número uno en la primera palabra). ¿Cuál sigue?
- Aa.: Dos.
- Mtra.: Ariadne, pásale a poner el número que sigue aquí (la niña pasa al pizarrón y escribe el número dos, pero como no lo colocó en la segunda palabra porque no alcanzaba, la maestra lo escribe en la posición correcta). Gerardo, pásale; ¿cuál sigue?
- Fijense, les voy a dar una hoja a cada uno y en esa hoja ustedes me los van a dibujar, ¿sí? Primero me los van a dibujar todos. Les ponen la fecha y los dibujan ¿Entendido? Debajo de cada dibujito le van a poner su nombre. Si me escribiste, me dibujaste; por ejemplo, un carro. ¿qué le vas a escribir?
- Aa.: Carro.
- Mtra.: Si dibujaste un caballo, ¿qué vas a escribir?
- Aa.: Caballo.
- Mtra.: Cada uno debe tener su nombre ¿Entendieron?
- Aa.: Sí.
(La maestra reparte hojas amarillas a cada uno de los alumnos).
- Mtra.: ¿Alguien tiene alguna duda de lo que vamos a hacer? ¿No? Cinthia, ¿qué es lo que vas a hacer? A ver, quiero escuchar a Cinthia nada más. Cinthia. ¿Qué vas a hacer, Cinthia?
- Cinthia: Un caballo.
- Mtra.: ¿Solamente vas a hacer un caballo?
- Juan J: Un tren.
- Mtra.: ¿Nada más vas a hacer un tren? ¡Nooo! Tienen que hacer todos los dibujos de lo que escribimos en el pizarrón. Todos. ¿Sí?
- Aa.: Avión.
- Mtra.: Que completen hasta diez dibujos (continúa repartiendo las hojas) (R15-I-08).

La tarea solicitada por la maestra no fue completada por la mayoría de los niños, solo Verónica escribió 16 palabras con sus respectivos dibujos, pero incluyó otras que no correspondían al campo semántico de "los transportes". Al igual que esta niña, también hubo otros alumnos que incluyeron palabras diferentes a las que se les ha-

bia solicitado, como "llave" y "gato", que estaban en el salón. Respecto de esta forma de actuar de los niños, no sabemos si se debió a la falta de claridad de la consigna o a que quisieron integrar otras palabras que ya sabían escribir, porque no pudimos indagarlo.

La actividad ponía en juego lo aprendido anteriormente. Los niños invirtieron mucho tiempo y esfuerzo en hacer los dibujos de los transportes en lugar de priorizar la actividad de la escritura, que era el principal propósito. El número de dibujos con sus nombres respectivos no estaba al alcance de la media del grupo. En una estimación que hizo Sonia de la cantidad de palabras y dibujos que los niños podían haber producido, sin ocupar tanto tiempo de la clase, era solo de tres, y ella solicitó diez para que los niños practicasen los números del uno al diez y desarrollaran su escritura relacionando la imagen y el texto.

La integración de los contenidos es una habilidad docente que la profesora-estudiante no ha logrado consolidar en su práctica. Al respecto, señaló: "La integración de contenidos me resulta maravilloso, pero me cuesta trabajo encontrar ese vínculo. A veces lo he hecho un tanto forzado, lo que me hace pensar en que mejor se hubieran visto las asignaturas por separado" (E-18-III-08).

La integración interdisciplinaria de contenidos, como una transferencia inducida desde la unidad Diseño y Organización de Actividades y sugerida en las orientaciones de la Reforma Educativa de 2011 (RIEB), sigue representando una transferencia en proceso para las profesoras que han participado en el seguimiento, como puede verse en la siguiente transcripción.

Derivado del proceso de búsqueda de explicaciones/soluciones al hecho de que solo algunos estudiantes se vieran beneficiados con las estrategias de enseñanza y aprendizaje que seleccionaba para abordar los contenidos correspondientes, diseñé, implementé y analicé una gama de secuencias didácticas centradas en diversas asignaturas con buenos y malos resultados (E3-08-07).

La reflexión de la práctica docente

Un rasgo del enfoque profesionalizante que podemos identificar en las prácticas docentes de las estudiantes del programa de maestría es la reflexión sobre la acción docente. Puede identificarse como una transferencia del proceso formativo al de la intervención docente,

donde la teoría ha adquirido un sentido y un significado en la propia práctica, como se confirma en un comentario de la profesora-estudiante:

[...] considero que una de las habilidades desarrolladas o ampliadas en mí, durante los estudios de la maestría, fue precisamente la reflexión de lo que hago en el aula. El hecho de indagar, problematizar y comunicar la propia práctica me hizo una persona más reflexiva, que ahora se cuestiona antes, durante y después de mi intervención en el aula (E3-07-07).

La práctica docente reflexiva, es decir, la capacidad para indagar y describir la práctica propia con una postura crítica, además de ser una característica del enfoque profesionalizante, es un rasgo del campo de formación del programa de maestría llamado Capacidad para Indagar y Describir la Realidad Educativa. Es interesante descubrir cómo las estudiantes de maestría van transfiriendo este rasgo del perfil de egreso a su identidad docente, lo cual podemos confirmar mediante estas palabras de la profesora participante:

[...] la reflexión y el diseño de mi práctica docente antes de ser estudiante de la maestría, se reducía a entregar la planeación anual, mensual y semanal con base en el programa oficial y a las exigencias del centro de trabajo, resultando útil en ocasiones, otras no, pero eso carecía de importancia. Las unidades académicas centradas en los procesos de diseño, pero sobre todo, la reflexión y el análisis de mis diseños llevados a la práctica y con base en los resultados obtenidos en la compañía de mis colegas, es lo que me define hoy como docente (E3-07-07).

El contexto escolar ¿factor que posibilita u obstaculiza las transferencias?

Las transferencias que potencialmente se llevan a la práctica docente pueden obstaculizarse por factores diversos como las preconcepciones de los profesores, su entusiasmo, el convencimiento, su funcionalidad, el coste del cambio, así como por el contexto donde se lleva a cabo la labor docente.

Dentro de la escuela en que labora la profesora en seguimiento y otras dos alumnas de la maestría, como se mencionó en el contexto de la investigación, existe una cultura con una fuerte carga de actividades que en muchas ocasiones no son formativas para los alumnos. Asimismo, encontramos situaciones como las suspensiones de clase,

la inasistencia de profesores, las actividades sociales del personal, entre otras que laceran la formación de calidad de los alumnos. "Los maestros y la enseñanza cambian lentamente porque son cambios de cultura profesional anclada desde hace siglos" (Imbernón, 2006).

Sin duda, el aula es el espacio de la práctica docente donde se pueden reconstruir y reelaborar las estrategias de enseñanza para lograr las transferencias docentes que contribuyan al éxito del aprendizaje de los niños. Sin embargo, éstas difícilmente producirán un efecto positivo en los centros escolares si no influyen y no movilizan al resto de los profesores. De esta modo, el contexto pasa a ser un observador pasivo que termina por devorar los esfuerzos de innovación (Delvalle, 1996, cit. en Martínez *et al.*, 1996).

La cultura escolar generalizada en el sistema educativo ha sido un factor que ha obstaculizado que la maestra en seguimiento trascienda el cambio más allá de las paredes del aula. Ella misma reconoce que ha caído en situaciones muy arraigadas en ese sistema, como lo señaló en una plática que sostuvimos con ella en la escuela donde trabaja: "Me dijo algo cierto, pero que yo ya lo sabía pero no me lo habían dicho, lo de un tanto la absorción por el sistema".

La cultura y la identidad del docente son aspectos que se analizan y problematizan en los estudios de la maestría; sin embargo, tendremos que identificar qué cambios son necesarios para que tengan el impacto esperado en cada contexto escolar en el que se desempeñan los docentes.

Sin duda, otro factor que influye para que las profesoras hagan transferencias docentes del proceso de formación al proceso de enseñanza es la propia reforma educativa, ya que ésta pretende cambiar lo que hacen los profesores. En cada nueva política de reforma subyacen nuevos valores, nuevas exigencias y nuevas orientaciones para el trabajo docente, sin olvidar que también éstas generan dudas e incertidumbres para el profesor en servicio, en su propio contexto de trabajo.

El personal docente de una institución puede ser, en ocasiones, un factor que inhiba o debilite una transferencia docente en proceso, por simple negación o por un enfoque tradicional respecto de cómo comprender y practicar la docencia. En el caso de Sonia, consideramos que esto no representa un problema y que podrá continuar de forma

consciente con transferencias docentes que le permitirán innovar su práctica profesional.

El reconocimiento de los alumnos hacia el profesor constituye otra característica del contexto escolar que puede debilitar o facilitar una transferencia docente, y contribuye, según sea el caso, a transitar de prácticas docentes rutinarias a prácticas reflexivas. Al respecto, Sonia no tenía ningún problema, su grupo estaba integrado por 16 alumnos de primer grado de primaria con un gran aprecio y respeto hacia su maestra, según las observaciones realizadas.

El grado de satisfacción sobre el trabajo que se desarrolla también es un factor que se tiene que considerar cuando se pretenden estudiar las transferencias docentes, porque influye en el modo "como se implican los profesores en su práctica docente y la manera en que viven su ejercicio profesional" (Bolívar, 2006). En el caso de Sonia, a través del contexto personal y profesional manifestado y construido para su portafolio, podemos ver un alto grado de satisfacción en el trabajo que desarrolla y que le permite generar un ambiente propicio para las transferencias docentes.

El contexto escolar puede presentar varias características que obstaculicen las transferencias de los espacios de formación a la acción, pero los procesos reflexivos de la práctica siempre brindarán una oportunidad para localizar opciones que permitan innovar la práctica que busca conseguir mejores resultados en nuestros alumnos.

CONCLUSIONES

El análisis de resultados nos da elementos para afirmar que los estudios de la maestría en educación y la propia orientación hacia la investigación formativa permiten a los docentes-estudiantes en servicio realizar diferentes tipos de transferencias que se reflejan en los cursos que construyen y en la incorporación de cambios en sus prácticas.

Los aprendizajes de los alumnos de primaria fueron un indicador para valorar el impacto de las transferencias en la acción. Nos dimos cuenta de que hubo avances significativos en sus conocimientos, habilidades y actitudes, pero no fueron suficientes, ya que hubo niños que no lograron los aprendizajes básicos de primer grado a pesar de

que estaban repitiendo grado escolar. Esto nos hace suponer que las transferencias no llegaron a las transformaciones profundas de la práctica.

El estudio muestra que la profesora-estudiante ha modificado algunas concepciones fundamentales en su práctica, tales como las referidas a la enseñanza, el aprendizaje, el error, el desarrollo, la organización grupal, la ayuda del otro, etcétera. En su actuación docente se ha observado una orientación pedagógica acorde con los postulados del constructivismo, en el que la actividad docente está centrada en la transformación de las ideas de los alumnos.

La profesora ha emprendido varios caminos para lograr las transferencias en la acción; lo ha hecho de manera gradual, ascendiendo hacia la complejidad y la creación. La formación profesional es un proceso social en el que se refleja la adquisición de conocimientos, la activación y ampliación de otros y el desarrollo de nuevas competencias docentes a partir de cambios sustanciales en las concepciones y las formas de actuar a través de diversas transferencias.

Las transferencias docentes se lograron en la medida que la teoría alcanzó un significado en la práctica de la maestra Sonia, cuando interpretó la transferencia en el marco de la interacción con los alumnos y cuando ellos lograron un cambio en su conducta que les permitió desarrollarse como individuos capaces de enfrentar diferentes situaciones dentro de la sociedad.

En los registros de observación y las narraciones de experiencias docentes revisadas se identificó una concepción educativa que difiere de la visión acumulativo-receptiva que consiste en recibir y practicar una información y unas habilidades presentadas por el formador de docentes (Borko y Putnam, 2000). La mayoría de las prácticas permitió a los niños orientarse en la actividad, hacer predicciones, dialogar e intercambiar puntos de vista que promueven el desarrollo de las estructuras de pensamiento.

El acompañamiento en las prácticas de los estudiantes debe continuar en este programa de maestría como una manera de entender los procesos de aprendizaje y transferencia que los maestros van realizando en los contextos de su actuación docente. Por otro lado, se requiere observar los procesos formativos en el aula de posgrado con el propósito de potenciar prácticas que favorezcan la transferencia del conocimiento de una unidad académica a otra, entre los contenidos de la misma unidad y de las unidades académicas a la práctica de los profesores.

La profesora Sonia ha interiorizado la trascendencia de relacionar el proceso de formación experimentado entre iguales y los procesos de enseñanza y aprendizaje para innovar desde la propia acción la práctica docente y no solo (reconstruir) un discurso teórico. Es importante saber sobre docencia, pero más importante es saber *hacer* la docencia, considerando las características de los distintos contextos donde el niño participa.

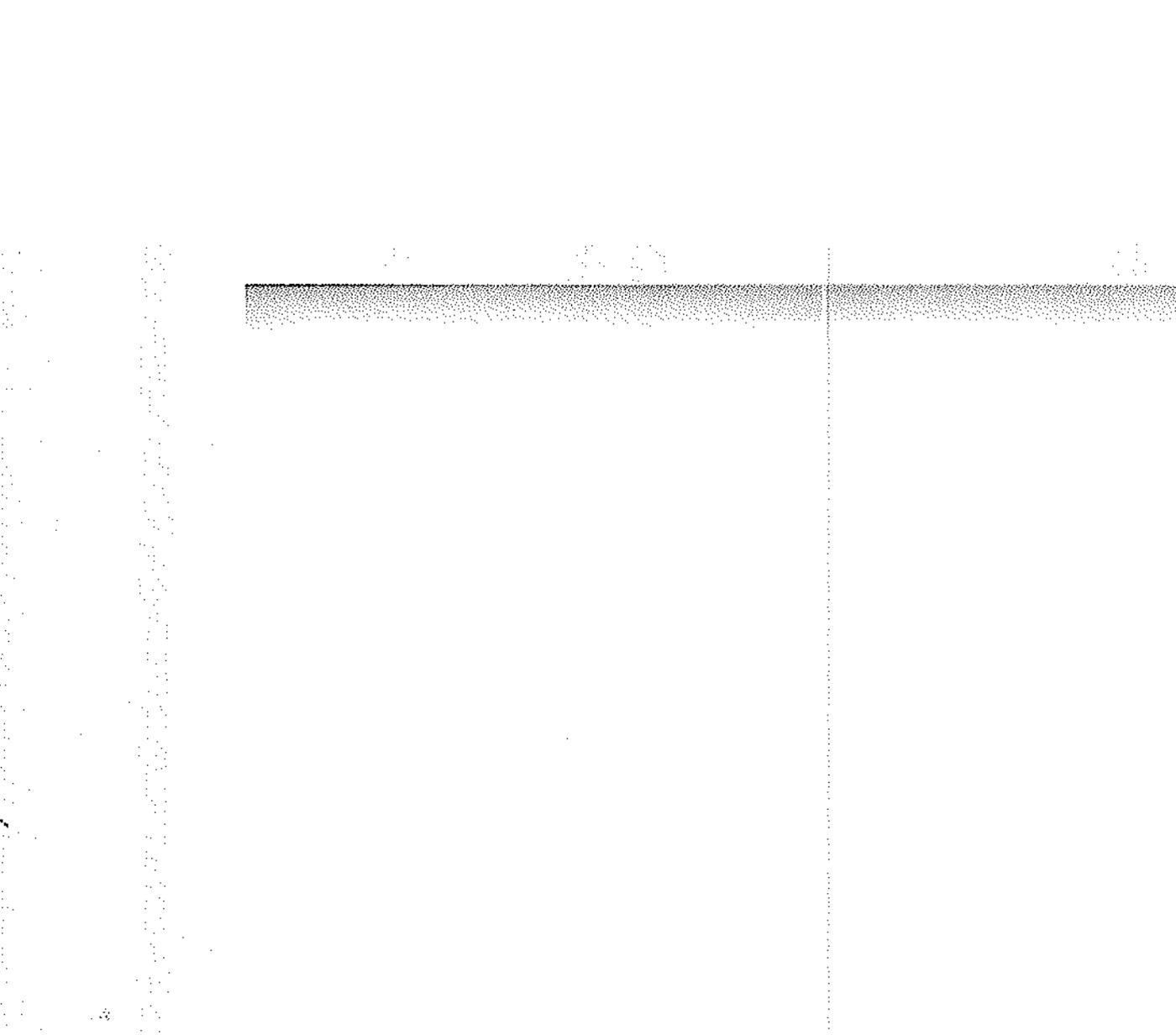
Esta profesora vivió un proceso de formación que justamente se caracteriza por potenciar el desarrollo de una mirada sistemática para cuestionar los propios conocimientos y la práctica, para tomar conciencia de la importancia de reflexionar sobre la práctica docente con el fin de innovarla, y avanzó de forma significativa efectuando transferencias que permitieron cambios en su forma de entender y vivir la docencia.

El camino por andar en su proceso de formación permanente seguramente le brindará a Sonia mayores recursos para entrar en un proceso permanente de profesionalización docente que haga posible la reflexión profunda de su práctica docente, la concreción de una clara relación entre la teoría y la práctica y, con ello, la realización de las transferencias docentes en las que los más beneficiados sean los alumnos.

REFERENCIAS

- ASTOLFI, J. P. (2004). *El error. Un medio para enseñar*. México: SEP (Biblioteca para la Actualización del Maestro).
- BODROVA, E., y LEONG, D. (2004). *Herramientas de la mente*. México: SEP (Biblioteca para la Actualización del Maestro).
- BOLIVAR, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: Crisis y reconstrucción*. Málaga: Aljibe, pp. 129-158.
- DARLING-HAMMOND, L., y MACLAUGHIN, M. W. (2004). "Políticas que apoyan el desarrollo profesional en una época de reforma". *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 8(2).
- FLORES, G. (2004). "De la formación a la práctica docente. Un estudio de los procesos de transferencia de los profesores". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 3er. trimestre, XXXIV(3):37-68.
- FUENLABRADA, I. (2005). "El programa de educación preescolar 2004: Una nueva visión sobre las matemáticas en el jardín de niños". *Revista Cero en Conducta*, 51:55-74.

- IMBERNÓN, F. (2006). "Actualidad y nuevos retos de la formación permanente". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(2). Disponible en: <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/151/261> [consultado: 2008, marzo 17].
- MARTÍNEZ VIDAL, R. D.; MONTERO, Y. H.; PEDROSA, M. E., y MARTÍN, E. I. (2006). "La capacitación docente en informática y su transferencia al aula: Un estudio en la provincia de Buenos Aires". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(2). Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido/vidal2.html> [consultado: 2015, julio 21].
- PANIAGUA, M. et al. (2007). *Modelos innovadores de mediación para impulsar competencias cognitivas en los niveles de preescolar y primaria*. Guadalajara: ITESO.
- PERKINS, D. (1999). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. México: SEP (Biblioteca para la Actualización del Maestro).
- PERRENOUD, P. (2000). Texto original de una entrevista "El Arte de Construir Competencias". Original en portugués en Nova Escola (Brasil), pp. 19-31.
- PUTNAM, R., y BORKO, H. (2000). "El aprendizaje del profesor: Implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición". En: GOODSON, I. F.; GOOD, T., y BIDDLE, B. J. (coords.). *La enseñanza y los profesores*. Barcelona: Paidós, pp. 219-310.
- RAMÍREZ, M.S. (2007). *La incidencia de la formación en la práctica docente*. México: BECENE.
- SEEFELDT, C., y WASIK, B. (2005). *Preescolar: Los pequeños van a la escuela*. México: SEP (Biblioteca para la Actualización del Magisterio).
- TARDIF, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- TOLEDO M. E.; SOSA, E.; AGUILAR, C., y COLÍN, A. (1997). *El traspatio escolar. Una mirada al aula desde el sujeto*. México: Paidós.



Capítulo 5



LA CONVERSACIÓN PÚBLICA: ESPACIO DE APRENDIZAJE Y OPORTUNIDAD PARA VALORAR EL DESEMPEÑO DOCENTE

Rodrigo Ovalle González

Luego, haciéndole una señal a Jessie para que comenzara, el profesor dijo: "¡Diviértete!".

KIMBALL Y HANLEY (1998)

Ella viste traje sastre, con pantalón y chaleco negros, blusa azul turquesa y zapatos de ante que van bien con los aretes de pedrería también negra; sus anteojos y el cabello recogido parecen hacer juego con la serenidad que expresa. La sala oval se antoja acogedora. Filas de butacas instaladas en reductos en desnivel, separadas al centro por un pasillo estrecho, permiten una excelente vista desde cualquier ángulo. Las luminarias en el techo hacen su parte, dejando ver el resto de los elementos. El piso de duelas no desentona con el estrado, también de madera, anclado en el fondo del recinto. Parece un tanto estrecho en proporción con las tres mesas cubiertas de paño azul, y en cuyo centro pende el escudo de la Escuela Normal; todo junto forma una especie de presidium. En dicho espacio pueden verse cinco rótulos identificadores, algunas botellas de agua, un diario, varios documentos y tres recipientes con lapiceros. Una pantalla que proyecta una imagen digital, con información relativa al asunto que aquí se dirime, atrae las miradas por encontrarse justo al centro del muro contiguo al estrado. Un gran florero en el extremo derecho, a un costado de las mesas, parece imperceptible a pesar de su gran tamaño. Pendones a los costados, en las nacientes curvaturas de la sala, anuncian que se trata de un acto del Posgrado. Asisten otras personas, pocas, si tenemos en

cuenta la cantidad de lugares disponibles. Ataviados y expectantes, todos los y las participantes permanecen en espera del inicio de la ceremonia: la profesora-estudiante está por afrontar lo que se ha constituido en el imaginario académico de la institución como uno de los momentos insignes de su formación en la maestría en Educación Primaria: la conversación pública.

Cuando, precisamente al término de una conversación pública, la maestra Mary, de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (BECENE), me planteó la idea de participar en este libro con una visión sobre el importante evento arriba enunciado, mi primer pensamiento fue "esto implica visiones múltiples y las voces de más de uno de los involucrados". Y así tiene que ser, pues la conversación pública se ha edificado con innumerables aportaciones de estudiantes, profesores y lectores externos, luego de cuatro generaciones y, en este sentido, requiere seguirse discutiendo, construyendo y nominando colectivamente.

Sin embargo, tras haber estado presente en algunas de las conversaciones de todas las generaciones con las que a la fecha ha contado la maestría en educación con un enfoque profesional, emergió un supuesto: existen algunas posibilidades de verter ideas que aporten en la elaboración conceptual de esta materia. En ese sentido, la participación que me dispongo a hacer podría, al menos, abonar a la conformación de ideas cada vez más precisas y claras sobre la conversación pública, tan dinámica y multiforme, tanto por sus significados como por sus connotaciones. De suyo, la diversidad de concepciones y los razonamientos construidos de manera individual se admiten con determinación y se mantienen intactos, están a salvo, pues la pretensión es apenas configurar una visión a partir de un tiempo y un lugar específicos, que dé cuenta de las ideas de algunos participantes, nacidas de las concepciones de su realidad.

Con estos razonamientos como guía, se diseñó un plan de trabajo para hacer esta aportación teniendo en cuenta, en la medida de las posibilidades, los planteamientos de algunos cuantos protagonistas de diferentes generaciones, es decir, estudiantes, profesores y amigos críticos. Se asume una deuda grandísima con quienes han sido partícipes en todo el proceso de edificación de la conversación pública, que son muchísimos, a quienes no se pudo acudir por la magnitud de dicha tarea. Hay pleno convencimiento de que habrían hecho contri-

bucciones invaluable a lo expuesto en este capítulo. Deuda mayor, con quienes cedieron su tiempo para responder las entrevistas y con quienes hicieron precisiones o sugerencias, sin cuyas colaboraciones la tarea hubiera sido aún más difícil.

Como parte del plan de trabajo para responder al anterior propósito se efectuaron entrevistas siguiendo algunos criterios. Se buscó hablar con asesoras (es) que han estado presentes durante todo el proceso de edificación de la conversación pública, es decir, que han participado en alguna de las conversaciones de cada generación; sustentantes, uno de cada maestría por cada generación; algunos amigos críticos, sin que obste la generación en la que participaron. Tres fueron las preguntas que orientaron el diálogo con estos participantes: ¿qué fue la conversación pública en sus inicios?, ¿qué es la conversación pública hoy? y ¿qué quiere llegar a ser la conversación pública en el futuro? Así fueron planteadas, como referente general, para dar ocasión a que cada uno de los entrevistados hablara con libertad y externara la concepción personal que ha erigido. Se observaron conversaciones públicas grabadas en video de la generación más reciente 2010-2012, tanto de primaria como de preescolar, de las que se extrajeron categorías a partir de las características que conformaron cuadros similares o concordantes. Se revisó bibliografía sobre el tema, es decir, relativa a la comunicación, para clarificar conceptos e iluminar áreas brumosas en relación con lo que se estaba encontrando. Con las entrevistas diseñadas, la revisión de videos y las reflexiones personales sobre los tres ejes que apuntalan las preguntas de las entrevistas, el análisis de la información recabada fue llevando a nutrir los apartados que enseguida se desarrollan.

De acuerdo con la premisa de que la realidad no puede describirse más que en tiempo y lugar, de que los entes son más o menos estables y de que el paso del tiempo opera el efecto de que una cosa no sea más lo que se percibió de ella en cierto momento, el capítulo se plantea desde tres ángulos: qué fue, qué es y qué quiere llegar a ser la conversación pública. El primer ángulo, ante la dificultad de recuperar artefactos con los cuales reconstruir la conversación pública en las primeras generaciones, se integra con opiniones y recuerdos de algunos participantes clave. El siguiente ángulo pretende una configuración de cada momento que lo integra y describirlo tomando como referente las fases de conversaciones públicas de la generación 2010-2012 lle-

vada a cabo entre noviembre de 2012 y marzo de 2015. Finalmente, el tercer ángulo se conforma aquí como un apartado en el que se esbozan planteamientos que constituyen observaciones, deseos (quizá inviabilidades) y sugerencias para seguir construyendo una conversación pública que responda a la mayor cantidad de intereses, aspiraciones y órdenes institucionales. Como preámbulo, con la intención de contextualizar un poco los orígenes y el sentido de la conversación pública, se relatan los primeros escauceos, las dificultades y el sinuoso camino que recorrieron los precursores, para idearla, ponerla en marcha e irla consolidando, a veces a contracorriente.

CÓMO SE ORIGINA, POR QUÉ Y PARA QUÉ LA CONVERSACIÓN PÚBLICA

Portafolio: Materia de conversación

La ruptura de procesos y de concepciones sostenidas por largas décadas o, incluso, durante toda una vida, representa grandes desafíos y múltiples fatigas. La transición hacia una orientación profesional en las maestrías de Educación Primaria y Preescolar de la BECENE, luego de haber formado a dos generaciones bajo los preceptos de la investigación educativa, no fue la excepción. Si bien el éxito obtenido en estas generaciones, el renombre y el prestigio del posgrado, derivados de la alta calidad y exigencia en la formación continua de profesionales asociados a la educación, eran indiscutibles en esos momentos, se manifestaba la inquietud y, de cierta forma, la necesidad de seguir en la línea de la formación continua de profesores. No solo por la misión de la institución, sino también por las crecientes demandas de un magisterio cada vez más capaz en su labor de educar.

Con todo y que las y los integrantes del equipo de posgrado de la BECENE en San Luis Potosí fueron, en 2004, pioneros en una maestría que ofreciera una formación de posgrado centrada en la reflexión sobre la práctica docente, con la clara intención de formar mejores docentes, los integrantes de este equipo se hallaban en una situación difícil: cómo generar un documento y, en consecuencia, un evento para la asignación de grado que correspondiera a ese enfoque. La emoción y nostalgia alternan su aparición en el rostro de la maestra Mary al recordar la manera en que fueron identificando y eligiendo sus opciones.

Pues, pensar en una tesis no nos parecía que pudiera responder a una orientación profesional, más por esta división que tiene el CONACYT [CONSEJO NACIONAL DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA] de maestrías orientadas a la profesionalización y maestrías orientadas a la investigación. Nosotros veíamos que la orientada a la investigación, que aunque en ambas se habla de investigación, era más en sentido estricto, o como investigador de oficio, y la otra era más pensada en que el maestro hiciera mejor lo que sabe hacer, ¿no?, que fuera innovando, que fuera evolucionando en su quehacer docente. Entonces, ¿qué producto o qué documento tendría que dar cuenta de ello? Y empezamos a ver cuáles eran las opciones. Empezamos a ver qué otra opción podría ser, y como ya traíamos, dos o tres personas que estábamos en el área de posgrado, la experiencia de la licenciatura, y en la licenciatura se hablaba del portafolio de evidencias docentes como una forma de reflexionar sobre la práctica; entonces, si estábamos planteando un programa con orientación profesional, donde una de sus características es justamente que el maestro reflexione sobre su actuar para mejorarlo, monitoree su progreso, contraste teoría y práctica, reconozca sus saberes, sus teorías, sus concepciones, las identifique y busque la forma de ir cambiando, etc., entonces dijimos: "si la licenciatura va en ese sentido, y también el énfasis de la licenciatura era preparar a los maestros, a los licenciados, con un enfoque más hacia la reflexión de la práctica, pues la maestría tendría que estar a tono", y más porque son programas que se ofertan en la misma institución, y qué mejor que haya una continuidad (EDP270413).

Como ya se vio ampliamente en los capítulos II y III de este libro, por su carácter típico en el ámbito escolar y su potencial revelador, el portafolio temático constituía en ese momento la opción ideal para responder a dos demandas: por un lado, documentar el proceso de crecimiento profesional del docente; del otro, cumplir con los preceptos normativos del Sistema Educativo Estatal Regular (SEER). Dos lógicas no siempre concordantes, pues en la práctica esto trajo consigo inconformidades y serias dudas con respecto de la fiabilidad y validez sobre el tipo de investigación que se efectuaba. A raíz de ello, los integrantes del equipo de posgrado iniciaron la búsqueda de experiencias similares en otros países, de tal manera que se fuera integrando una base sólida sobre la cual, no solo empezar, sino también construir una idea propia y un camino particular por el cual transitar para sustentar y desarrollar un tipo de formación distinta a la que por años se había ofrecido, tanto en instituciones educativas de San Luis Potosí como en otras del país.

Encontraron que no era privativo de la experiencia en la BECENE enfrentar dicha polaridad. Ya en el libro de Lyons (1999) se establece cómo resolvieron estas contradicciones implementando dos portafolios, uno llamado *credencial*, para responder a los estándares dictaminados por el Estado, y otro denominado precisamente *temático*, desde el cual se posibilita una reflexión ininterrumpida y, además, un sustento del crecimiento profesional. La maestra Mary se refiere a este documento como algo valioso para afirmar las ideas del equipo y con ello el convencimiento de que transitaban por el camino correcto.

Empezamos a buscar literatura que nos ayudara, un tanto a sustentar, pero para ver si encontrábamos experiencias a nivel internacional que utilizaran el portafolio como una herramienta para, por un lado, mejorar la práctica, pero también que fuera un documento para la obtención del grado. Y cuando dimos con el texto de Nona Lyons, dijimos "es que aquí está, o sea, hay países, hay instituciones que nos llevan ventaja en la innovación". Y al ver el texto de Ann Lippincott, que es el que más luz nos dio porque es el que habla de maestría en educación, la experiencia que plantea esa institución, la universidad de California en Santa Bárbara, nos dio mucha luz pero, claro, vislumbrábamos los problemas que íbamos a tener, porque incluso ahí los alumnos mencionan las dificultades que ellos pasaron y cómo se menospreciaba ese tipo de investigación (EDP270413).

Con relación a la naturaleza del tipo de experiencia que empezaba a desarrollarse en la Maestría de la BECENE, retomando los planteamientos del capítulo II, cabe destacar la relación entre investigación formativa, en aquel momento tan en duda, según palabras de la profesora, y lo que un poco más adelante se adoptó como la conversación pública. El gozne que las une es *la palabra*, pues se instala como punto nodal en la reflexión y la comunicación de las prácticas educativas. En la denominada investigación formativa y en la conversación pública, la palabra no solo se revaloriza, sino que constituye la esencia de los procesos de mejora. A través de este tipo de indagación se atiende lo que podríamos denominar eventos intangibles del espacio escolar, y quizá debido a ello y a su carácter subjetivo ha sido motivo de crítica. Sin embargo, el valor de la investigación formativo está en que el docente transforma en indelebles los eventos difusos de la cotidianidad escolar; los torna materia públicamente disponible para el análisis crítico, la discusión profesional y, en muchos casos, la consolidación como conoci-

miento nuevo sobre el quehacer docente. A ello contribuye, sin lugar a dudas, la conversación pública, no solo por sus características, sino también por los elementos que involucra, que serán descritos más adelante.

El entendimiento del pensamiento, palabra y acción personal de los profesores se sitúa en contextos sociales y educativos singulares. Esta perspectiva hermenéutica y narrativa de la indagación mantiene que las preguntas que formulan los profesores, las formas y redacciones literarias que utilizan los docentes, y los esquemas conceptuales que usan para encuadrar las prácticas de clase, adoptan el formato de una estrategia formativa poderosa, para elevar el conocimiento que tienen de su propio razonamiento profesional (Villar, 1997, p. 37).

Entonces, la acción indagatoria del docente genera conocimiento y materia para la deliberación sobre el hecho educativo y hace posible que, desde su producción, las narrativas se constituyan en insumos cargados de potencial para transformar la práctica educativa propia y, eventualmente, la de otros profesores al darse a conocer. En la conversación pública, a raíz de la discusión de estos eventos, una vez cristalizada y detenida en el tiempo y el espacio, es como los otros participantes ayudan al estudiante a reflexionar y, si se genera alguna confrontación, a volver a construir significados; es en este espacio donde los mosaicos reformados de palabras, y con ello de ideas, ayudan a que se enlacen en algún aspecto de la experiencia para que siga modificando sus concepciones.

Conversación pública: Un doble propósito

La certeza de que el portafolio es un documento *ad hoc* para cumplir los propósitos se extendió al tipo de acto en que los profesores debían presentar los resultados de su investigación y, a la vez, adquirir el grado de Maestría. La luz que el texto de Nona Lyons irradió en el equipo de posgrado, en especial el trabajo que documenta la experiencia de Ann Lippincott en la Universidad de California, generó la idea de experimentar también con una conversación pública.

Este portafolio se completa bien cuando pasa por dos verificaciones. Primero, el coordinador y todos los miembros del grupo deben aprobar el documento. Una vez que esto sucede, los estudiantes programan una

conversación pública en la que reciben realimentación de cinco amigos críticos sobre los temas planteados en su portafolio. Varias de estas conversaciones se desarrollan en una sala grande, algo así como una muestra de afiches de la AERA o una "Feria de Portafolios". La conversación no es una "defensa" del trabajo, sino una conversación de dos horas sobre la enseñanza y el aprendizaje entre docentes profesionales (Lomas, 1999, p. 178).

Así entendida, la conversación pública fue planteada respetando su origen, su carácter dialogal, inmediato, bajo un principio cooperativo (Grice, 1975, en Lomas, 1999). Quizá debido a ello generaba tantas dudas, pues el añejo escenario del examen profesional tan latente en esos momentos, por lo general configurado con un discurso impasible, gesto adusto y ambiente tenso, se veía desafiado. ¿Si el estudiante de maestría no iba a ese acto a defender su trabajo, entonces cuál era el sentido que había de atribuirse?, ¿qué papel debían tener los críticos?, ¿serían verificadores, es decir, comprobarían la verdad de una experiencia? Aun cuando no hay documento escrito que plasme un propósito específico para la conversación pública en el caso de la BECENE, se verá más adelante cómo la relevancia es tal que tiene efectos no solo en el aspecto profesional, sino también en el personal y social de cada sustentante, y quedará demostrado que su manifestación pública va más allá de cualquier experiencia formativa en las aulas o en el grupo de tutoría.

No se estaba planteando una conversación coloquial, para quienes entonces así lo podrían haber visto, más bien se puede decir ahora que tiene un carácter formal sustentado en la existencia de un protocolo, una temática, criterios preestablecidos y una estructura claramente definida que ocurre en intervalos en cuatro momentos. Aunque la conversación tenga matices coloquiales, éstos no desmerecen, en ningún sentido, la seriedad y criticidad que invariablemente alguno de los participantes, o todos ellos, imprimen a sus intervenciones. Sin embargo, el hecho de que sea una conversación, de suyo, actúa como una mediación de la actuación de los asistentes. Del latín *conversatio* (*con*, reunión; *vertere*, girar, cambiar, dar vueltas, y *tio*, acción y efecto), la connotación del término en su origen podría traducirse como acto en que se reúne un grupo de personas para exponer por turnos diferentes puntos de vista y cambiar, si es posible, su punto de vista o el de los otros.

Es decir, sin serlo plenamente y según el momento de la conversación pública, puede, en ciertos momentos, adquirir características de debate, discusión, de habla argumentativa (Rangel, 1997), aun de monólogo. Puede llegar a generar modificaciones en la forma de pensar, no solo del estudiante que presenta su trabajo, sino también en los demás participantes de la mesa, incluso en las personas del público. Este componente, es decir, el vocablo *público*, se define como algo común, notado por todos, que se coloca de manera disponible para el acceso de la persona o conjunto de ellas que asisten a un determinado lugar. En el caso de la conversación, las personas convidadas no solo participan como oyentes, sino además se dirigen al sustentante y a los críticos para expresar sus puntos de vista, sentimientos y sensaciones con respecto del desarrollo profesional y personal del profesor.

Briz (2000) señala que la conversación se distingue de otro tipo de discursos dialogales por la inclusión, no anticipada o planificada, de toma de turnos y alternancia de éstos. Distingue una conversación formal de una coloquial por su menor proximidad y cotidianeidad, por su mayor planificación y finalidad transaccional; rasgos, todos, que hemos encontrado en la conversación pública en las diferentes etapas que en la BECENE se ha desarrollado. Según Lomas (1999), "La conversación es, por ello, un tipo de interacción oral enormemente flexible, y de hecho en el trascurso de ella se suelen producir solapamientos, cambios de tema, de tono, de participantes" (p. 278). Romero (1999) establece que una conversación es un tipo de discurso bastante libre mediante el cual se comparten ideas y sentimientos sobre aspectos inmediatos o cotidianos, y puede realizarse entre dos o varios participantes, sin que la toma de turnos esté preasignada.

Por lo que pudimos conocer en este trabajo de indagación, diríamos, a reserva de las connotaciones de los protagonistas y las consideraciones de los especialistas, que en lo sucesivo se conocerán, que una conversación pública implicaría de los participantes *llegar todos a un punto* por medio de un *acto democrático, formativo y trascendente* en la vida de las personas; compartir la profesión mediante la palabra, habitar en compañía de otros los espacios de la docencia y dirimirlos desde distintas posiciones, variadas historias de vida, diferentes niveles de desarrollo lingüístico y conocimiento en el campo del saber que se aborda; es acto que obliga a ceder, a ser generosos, a comprender y a aportar, a construir y edificar en concomitancia con las ideas aje-

nas. Vimos cómo es el punto de encuentro supremo para las cuestiones académicas, ya que involucra el pensamiento y el sentimiento; es lugar donde se agolpan los recuerdos de cada momento transitado por los espacios académicos, de las batallas ganadas y perdidas en la práctica educativa, del desgaste profesional acumulado; devela la deuda familiar que se hace cada vez mayor conforme las tareas se incrementan y la premura embiste al estudiante hacia el final del cuarto semestre. En este sentido, el carácter formativo de la conversación pública trasciende la verificación o enjuiciamiento de la experiencia educativa, se instala en la experiencia profesional como ocasión para probarse a sí mismo y aquilatar todo lo aprendido en un intenso período de práctica reflexiva.

Se plantea desde el principio, entonces, instrumentar un acto que conserve la estructura formal y el protocolo adecuado a las disposiciones institucionales para otorgar el grado y, a la vez, construir un espacio conversacional flexible donde el estudiante comparta la experiencia educativa y reciba realimentación útil para seguir reflexionando sobre su quehacer docente. De ahí la polémica, complejidad y reto de la conversación, pues al ejecutar dicho acto se debe transitar entre la lógica de una conversación formal con fines transaccionales (que admite la discusión y, por momentos, el debate), y una coloquial, en la que se antoja mayor cercanía, simetría de posiciones y una finalidad más bien personal.

Fase previa a la conversación pública: Lectores

Desde su creación dentro del programa de posgrado, a este acto se le ha llamado *conversación pública*. El proceso que se sigue para llegar a ella ha sido sostenido con muy pocas variantes o modificaciones, aunque ya se han identificado algunas mejoras que están por implementarse. Así lo explica la maestra Andrea, quien enfatiza la formalidad con que se encara la fase previa a la conversación, a la que se ha denominado *fase de lectores*.

Lo primero que se hacía era ver a las personas que tuvieran disponibilidad: número uno, que tuvieran el grado de maestro, luego que quisieran participar, y después se les hacía una invitación en la que se les convocaba a una reunión. Se manejaba como un taller, pero no es propiamente un taller, es una reunión de información en la que se les platica más o

menos cuál va a ser su papel, se aborda el instrumento de evaluación, que también ya va a cambiar porque ha generado mucha controversia [sonríe]. A partir de la reunión, ellos confirman si están interesados o no, y también confirman su disponibilidad de horarios (EC1180513).

A esta profesora se le planteó en la entrevista la cuestión sobre los perfiles profesionales de los lectores, es decir, se quería saber si para la asignación de los portafolios (según su corte temático o relación con el campo de estudio que se siguió en la investigación), se analizan los ámbitos de especialización, por ejemplo, en las áreas de matemáticas, lenguaje, ciencia natural y social, etcétera.

En esta última generación ya se cuidó ese aspecto, hay maestros que son de matemáticas [especialistas], y a ellos se les canalizaron todos los portafolios que iban encaminados a esa temática. Se les extiende un nombramiento por la Coordinación Administrativa y ellos ya quedan notificados para ver cuánto tiempo tienen para realizar la lectura y cuándo tendrán que regresarla; se les proporciona el instrumento, pero con la consigna de que no es limitativo, sino únicamente una guía para que ellos sepan más o menos qué evaluar y puedan hacer sus observaciones de manera libre (EC1180513).

Se indaga también sobre las características del instrumento que emplean los lectores para efectuar el análisis del portafolio temático en cuestión. La entrevistada regresa a ese punto y explica cómo está constituido.

El instrumento contempla los apartados del portafolio y luego se le agrega una parte donde habla de las líneas de competencia de formación, pero muchos lectores no toman nada más en cuenta eso, sino otros aspectos como cuestiones de forma o inconsistencias en la línea temática. Después de que los lectores regresaban los portafolios, checamos cuántos fueron aprobados y cuántos pasan a la siguiente fase [enero-febrero]. Con los que fueron aprobados entonces se hace una programación, tomando en cuenta el horario que ellos mismos manifestaron que tenían disponibilidad, en coordinación con la Dirección de Posgrado (EC1180513).

En relación con lo anterior, cabe señalar que como parte del resultado del dictamen se requiere que al menos dos de los tres integrantes del sínodo aprueben el portafolio para que se dé paso a la conversación. De no ser así, si alguno de ellos considera que no cuenta con los elementos requeridos, puede solicitar una reunión para dialogar con los otros

dos lectores (uno de ellos es el tutor) para exponer sus razones. El resultado de esa reunión es el acuerdo para aprobar el trabajo por mayoría y con ello dar paso a la conversación o, por el contrario, si se considera necesario hacer modificaciones (que podrían realizarse en lo inmediato y con ello entrar en la primera fase), decidir que el estudiante debe esperar hasta la segunda revisión, que se realiza en los meses siguientes.

Es oportuno destacar el trabajo de los lectores con relación a la validación del portafolio, pues no solo el tutor aprueba la conformación, por su consistencia metodológica y coherencia interna, por la inclusión de todos los elementos requeridos, sino que es un trabajo colegiado soportado, por un lado, en la especialización sobre el área de conocimiento tematizada y, por otro, en el conocimiento del desempeño académico del estudiante. El análisis que los dos lectores desarrollan respaldados, como ya se ha dicho, en un instrumento, invariablemente parece ajustarse a la aportación de Pamela A. Moss sobre evaluación en el texto de Lyons (1999):

Independientemente del método para evaluar un portafolio, es fundamental que las interpretaciones y acciones resultantes estén respaldadas por una visión rigurosa y crítica cuando se toman decisiones importantes. A diferencia de las prácticas basadas en la teoría psicométrica, que suman lecturas independientes de desempeños aislados para formar una calificación combinada, las prácticas basadas en la hermenéutica más bien invitan a los intérpretes a trabajar juntos para construir una interpretación coherente, y a no cejar en el cuestionamiento y la revisión de las interpretaciones iniciales hasta explicar todas las pruebas disponibles acerca del candidato (p. 269).

La denominación de las figuras participantes en la conversación pública se decide en la fase de lectores, conformada por cuatro personas que leen el portafolio, pero luego se nombra, digamos, oficialmente, a dos de ellas como integrantes del sínodo (secretario o vocal, pues el tutor siempre será el presidente), mientras que los dos restantes serán los "amigos críticos". Supimos, por ejemplo, que a los amigos críticos no se les entregan documentos para formalizar su participación, ni el referido instrumento, solo el portafolio. También se manifestó que es la estudiante quien decide a quiénes invitar, y personalmente se pone de acuerdo con ellos para informarles la fecha, el

lugar y la hora en que deberán presentarse a la conversación. Sobre ello volveremos más adelante, ya que hay una serie de planteamientos que recientemente hicieron quienes han participado en las entrevistas, lo cual consideramos relevante, porque ofrecen nuevos elementos para reflexionar las aportaciones y comentarios que en un momento dado escriben a través, por ejemplo, de un diario.

Con respecto de la denominación que se les ha dado a los otros tres lectores, incluida la tutora de la estudiante, quienes juntos conforman el sínodo, la maestra Andrea manifestó inconformidad aludiendo al sentido que desde el principio se quiso dar a la conversación pública.

Se le llama sínodo. Es una de las incongruencias que yo veo, porque se supone que la conversación pública es una charla pedagógica, no propiamente informal, pero sí un poco menos rígida que el examen y, sin embargo, se sigue constituyendo como sínodo. Se esperaría [de los integrantes del sínodo] que todavía en la conversación aportaran elementos para que la maestra o el maestro continúen reflexionando sobre su quehacer docente, que todavía hay aspectos en que tienen que mejorar y que el lector, dentro de toda su vasta experiencia académica, aportara todavía más puntos de reflexión. No sé, es que aquí hay mucha controversia, muchos lectores están más a favor de que sea un examen. "A ver si sabe cuáles son las Bases para el Trabajo en Preescolar", muchos van sobre esa línea, y yo, en lo personal, creo que más bien debe dar pie, que debes de propiciar esa discusión, que des elementos que detonen esa reflexión y animarle a que el maestro o maestra comparta cómo fue su proceso, el aprendizaje que ha tenido, pero de manera natural (ECH80513).

Es revelador el comentario de la entrevistada, pues confirma lo que la maestra Mary sabía que podía ocurrir, es decir, devela cómo en esas dos visiones del acto en que se asigna el grado las polaridades de que se venía hablando en párrafos anteriores están mediadas por distintas posiciones y concepciones sobre la manera en que debe asumirse el rol que toca desempeñar, ya como juez, ya como conversador de un tema que se conoce. Una actuación del tipo examinador, con preguntas como la que la entrevistada pone de ejemplo, parece no ayudar mucho al propósito de la conversación, pues, como espacio formativo, se esperaría que esa situación interactiva, dialogal, contribuyera a generar nuevas interrogantes sobre los procesos desarrollados en la experiencia de investigación y, con ello, a reposicionarse

como pensador crítico. Retomemos los planteamientos de la maestra Mary para conocer cuáles son las razones por las que se ha mantenido la nomenclatura y qué implicaciones ha tenido en la participación de los lectores, ya como integrantes de la mesa donde se desarrolla la conversación pública.

Escuchamos la experiencia de California y dijimos "nosotros no vamos a hacer eso, ¿verdad?", pero también dijimos "¿cómo hacerle para, por un lado, dar respuesta a lo que el SEER nos pide que es examen, sínodo, y, por otro lado, integrar algo de innovación?" O sea, como que no irnos tanto a lo que hacen ellos, que es muy informal, sino cuidando lo formal, pero a la vez darle esa frescura, esa parte de espontaneidad, más de charla. Más que un examen en donde, como su nombre lo dice, te examinan sobre lo que tú sabes y lo que hiciste: acá, no, bien platicar sobre lo que hiciste, volver a reflexionar nuevamente sobre aspectos concretos, etc. Y se decidió entonces que lo de los amigos críticos se podría integrar a la conversación pública, conservando este formato, que debe haber un sínodo: presidente, vocal y secretario (EDP270413).

Tan válido uno como otro, requerimientos derivados de distintas necesidades, se intentaron conjugar en un acto renovado que, por un lado, respondiera a las determinaciones administrativas de la autoridad educativa y, por otro, fuera congruente con el enfoque de la maestría y posibilitara, como ocasión excepcional dentro de la formación del estudiante, el encuentro con personas que pudieran aportar a la reflexión desde distintas posiciones y perfiles de preparación. Se buscaba entonces que, respondiendo a los orígenes de su elección, los amigos críticos aportaran elementos relativos al desempeño profesional en la práctica docente, concernientes a otras facetas del estudiante, más en el sentido de la vida cotidiana de la escuela. En tanto que los integrantes del sínodo, desde su formación como especialistas en la materia o conocedores del desempeño académico, aportaran puntos de vista, cuestionamientos y observaciones que ayudaran al estudiante a seguir reflexionando sobre los embrollados ángulos de la didáctica y la teoría pedagógica, vinculados con la experiencia vivida en la investigación, pero además que desempeñaran una función como presidente, secretario o vocal al momento de la asignación del grado. La maestra Mary concluye que, al final de cuentas, todos los de la mesa debían terminar adoptando el papel de *conversadores*, es decir,

que la denominación de sínodo debía ser solo parte de la formalidad y apego a la normatividad.

La reunión previa, en la fase de lectores, brinda elementos a los integrantes del sínodo para encaminar su análisis y actuación durante la conversación hacia esos senderos; pero, en el caso de los amigos críticos, como señalaron en las entrevistas, los únicos referentes sobre lo que de ellos se esperaba fueron los comentarios que el estudiante les hiciera y el nombre que se le daba como amigo crítico, generando, en algunos casos, la idea de que, en el carácter de amigos, debían apoyar en la "defensa" del documento. Esto se verá en seguida, cuando se describa qué fue en sus inicios la conversación pública y los tipos de actuaciones que tuvieron lugar en aquellos momentos.

A partir de que muchas personas han transitado por la conversación pública, en diferentes periodos y en variados momentos de su edificación, se va estableciendo un carácter dinámico y, a la vez, polémico, pero también una construcción original en el estado de San Luis Potosí y en el escenario nacional. Que se ha modificado con el tiempo la manera en que se realizan, así como el tipo de actuaciones de los que en ella han participado, es algo que reconocen algunos entrevistados. Para que ocurra, podemos decir que los espacios donde académicos y el equipo técnico de posgrado se reúnen, comparten sus visiones sobre lo que es o debería ser una conversación pública y toman acuerdos para efectuarla han sido muy importantes para generar precisiones, adecuaciones y cambios. Al término de cada periodo de conversaciones, invariablemente en cada generación, el equipo técnico de posgrado ha efectuado evaluaciones con los estudiantes, las cuales también han dado luz sobre los aspectos a mejorar.

A la fecha se cuenta con cuatro generaciones de profesores y profesoras que han participado en la conversación pública en los niveles de primaria y preescolar: 2004-2006, 2006-2008, 2008-2010 y 2010-2012. Hasta 2010 había sido un programa generacional, pero en el ciclo escolar 2011-2012 se convirtió en un programa de maestría que se ofrece en cada ciclo escolar. La quinta edición de conversaciones públicas se realizará en sus dos fases durante los periodos noviembre-diciembre de 2013 y enero-febrero de 2014. A efecto de dar un panorama de la conversación pública en las primeras generaciones, analizaremos lo dicho por quienes fueron partícipes y, con ello, generaron las bases para su edificación.

QUÉ FUE LA CONVERSACIÓN PÚBLICA

Se llegaba entonces a la conversación pública con los referentes sólidos del examen profesional y, en el caso de la maestría, con enfoque en la investigación educativa, sabiendo hacer un examen de grado. Pero, en general, los participantes (en particular los externos) llegaban con poca información sobre la conversación pública y cómo debía desarrollarse, lo cual auguraba algunas dificultades para la adopción y desarrollo de un formato tan distinto como el que se planteaba. Así lo recuerda la maestra Mary, al concluir que "las primeras conversaciones eran tipo examen, porque es muy difícil cambiar tu esquema, y más porque piensan que es muy *light*, que estamos regalando el grado al hacerlo de esa manera (EDP270415).

De ahí, quizá, la disposición de los elementos en el espacio, es decir, la mesa al frente y los lugares asignados a los participantes, los cintillos rotulados con las denominaciones de los integrantes del síndico y los amigos críticos. También el hecho de que se le siga llamando *sustentante* a quien comparte la experiencia pedagógica, cuando ese nombre llevaría, más bien, a pensar en alguien que debe defender una opinión, punto de vista, una tesis, y como ya se dijo que era en su idea original, una conversación pública no implica la defensa del trabajo.

¿Conversar o examinar? Un inicio vacilante

Se puede decir, entonces, que uno de los rasgos distintivos en las primeras generaciones consistió en examinar a la profesora o el profesor haciendo cuestionamientos sobre una tesis que en realidad no existía, pues el documento materia de conversación estaba planteado desde órdenes metodológicos muy distintos. Aunque se invitaba a los lectores previamente para darles a conocer qué es y cómo se integra un portafolio, así como cuál es el espíritu que lo motiva y de qué manera podría dialogarse sobre éste, era poco frecuente encontrarse con verdaderas conversaciones. Más bien, en muchos momentos, esos actos se parecían bastante a los exámenes de grado, pero también (opuestamente), en otros, a ociosas charlas que no aportaban mucho a la reflexión, y que se vertían en el arroyo de los halagos y el mar de la presunción.

Por un lado, algunas profesoras tuvieron que hacer frente a situaciones estresantes por la incisiva actuación de alguno de los sinodales, quien, por cierto y debido a ese nombre, no hacía más que desempeñar su papel de juez en el concebido y tradicional tribunal académico. Se insistía más en los saberes del sustentante, en las supuestas afirmaciones que éste hacía en su documento; por momentos se llegaba al punto de desafiar con "la teoría en la mano", ostentando el poder del especialista y la experiencia en un área de conocimiento muchas veces no dominada con amplitud por el estudiante. Pero, por otro lado, hubo quienes francamente se decepcionaron de la actuación del comité de críticos, como asegura una profesora al recordar que no fueron lo suficientemente profundos en su análisis, al participar en la conversación.

Fue como muy, no sé si haya sido sencillo, o [más bien] no creo que se haya complejizado tanto, que se haya profundizado tanto en lo que era la elaboración del documento. Y no tanto en lo que conforma el documento, sino en la reflexión; pensaba yo que podría haber sido más sobre el proceso reflexivo, sobre las modificaciones que se fueron haciendo. Creo que fueron muy tranquilos [los sinodales], no hubo una manera en que me llegaran a conflictuar (ESG06-08090513).

Tras dos años de formación en asuntos relativos a la práctica pedagógica, con el convencimiento de que el diálogo con colegas mediante un protocolo de focalización y, muchas veces, intensas discusiones académicas, es la vía para potenciar la reflexión y con ello el aprendizaje, llegaban las profesoras y los profesores de ambas maestrías a la conversación pública. De hecho, hubo quien en las entrevistas dijo que una parte muy importante para llegar confiada y segura a su conversación estaba en manos de las tutoras al comentarles el escenario que se esperaba: cálido, amigable, con participantes muy interesados en saber más sobre su experiencia de investigación y ávidos de externar sus puntos de vista, sus propias reflexiones en cuanto al tratamiento de un asunto pedagógico.

Pues yo recuerdo que desde el inicio cuando empezamos, la maestra Martha nos hablaba mucho de las conversaciones, y entonces te vas adaptando al término, pero no tienes mucha idea, y con ella hicimos el primer ejercicio dentro de su materia; ya después que lo empiezas a hilar dices "pues todo viene bien estructurado" [el portafolio], para que tú, a

final, llegues a ese momento seguro. Además, ya sabes que los comentarios nunca van a ser para dañarte (ESG08-10170513).

Pero no todos los lectores del portafolio, especialmente los integrantes del sinodo y muy esporádicamente los amigos críticos, parecían pensar lo mismo sobre la experiencia pedagógica que comparían los estudiantes. Muchas y muchos docentes padecieron aquel momento y se encontraron, en alguno de los casos, con un escenario hostil e incómodo. Hay que insistir en que fue una constante, mas no significa que todos los participantes de la mesa actuaran de esa manera. Más bien se podría decir que los menos enterados de la propuesta formadora que se estaba desarrollando en la maestría podían fácilmente caer en la actitud inquisidora, pues había otro grupo de profesores que conocían el nuevo formato con suficiencia, ya que, incluso, algunos maestros asistieron personalmente a la Universidad de California en Santa Bárbara para conocer el modelo y estuvieron en los talleres y conferencias que Ann Lippincott impartió en la BECENE.

Una profesora de la primera generación recuerda, todavía apesadumbrada, algunos momentos de su conversación pública. Para ella la evocación de esa experiencia no es grata, por situaciones que hemos venido tratando de explicar y que, en su voz, quedan de manifiesto con contundencia.

Fue difícil, porque yo tenía ese día un fuerte dolor de muelas, y tenía una lectora que me estaba cuestionando fuertemente. Yo ya lo que quería era que se terminara, yo decía [pensaba] "ay, ya, ya maestra, repruébeme, pero ya déjeme ir", porque yo lo sufrí mucho, fue muy angustiante para mí. Pero sí recuerdo mucho la actitud de esa lectora, que sí estaba en ese tenor de que, me acuerdo mucho que me decía "se ve como que hiciste que las actividades encajaran" con la temática, y cosas así, como que no creía (ESG04-06180513).

Mientras que lo esperado por la estudiante en una conversación pública era que otras miradas ayudaran a delinear el mejor panorama posible para su práctica pedagógica, como lo hacían regularmente en sus equipos de tutoría, que la condujeran a lugares de reflexión insospechados, parecía que había quienes se preparaban para cuestionarla, para desafiarla. Como ahora, se esperaba que el crítico, ya sinodal o amigo, pudiera aportar con su participación, ser útil en la formación de un colega y colaborar con su experiencia docente o

como especialista, abriendo nuevos senderos (únicos, sin par) en la construcción de aprendizajes. Y esto es lo que las posturas unilaterales o extremistas muy pocas veces, desde la visión de estas profesoras, no consiguen o, al menos, no permiten enlazar de manera directa.

Por lo que comentaron las integrantes del área de posgrado, las dificultades para encontrar perfiles que se adecuaban al tipo de acto que se buscaba en aquel momento eran acentuadas. Había que hacer coincidir cierto conocimiento del nivel educativo, al menos algunas nociones sobre el enfoque de la maestría, y preceptos claros sobre los derroteros de la conversación pública. Por ejemplo, la dificultad para encontrar profesoras y profesores con grado académico de maestría, especialmente en el nivel preescolar, era muy grande por esos años (2006, 2008), y más aún si se esperaba que conocieran la propuesta central de la formación en el nuevo programa de la BECENE, es decir, lograr docentes comprometidos intelectual, social, moral y, por supuesto, pedagógicamente con el proceso educativo que llevan a cabo: docentes que desarrollen una serie de capacidades en distintas líneas de formación que les impulsen a ser cada vez mejores profesionales, que adquieran maestría en educar y en reflexionar permanentemente sobre cómo lo hacen. Por ello, en el caso anterior, la estudiante concluye diciendo que "las personas que no han tenido la oportunidad de desarrollarse en preescolar, de repente dudan mucho de las capacidades de los niños".

Críticas e indecisión: Bases para el crecimiento

Este inicio vacilante de las conversaciones, si se comparaba con lo planteado en el programa general de la maestría con enfoque profesional, desencadenó severas críticas. Se decía que el formato del acto en que se otorgaba el grado, ante la ausencia de referentes sólidos o de una apropiación sobre este tipo de ejercicio y su propósito, era diametralmente opuesto al acostumbrado en el sistema educativo, y más tratándose de un grado de maestría.

Al principio había mucha renuencia de gente, incluso del área o gente muy cercana a nosotros, que hacía fuertes críticas hacia la conversación pública, y que sigue haciendo, pero era muy fuerte la crítica, incluso los comentarios que se nos hacían de frente como: "¿qué están haciendo?, ¿cómo es posible que estén haciendo esto en esta maestría?" Porque no

encajaba en nuestros esquemas, quizá, y sigue sin encajar en algunos casos. Las primeras conversaciones públicas fueron interesantes, yo estuve casi en todas, pero creo que siempre había gente en el comité de críticos, lo podríamos denominar así, o del sínodo, que se iban directo hacia el sustentante, hasta trabajos que yo consideraba muy buenos, la persona que estuvo ahí [se refiere a un caso] le hizo fuertes críticas a su trabajo, que no está mal, pero pareciera que no se entendía cuál era el fin del portafolio (EDP270413).

La situación en el inicio era difícil para los precursores. Los cuestionamientos llevaron muchas veces a reflexionar si era pertinente continuar con este proyecto, si "lo que estaban haciendo" era inadecuado y debían, desde las bases, replantear una construcción, que había requerido muchos esfuerzos, dedicación y tiempo. Sin embargo, el espíritu innovador y, hoy se puede concluir, el rigor académico y el convencimiento de los integrantes de colegiado en posgrado los llevaron a analizar qué aspectos había que mejorar, de qué manera seguir sustentando y fortaleciendo los cimientos de lo que hoy se ha constituido como una propuesta original para la formación continua de las maestras y los maestros de San Luis Potosí.

A la distancia, se puede analizar objetivamente lo que sucedió: los momentos dolorosos ante la duda y el descrédito dieron lugar, por un lado, al crecimiento profesional de cada uno de los que iniciaron el proyecto y, por el otro, a la progresiva consolidación de una manera original, innovadora y formal de otorgamiento del grado: una manera más focalizada en los procesos que en el producto, que no se ancla en cuestionar qué es el estudiante, qué sabe, sino en conocer cómo ha logrado llegar a este punto de su desarrollo profesional. La conversación pública es ocasión para trascender teorías que paralizan, planteamientos que por lo general detienen el crecimiento del estudiante, pues no se basa en documento recepcional que solo sirve para acreditar, aunque nunca más se regrese a él o se sea congruente con esas posturas en la práctica cotidiana. La conversación busca una mayor cercanía al hecho educativo, a la experiencia educativa que en México, hoy más que nunca, requiere ser explicada, reconocida, dignificada.

Hoy que se dicta, como índices de calidad, alcanzar estándares, igualar y, en cierto sentido, aniquilar lo diverso (aunque se apele a este discurso como condición de la equidad), es clave reconocer que el desarrollo profesional existe en distintas medidas, en distintos orde-

nes y ante muy variadas circunstancias. Aceptar que un programa de formación continua de nivel superior (de posgrado) para el profesorado en servicio que busca profesionalizarse podría incluir —según la trayectoria de cada uno, y aunque resulte sorprendente— niveles muy distintos de competencia, es decir, a quienes tienen apenas las bases producto de la formación inicial y a quienes el largo recorrido por la docencia les ha dado una amplia competencia sustentada en la práctica, implica aceptar que: "El desarrollo profesional y el progreso continuo son para todos: para quienes pugnan por alcanzar los niveles superiores de la excelencia y para quienes se inician con dificultad en los principios básicos de la enseñanza" (Lyons, 1999, p. 266).

La conversación ha resistido, aguanta, quiere volver siempre a su querencia, no perder identidad en cuanto a la idea original con que ha sido adoptada, pero también se ha ido transformando para responder a los esfuerzos que han hecho muchas personas, no defraudar a quienes han creído en ella y se han entregado a ella por más de una década para que hoy sea una realidad. Los efectos pueden verse reflejados en los académicos que han flexibilizado sus posturas: han llegado, como dice la maestra Mary, a "adoptar un rol de conversadores en sus espacios". En este sentido, se ha constatado que los académicos de la institución, así como muchos externos, han cambiado su forma de ver este acto; actúan como verdaderas personas conversadoras, convencidas de que su papel es generar análisis profundos y verter una crítica que ayude al estudiante, que le haga dirigir la mirada a nuevas posibilidades, detectar imprecisiones conceptuales y de procedimiento en su actuar docente que es necesario cambiar. Es lo que la profesora del caso atrás narrado buscaba: profundidad en el análisis y, como derivación de la crítica, un nuevo conflicto que enfrentar y continuar con el crecimiento y desarrollo profesional.

Amigos críticos, presidente y estudiante

Se decía, líneas atrás, que algunos amigos críticos adoptaron, al inicio de las conversaciones, un papel similar al de sinodales, es decir, actuaban como examinadores. Recordamos un caso singular en el que la invitada como amiga crítica de una estudiante era su asesora técnico-pedagógica en la escuela, una profesora con un amplio conocimiento y manejo teórico, quien, se decía al final de la conversación

en los pasillos, "pareció más un juez y no una amiga". Y es que actuó en términos más de interrogatorio fiscal y fue tan prolongado que, por momentos, se tornó en discurso unidireccional, en perorata que recordaba la cátedra de alguna vieja escuela mexicana. Amigos críticos que olvidaban los rasgos centrales de su aportación: llevar a la reflexión al estudiante vinculando áreas o aspectos de su actuar cotidiano en la escuela, dar a conocer aspectos del crecimiento profesional y personal en el hecho educativo, y aportar información a los demás asistentes para comprender mejor el contexto y circunstancias en que se había generado la experiencia pedagógica que daba a conocer la o el estudiante. Un caso similar ocurrió en la primera generación, cuando la amiga crítica, en este caso una supervisora de la zona escolar en la que la trabajaba profesora, se dedicó a destacar las debilidades del desarrollo del trabajo de la profesora-estudiante, pero no solo en el aspecto académico, sino también en otros ámbitos de la gestión, como la administrativa, ya que se trataba de una escuela unitaria.

Pero en la actuación de los amigos críticos en las primeras generaciones también hubo quienes se dedicaban a halagar en demasía o a felicitar reiteradamente por el logro alcanzado, más de lo tratado en el portafolio poco decían. En algunos casos, cuando los amigos críticos eran compañeros de generación, identificados quizá por el proceso vivido y con la ventaja de saber ampliamente de qué se trataba el enfoque de la maestría, se dedicaban a defender al estudiante, a plantar cara cuando sentían que alguno de los sinodales estaba siendo demasiado incisivo con su compañero. Dicha situación generaba una polarización: dos bandos enfrentados en un asunto, que por lo regular no se dirimía, y del que el estudiante obtenía escasos beneficios.

Con relación a los compañeros de centro escolar, se vieron casos en que la defensa se gestaba a partir de que "yo lo conozco bien en el trabajo y es un gran maestro"; es decir, había un terreno que solo ellos conocían donde se abonaba a la validación del desempeño en términos generales: es cumplido, nos ayuda, es bueno con los niños, etcétera. También hubo casos en que los invitados no sabían qué decir, o sus participaciones eran parcas, con comentarios a cortapisas y actitudes titubeantes. Cabe señalar que, en ocasiones, las profesoras invitaron a madres de familia de su grupo escolar, quienes, las más de las veces, parecían no tener los recursos técnicos y las habilidades lin-

güísticas para referirse al portafolio, y por lo regular caían en lisonjas o señalamientos para dar fe de lo bueno del maestro o maestra que era el que formaba a sus hijos.

Quizá la actuación del o la presidente del sínodo, es decir, de quien había sido tutor de la estudiante, pudo favorecer la conversación en estos casos, pero parecía que no todas o todos tenían claro cómo debían actuar, cuáles eran sus atribuciones o qué papel les correspondía al momento de desarrollarse la conversación. Había quienes, cuando la situación se estaba tornando complicada para el estudiante, intervenían para dar el turno a otro participante o, en el extremo, para dar por terminada la conversación con el clásico "para ir cerrando", lo cual significaba que debían hacer un último comentario, aun cuando hubieran quedado asuntos interesantes a discusión en la mesa. También se dieron casos en que una crítica fuerte al portafolio del estudiante representaba una alusión al tutor, y reaccionaban con molestia o tomaban la palabra para justificar el aspecto señalado. Asimismo hubo quien adoptó la inacción, es decir, no ayudaba al estudiante replanteándole preguntas que había hecho otro participante, a moderar para que la palabra no fuera monopolizada, a establecer enlaces temáticos que permitieran ir tejiendo la conversación. Sobre ello volveremos más adelante, pues se concluye que el presidente del comité de críticos, o sínodo como se le llama oficialmente, tiene un papel fundamental en la configuración de un acto que pretende adoptar el formato de conversación.

Con relación a los estudiantes en las primeras ediciones de la conversación pública, diremos que han mantenido un perfil, es decir, llegan con un trabajo terminado, multirrevisado y aprobado, lo cual les lleva a pensar que están listos para la conversación. Manifestaban sentir cierto nerviosismo, pero que "a la hora de empezar la exposición" se iba diluyendo poco a poco. Que por la intensa actividad de análisis y reflexión sobre la práctica en los grupos de cotutoría esperaban comentarios "fríos o cálidos" sobre su trabajo, pero que al final de cuentas les fueran de utilidad. Que reconocen fallas en su desempeño durante la conversación, ya porque "la presentación en Power tenía muchos errores", ya porque no supieron responder a una pregunta, ya porque estuvieron muy sensibles y eso los limitaba para "hacer un mejor papel".

Tres elementos distintivos

A partir de las respuestas obtenidas en las entrevistas, se encontraron tres asuntos que distinguen la conversación pública de otro tipo de eventos para la adquisición de grado, dando por hecho que, además, se centra en la reflexión crítica con carácter académico riguroso y un alto profesionalismo por parte de los lectores. Son elementos que se han mantenido hasta la fecha y quizá son los que dan un toque de originalidad al tipo de ejercicio que se realiza en la maestría de la BECENE para obtener el grado profesional de maestría, y que incluye emotividad, presencia de amigos críticos y participación del público.

Sobre el aspecto emotivo, por ahora diremos que se manifiesta plenamente, no se disimula o reprime; por el contrario, parece un valor entendido por todos los asistentes en una conversación; hay un profundo respeto cuando salta a la escena encarnado en la agitación, la risa, el quiebre de la voz o el llanto. Al tiempo, ha dejado de causar incomodidad o alguna crítica traer a la mesa cuestiones personales, más bien se podría decir que constituye un elemento de análisis, un tema que se toca en algún momento de la conversación, pues está presente como contenido del portafolio temático en la parte que corresponde a la Historia de vida.

Con respecto a la participación de los amigos críticos, es claro que aportan una perspectiva distinta al analizar la experiencia de su colega, debido a que su relación es cercana y guardan complicidad en el andar por la docencia. Para las y los amigos críticos, es una alta distinción que se les invite, y por ello se preparan con suficiencia y quieren "estar a la altura", "no quedarle mal a su compañera". Asumen el reto de comentar un portafolio como logro excepcional de alguien que conocen y ponen de manifiesto que "poco a poco se han ido transformando las prácticas" y concluir que "es un trayecto que ha concluido de manera exitosa". Los amigos han ido comprendiendo que el carácter crítico de su participación, va más en el sentido de apoyo no para la defensa de un trabajo, sino para su mejora sostenida, por tradición ausente en el sistema educativo, pero que hoy empieza a instalarse en los espacios colegiados. Como veremos más adelante, la participación de los amigos críticos complementa la perspectiva en las conversaciones sobre experiencias de la investigación formativa, y genera materia de análisis para su comprensión y reconsideración.

Que el público tome parte en un acto del tipo que hemos venido analizando no sería novedoso, sino por el hecho de que participa por turnos, en el sentido que le atribuye Briz (2000b), como acto de habla aceptado por los conversadores. Si bien, la mayoría de estas participaciones tienen el fin de felicitar o dar realce a una labor consumada por la o el estudiante, que califican de titánica, otras se suman al análisis técnico, o se dirigen hacia la aportación de elementos importantes para complementar la visión sobre el estudiante, acerca de una parte de su trayectoria desconocida, relevante para la cuestión que se está analizando. A un amigo crítico le parece altamente relevante y significativo, por ejemplo, que desde el momento en que la presidenta del sinodo hace la presentación de la conversación, se dirige al público y anuncia que podrán hacer algún comentario, con lo que se abre la posibilidad de interactuar con cualquier integrante de la mesa, lo que en otros formatos para la adquisición de grado sería impensable.

Estos elementos han perdurado en todas las generaciones y es la mejor muestra de la consistencia que ha logrado el acto que innovó la Escuela Normal, lo cual le otorga un toque de originalidad y le abre nuevos horizontes para pensar en la formación académica del profesorado. Este asunto se describirá con amplitud en el siguiente apartado, al delinear qué es una conversación pública teniendo como referente su edición más reciente en esta Escuela Normal.

Con relación al desarrollo de las conversaciones públicas en las distintas ediciones, cabe señalar que se han llevado a cabo en variados escenarios, es decir, han ido cambiando los recintos que las han albergado al paso de los años. Se recuerda con nostalgia, desde el inicio de las conversaciones públicas, que se han llevado a cabo en las aulas del edificio contiguo al Centro de Información Científica y Tecnología (CICYT), en la Sala de Conferencias; otras, en la Sala de Directores; sitios, todos, emblemáticos de la Escuela Normal. Lugares a veces sombríos o demasiado sobrios y ceremoniales, pero que otorgan la formalidad que se busca; lugares que aportaban ese toque de tradición y nostalgia de tantas generaciones de profesoras y profesores que esta Benemérita institución ha formado y visto pasar. Pero con el crecimiento de la Normal y la construcción de una nueva Unidad Educativa, ahora se cuenta con una sala de conferencias *ad hoc* para conversar: un lugar moderno y bien acondicionado, estelar para las conversaciones, porque también se tiene la necesidad de realizarlas en los

salones de clase del mismo edificio, ya que son muchas y el tiempo es poco.

Resumiendo, se podría decir que la conversación pública fue en sus inicios lo que ya se ha explicado, quizá, por varios factores: su denominación, el escaso interés y la falta de costumbre por conocer cuál es el enfoque de esta maestría; por supuesto, la experiencia en que uno se formó o fue examinado, los referentes que se tienen sobre la manera de participar como sinodal, la adquisición de un rol protagónico sustentado en la autoridad de que se goza como especialista de una materia, entre otros. Pero esta descripción no significa que no hubiera verdaderas conversaciones, muy apegadas, o al menos cercanas, al ideal. Muchos de los elementos de esas conversaciones se abordan en el siguiente apartado, en el que se describe qué es actualmente la conversación pública, lo cual tampoco significa que todas las observadas se apeguen a una especie de modelo. Más bien, se verá la diversidad de sus matices y cómo adquiere varios sentidos, porque no hay un modelo único, por lo que esta diversidad, entonces, depende de los estilos de los participantes.

QUÉ ES HOY LA CONVERSACIÓN PÚBLICA

Breve conceptualización de los actores

Antes de plantear un panorama de la estructura de la conversación pública en la actualidad a través de los actos que la integran, es de suma importancia dar a conocer algunas consideraciones de quienes han participado en ella.

Larry, un profesor que fungió como amigo crítico en la conversación pública de una educadora, luego de haber recordado sus vivencias en su examen de grado, opinó: "Creo que es una gran innovación, desde mi punto de vista, más que un examen de grado es un espacio para compartir, sí, para debatir, pero más que nada para construir a partir del documento que se presenta, es decir, estar en ese momento de reflexión y análisis, que no concluye ahí, sino que es un proceso cíclico" (EAC230513), lo cual coincide con lo establecido por Suárez (2007) en cuanto al fin de la investigación, que es, en cierto sentido, "convocar a los docentes para la re-construcción de la me-

moria pedagógica de la escuela, en los modos existentes para objetivarla, legitimarla y difundirla, y en las estrategias utilizadas para ponerla en circulación y deliberación públicas” (p. 17). De acuerdo con este profesor, esto es lo que sucede en una conversación pública, es decir, se puede llegar al debate, pero ante todo se busca construir dentro de un proceso cíclico, imperecedero, que garantiza en la formación del estudiante la adquisición de un mecanismo eficaz para redescubrirse en cada acto.

Por su parte, una profesora que egresó de la generación 2006-2008 considera que en la conversación pública actualmente “sigue siendo la misma línea: evidenciar lo que realmente se hizo en el transcurso [de la experiencia de investigación]” (EAC090513). Hacer evidente lo que se vivió consiste en mostrar al público los análisis de la experiencia educativa, por medio de artefactos cuidadosamente seleccionados, que adquieren voz propia y hablan de los andares por la vía pedagógica; hacer evidente lo que se vivió es dar a conocer con mayor profundidad cómo se ha llegado a ser docente y los avatares, para seguirse reinventando. En este sentido, la actuación del estudiante el día de la conversación es muestra de la manera en que se aprende de otros y se tiene apertura a las visiones externas sobre un mismo hecho educativo del cual se ha sido protagonista.

La maestra Vianney, quien también participó como amiga crítica en las conversaciones de la reciente edición, define este evento identificando dos perspectivas: por un lado, la que representa la conversación formal (con pasajes coloquiales, cercana, amigable, flexible) y, por otro, la constituida por el carácter duro, técnico, de una defensa por momentos agreste, tirante, del examen profesional.

El espacio donde pueda estar la gente que conoce del tema, incluso más que tú, por supuesto, que tenga el manejo teórico y dominio que tú no tienes, y la parte que representa tu familia, amigos o incluso alguna persona que vaya pasando y pueda entrar. Es un espacio agradable, pero no por ello [deja de ser], para quien está parado frente a nosotros, de nerviosismo, de tensión. Un espacio para compartirle a quienes conocen del tema y a quienes no, un trabajo que ha estado rigurosamente supervisado, que te ha costado, que has tenido que contrastar, que has tenido que deshacer y volver a hacer (EAC07062013).

En este sentido, hay quienes piensan que en la actualidad la conversación pública ha tenido algunos avances hacia lo que se pretendía.

en su origen, sin embargo, aspiran a seguir avanzando en esa dirección. La maestra Andrea piensa que hay mucho por hacer todavía en cuanto a las conversaciones públicas; hace falta seguir insistiendo en la inclusión de algunos elementos distintivos de la conversación en los términos planteados en la experiencia de la Universidad de Santa Bárbara. Pues, con respecto de las conversaciones recientemente efectuadas, concluye que es "el momento en que de manera formal adquieren el grado como maestras, maestros, y, en muchos de los casos, se acerca más a un examen que a una conversación" (ECH80513).

De igual manera, manteniendo una actitud crítica y destacando avances significativos, la maestra Mary define la conversación pública como:

Un espacio de diálogo, de discusión académica, sobre el proceso y los resultados de la investigación formativa que el sustentante ha realizado para resolver una problemática específica en escenarios reales de su práctica docente. En esta conversación pública participan académicos conocedores del tema o de la metodología de portafolio, así como amigos críticos invitados por el egresado, quienes sincronizan sus intervenciones en aras de propiciar una reflexión más potente sobre la temática en contexto que ayude al sustentante a recrear su historia, su experiencia profesional y enriquecer su trabajo de portafolio (EDP270413).

Los diferentes puntos de vista parecen llevarnos a concluir que si bien ha habido una evolución rumbo a las ideas de origen, en esa ambiciosa doble intencionalidad que describimos en párrafos anteriores, la conversación pública sigue manifestando variadas facetas, dando ocasión para que sus participantes adopten posiciones concordantes con los roles asignados, por un lado, como sinodales y, por otro, como conversadores. Es un acto que mantiene abierta la polémica y, a la vez, por sus resultados, "sirve a dos amos": esto es, atiende a dos visiones que intentan congeniarse: la institucional y la formativa, en el sentido del desarrollo profesional, pues lo institucional es, de cierta manera, igualmente formativo.

Configuración de la conversación pública

Estructura externa: Momentos a desarrollar

Empecemos por traer a escena nuevamente el relato con que inicia este capítulo. La mesa al frente sobre el estrado de la sala, una

profesora-estudiante ataviada y serena, sinodales, amigos críticos y el público dispuesto a escuchar la experiencia pedagógica que ella relatará, y la presidenta que está al lado de la estudiante para iniciar la presentación. Así se dispone el escenario para efectuar una conversación pública: es un escenario que se ha mantenido desde sus orígenes. Pero lo que de ahí en más sucede adquiere distintos matices, que podrían ser descritos en un trabajo más extenso por su gran variedad y riqueza.

Estamos en posición, eso sí, de llevar al lector a escenas de las conversaciones públicas, a nuestro parecer, muy significativas. De ello nos valemos para configurar al menos una visión sobre la forma en que se hoy se desarrolla y el tipo de actuaciones que, desde nuestro punto de vista, están presentes. Manifestamos de antemano amplias reservas y reiteramos al lector nuestra intención de hacer una contribución reconociendo la facultad de quienes saben mucho de esto de hacer sus propias interpretaciones, que asumimos irrestrictamente como valiosísimas y necesarias.

Así pues, se pudo conocer que hay una estructura invariable de la conversación pública que consta de cuatro momentos: la presentación del acto por parte del presidente, la presentación de la experiencia por parte de la estudiante, la conversación en la mesa, en la que el público también participa (por lo general hacia el final de ésta), y el protocolo para dar a conocer la adquisición del grado.

La presentación del acto

Una vez que se han congregado todos los convidados (pues en ocasiones hay que esperar por algún amigo crítico que se ha demorado), el presidente del sínodo, quien conoce ampliamente el proceso formativo del estudiante, hace una presentación del acto en los términos que a continuación se muestran.

Buenas tardes a todos, maestras, maestros, distinguido sínodo que hoy nos acompaña, para desarrollar la conversación pública de Gloria Contreras Martínez, con el portafolio temático denominado "Procesos de aprendizaje y nociones numéricas en el aula". Para esta conversación pública nos acompaña, desde luego, un distinguido sínodo experto en el tema, pero, sobre todo, profesores con experiencias sensibles a que identifiquen en este documento áreas de mejora para la sustentante. Doy la muy cordial bienvenida a nuestro vocal en esta conversación pública, al

doctor Juan Ramírez Lavín, bienvenido [aplausos indecisos del público]. Asimismo a quien funge en este sínodo como secretaria, la maestra Rosa Moreno Martínez, bienvenida [los aplausos se diluyen]. Y, bueno, una servidora, como tutora del documento, fungiré como presidente del sínodo, maestra Elisa Gómez Belmonte. También tengo mucho gusto de que en este día nos acompañen dos muy estimadas compañeras de Gloria, que le hicieron favor de leer su documento, pero, sobre todo, le dan orientaciones para que éste mejorara. Le doy la bienvenida a la profesora María Elena González Pineda a este espacio. También a la maestra María Amparo Posadas Guerrero, bienvenida. Igual a ustedes [se dirige al público], compañeras de Gloria, estudiantes de la maestría, sean muy bienvenidos. La dinámica de trabajo para esta tarde es la siguiente, ustedes ya la conocen, pero con gusto se las informo, sobre todo a nuestras invitadas: Gloria dispone de un tiempo para hacer la presentación sintética de su documento y, posterior a este diálogo que ella inicia, donde nos lo comparte a quienes estamos aquí presentes, pasaremos a nuestros espacios, a nuestros lugares, para continuar con ese diálogo con preguntas mucho más directas. Al final de la actividad, o tal vez en la parte intermedia, si alguno de ustedes desea hacer alguna participación tendrán la palabra, y podrán hacer alguna aportación, sea del mismo documento, si es que lo conocen, o bien de la trayectoria de la maestra. Dicho esto, Gloria, tienes el tiempo que tú y yo ya conocemos para que hagas uso del espacio. Bienvenida (ROCP28112012).

En este sentido, se manifiesta la estructura previamente ideada, el tema a tratar en la conversación, el tiempo destinado a la presentación por parte de la estudiante y la secuencia de los actos a ejecutar. El cuadro antes descrito por la presidenta del sínodo constituye lo que Briz (2000a) denomina *apertura*, momento de la conversación en el que se manifiestan algunos hilos o derroteros necesarios para poner a tono a los participantes. La presentación hace hincapié en el saludo y la bienvenida, un acto de cortesía típico del anfitrión hospitalario, generador de confianza y buen modo, especialmente para la profesora que presenta su experiencia pedagógica. Nombrar a cada uno de los asistentes, de manera personalizada o gremial, da un realce muy particular al acto, pues hace notar a quienes por sus méritos ocupan un sitio exclusivo en la conversación.

Con respecto a ello, la presidenta destaca del sínodo su experiencia en el tema, y de los profesores, sus "experiencias sensibles", a las que apela para que identifiquen "áreas de mejora para la sustentan-

te”: es decir, la *expertis* en el tema coloca a los aludidos en posición magistral, más la intención cristaliza hacia los terrenos de la reflexión, hacia la contribución, la cooperación. De las amigas críticas subraya su contribución inicial, ya que “le hicieron favor de leer su documento”, y sobre todo, la orientaron “para que éste mejorara”, lo cual no solía suceder en otras generaciones, porque, como nos dijo la maestra Mary, los amigos críticos llegaban sin leer y se la pasaban callados o solo ensalzando un trabajo que no conocían ampliamente. En cuanto al público, se anuncia abiertamente que, en algún momento de la conversación, tendrán oportunidad de “hacer una aportación”, esto es, abonar al tratamiento del asunto que será expuesto y analizado en la mesa.

Luego, en esta parte de la presentación o apertura, se enumeran los momentos con que se integra la conversación. El segundo, en el que la estudiante de maestría tendrá un tiempo que, aunque la presidenta dice que ella y la estudiante ya conocen, en el análisis de varios casos, y por lo que se sabe sobre esta parte, no se indica que generalmente ocupa entre 20 y 30 minutos. El tercero, cuando se pasará a la mesa a ocupar los lugares destinados a cada figura con antelación (dispuestos con rótulos personalizadores) para iniciar el diálogo y, dice la presentadora, se harán preguntas más directas, donde hacia la parte final de la conversación el público realiza alguna aportación sobre el trabajo o la trayectoria de la profesora. Una vez consumados estos momentos, sabemos que hay un cuarto donde se realiza el protocolo para la asignación del grado. Volveremos más adelante sobre cada uno, cuando desarrollemos los elementos que conforman la configuración aquí expuesta. Al respecto, Van Dijk (2001) señala que: “Las conversaciones también tienen (súper) estructuras esquemáticas globales. Generalmente comienzan con saludos seguidos de la introducción y el desarrollo de un tema. Luego se cierra ese tema, y tal vez se inicie otro tema, hasta que los participantes terminen su conversación con fórmulas típicas de clausura como, por ejemplo, “pues ya me voy”. (p. 107).

En el caso de la conversación pública, esa típica fórmula para la clausura consiste generalmente en la frase “vamos cerrando” o “vamos concluyendo”, con la que se solicita a los participantes de la mesa hacer un comentario final. Ésta es una atribución del presidente del sínodo, cumplidas las dos horas que se estipulan desde el inicio como duración del acto. Cada presidente en turno tiene, por supuesto, un estilo para la presentación, pero todos enuncian las reglas de partici-

pación (tiempos, tipos de interacción, secuencia de actos, etcétera). Esto es, además, variable según la idea de cada presidente, pero cabe señalar que la Coordinación de Investigación les entrega un conjunto de sugerencias.

Se destaca en este instrumento cómo, desde la perspectiva de la maestra Andrea, quien se apega a la idea original sobre la denominación, se trata más bien de un comité de críticos, y no un sínodo, lo cual ella señala, en los testimonios anteriores, como una de las incongruencias y, a la vez, índice de que aún se asume como examen. En fin, estas orientaciones o sugerencias, seguidas más o menos por unos, o al pie de la letra por otros, dotan de estructura y contenido a cada una de las conversaciones públicas que se efectúan en cada edición.

La participación del estudiante: Presentación del portafolio

La presentación sintética del contenido del portafolio no es improvisada, ya que con suficiente tiempo y la permanente guía de la tutora o el tutor, la o el estudiante de maestría selecciona con cuidado la información que desea compartir con el público asistente. Si bien hay un repaso breve por todos los apartados del portafolio delinea una presentación digital (regularmente en Power Point) con aquellas ideas clave que permitan hilar un discurso coherente e ilustrador del trabajo realizado. Dicha presentación no siempre se ajusta al tiempo que se les ha dado, en muchos casos supimos que exceden el límite de los 30 minutos y pueden extenderse, incluso, hacia los tres cuartos de hora. Hay presidentes que muy sutilmente les señalan cuando se acerca el final del tiempo dispuesto, pero también hay quien permite con denuedo que terminen su presentación, con el consecuente cuchicheo en la sala o un gesto adusto de algún crítico en franca protesta porque el estudiante no respetó uno de los acuerdos. El asunto del tiempo es importante porque generalmente hay más de una conversación en la sala de conferencias, y se han dado ocasiones en que los que esperan turno, esperan mucho tiempo afuera del recinto.

Cuando se preguntó a las estudiantes sobre el momento más complicado en su conversación, algunas de ellas refirieron la exposición de su portafolio, como se muestra a continuación, en el caso de Zorella, quien recuerda que, luego de que la presidenta le dio la palabra, no sabía cómo empezar: "Ya lleva uno la idea de cómo va a empezar,

pero te sientes así como que 'qué voy a decir', primero, pero en el momento te sale, dices 'no, ya lo tenía bien previsto', pero estaba nerviosa" (ESG08-10170515). Agrega que la voz le temblaba por ese nerviosismo y la soledad que ya en ese escenario sentía; era una sensación difícil de resistir. Todo ello escapaba a la preparación que había tenido, pues recuerda que durante la maestría se presentaban avances de la investigación y de manera regular se efectuaban encuentros con el equipo de cotutoría, en presentaciones como ésta. Era, como dice ella, una forma de irse preparando para este momento.

O en el caso de la maestra Gaby, quien refiere que "al momento de decir 'ya estoy aquí y va a ser la conversación', si sentía cierto nerviosismo", y cuando se le pregunta qué no haría si tuviera la oportunidad de volver a vivir la conversación, plantea "Yo, más bien, pienso que es la distribución de los tiempos, la cantidad de información que en ese momento yo llevaba para la presentación, porque para el tiempo que habían dado, la presentación no era, vamos, abarcaba más [tiempo]" (ESG06-08090515). Estaremos de acuerdo en que, por más confianza que se le brinde o por muy preparado que esté, el acto culmen de una etapa de su formación representa para el estudiante un reto monumental. El cosquilleo (o en algunos casos urticaria) del inicio, por lo general experimentado, más o menos se maneja, se disimula o controla según los recursos que cada uno ha desarrollado.

Con la presentación como guía y, en contadas ocasiones, videos o audios de apoyo para ilustrar alguna situación (dependiendo de la idea de los tutores), la o el estudiante avanza en un discurso que enlaza relatos sobre el desarrollo personal, profesional y planteamientos técnico-didácticos, tanto de la investigación formativa como de las experiencias en el aula que ayudaron a enfrentar la problemática educativa. Puede vérselos con tarjetas en mano para apoyarse, a quien solo se guía por los textos que va leyendo en las diapositivas de su presentación, o a quien se dirige al público y a los integrantes del sinodo con garbo, o a quien es afable y su tono atrapa, y en ocasiones embelesa a la concurrencia. Muestra de ello es el siguiente fragmento de un registro de observación, obtenido de una conversación pública.

El profesor inicia con la historia de vida. Contexto rural, familia humilde, familia con carencias, desintegración familiar, lo cual ha afectado, dice, su autoconcepto y, por ello, ha buscado "algo que me sostenga: la fe en un ser superior". Se considera "una persona resiliente" [se le quiebra la

voz]. "El contexto te puede arrastrar a que tengas una concepción de la vida". Él sostiene que el contexto afecta la comprensión lectora. Su desarrollo profesional lo marca la escuela, la maestra Martha, quien lo conoce bien desde la escuela telesecundaria [es amiga lectora, como él la llama y está presente en la sala]. Hay un compañero de la maestra Martha [es el otro amigo crítico] que también lo marca, quien le dijo "tú podrías ser un buen maestro". Pero él no se consideraba un buen estudiante: "A veces me sigo sorprendiendo de que soy maestro, porque nunca pensé que llegara a ser un docente. Nunca fui un buen estudiante, sin embargo, siempre he buscado una guía y el camino" [mostrando reveladoras fotografías]. Dice que hay actividades en la escuela, como las artísticas, las obras de teatro, donde él pudo mejorar su autoconcepto, pudo "sacar todo aquello, pude encontrarme a mí mismo. Ser maestro es un privilegio, no cualquiera puede ser docente, porque se requiere un sentido de humanidad: ser docente es entregarse, querer a los niños como sus propios hijos" (ROCP04122012).

La presentación del portafolio es, además de un espacio para mostrar el desarrollo de competencias profesionales, en lo general un verdadero acto de comunicación, de comunicación inteligente, como lo denomina González (2001), acto que va más allá de la entrega de información, acto que debiera comprometer de antemano a los oyentes, no solo en la escucha, sino también en la conexión humana con una persona que enfrenta uno de los momentos trascendentes de su existencia. Si bien permite demostrar las capacidades lingüísticas, el crecimiento profesional en el control y dominio de las emociones, el espacio para la presentación del portafolio, constituye una oportunidad para transmitir.

Cuando el mensaje es mucho más que pura información y entra en la dimensión de la comunicación, entonces se habla de que esa persona "transmite" algo. Puede ser pasión, calidez, energía, confianza, seguridad... algo mucho más allá del mensaje informativo. Más allá de los contenidos aprendidos de memoria, desde el saber, el comunicador transmite algo a partir de su ser. Desde su esencia misma de lo que él es. Transmite un propósito claro. Muestra que sabe para dónde va y permite ver a las personas que su mensaje promueve un nivel mucho más alto de intencionalidad. Construye, edifica, promueve lo mejor (González, 2001, pp. 64-65).

No se trata, entonces, de encaminar las energías para convencer, para hacer defensa anticipada de los planteamientos que aparecen en

el portafolio; es ocasión para mostrar lo mejor de sí mismo, para dar a conocer sobre la base del contenido de su portafolio, con mayor profundidad, aquellos aspectos que caracterizan una forma de ser, un desempeño, la esencia de la persona, las motivaciones y resoluciones del crecimiento personal y profesional.

Transición: Ir a la mesa e iniciar el diálogo

Cuando la o el estudiante ha concluido su presentación, cuando ha comunicado al público asistente quién es y el devenir de su desarrollo profesional en la maestría, la presidenta vuelve a tomar la palabra para invitar a que pasen a la mesa e inicie así la conversación. Veamos cómo se hace en un fragmento de registro de observación de otra de las conversaciones.

La presidenta dice "Pasamos entonces a la segunda fase de esta conversación. Invitamos a los amigos críticos a instalarse, aquí en este orden (señala los lugares en la mesa): los amigos críticos; seguiría el sustentante, la presidenta, el vocal y el Secretario". Comentarios exigüos entre los participantes al momento en que suben en fila al estrado en el orden sugerido. Hacen bromas sobre la forma de colocarse al subir por la escalera [solo hay una del lado derecho]; van en fila ya acomodados según el lugar donde estarán, pues el estrado es tan estrecho que no permite otra forma de hacerlo. Cada uno de los que suben hasta ese sitio trae en sus manos el portafolio temático, hojas sueltas y bolígrafo o lápiz. El sustentante toma un poco de agua de la botella que previamente fue colocada en la mesa justo frente a sí; un amigo crítico hace lo propio. Una de las asistentes de posgrado está teniendo problemas para apagar el videoproector, y la luz que de éste emana da justo en el rostro a algunos en la mesa [estudiante y presidenta]. La presidenta anuncia: "Iniciamos con esta conversación, no hay un orden establecido, podemos iniciar nuestro diálogo tomando la participación cualquiera de nosotros (ROCP28112012).

Cualquier participante de la mesa puede tomar la palabra, dice la presidenta en este caso; pero hay otros casos en los que quien preside la conversación, si así puede decir, declara abiertamente el turno, en primera instancia, de alguno de los integrantes del sínodo: "No hay un orden establecido, sin embargo me voy a permitir, como presidente de este sínodo, ir abriendo algunas líneas de análisis. Yo le pediría a la vocal o al secretario nos pudieran iniciar este diálogo" (ROCP22112012).

Lo cual significa que hay ciertas facultades que se dan al presidente (específicamente la de coordinar las participaciones del comité de críticos), propias del mando y cuidado para que la conversación adquiera rumbo y llegue a buen puerto, es decir, cumpla su cometido. En otro caso, la presidenta declara "Vamos a dar inicio a este momento de conversación, en donde la intervención es de manera espontánea, de acuerdo a como estén surgiendo las cuestiones que les merezca este documento, solamente se les solicita que pidan la palabra" (ROCP14122012). Otorgar el turno es también facultad de la presidenta del Sinodo; en este sentido, reiteramos el papel tan importante que esta figura desempeña en la conversación, ya que en los momentos en que se pierde el rumbo, cuando se empalman las intervenciones o hay preguntas poco claras, puede reencauzar, ordenar o apuntalar las participaciones.

Abierto el canal para la intervención, la participación empieza a fluir en distintas direcciones; bifurca e impone un reto, si se quiere llegar a una verdadera conversación, es decir, un discurso colectivo, engarzado, con temas y subtemas relativos a un mismo asunto. Desde posiciones individuales, porque así se preparó el tema, en la soledad, emanan planteamientos que no necesariamente siguen un orden, con relación a los apartados del portafolio. Puede suceder que alguien inicie partiendo de los análisis de la práctica docente, o algún otro que haya considerado importante resaltar algo de la historia de vida del estudiante, o uno más que suponga importante el empezar por retomar las conclusiones. En este sentido, no hay garantía de que las siguientes intervenciones sigan el hilo del asunto abordado por su antecesor. Puede darse entonces con frecuencia que el estudiante vaya siendo blanco de preguntas en líneas separadas, lo que implica que se dedique a responder, en intercambios bidireccionales, a cada uno de los integrantes de la mesa sobre cuestiones específicas.

Es el momento más amplio de la conversación pública, el que ocupa más tiempo y en el que se suceden planteamientos tan diversos y variados como las posibilidades del portafolio; compendio en el que se narra, a partir de un ramillete de tópicos, todos interconectados e interesantes, una historia de maestros.

Como parte de la estructura interna, siguiendo a Briz (2000), se puede decir que la conversación pública se va articulando desde unidades monológicas y dialogales. Las primeras aparecen constituidas

por los actos de habla y las intervenciones (de iniciación o de reacción): las segundas están integradas por los intercambios y las interacciones (propiamente los diálogos, a veces bidireccionales, a veces colectivos). Con ello, surgen los turnos de habla que van dando forma al acto conversacional en un orden más o menos sobreentendido, pero que en ocasiones lleva a irregularidades de la conversación, es decir, que ésta no fluya como se espera. Entre estas irregularidades podemos destacar los prolongados monólogos (a veces justificados para contextualizar un planteamiento específico), las extensas peroratas de tipo cátedra (en apariencia, obstinadas en ilustrar al estudiante sobre alguna materia), el habla simultánea y, eventualmente, el robo de turno.

Ante estos avatares, cuando el presidente del sínodo "deja hacer", el asunto de conversar se vuelve misión imposible. Aunque se establece el diálogo profuso, son escasos los intercambios horizontales, de no ser por algún participante que decide retomar lo que los otros han traído a la mesa con expresiones como estoy de acuerdo con lo que dijo mengano, para profundizar en el asunto que plantaba zutano, retomando las palabras de perengano. Cuando las personalidades y los estilos se encuentran, el entramado parece automático, mucho más si tienen claridad sobre el tipo de acto que se pretende desarrollar. Veamos un pasaje en el que la comunicación se triangula por el acoplamiento de tres de los integrantes de la mesa en un tema de gran importancia: la lectura.

Secretario: Cuando yo te leí, maestro Celso, inmediatamente me ubiqué en la escuela, ¿no?, hice [escribí] algunos comentarios, no sé si los analizó, porque se vislumbra con esto que ustedes [los demás de la mesa] han estado expresando del contexto, ¿no?, en este caso la escuela, el uso de la biblioteca, cómo ahí prácticamente rescatas la biblioteca porque estaba como diluida ¿no?

Estudiante: Así es.

Secretario: Entonces, ése es un punto muy importante, para poder acercar a los alumnos al libro, ¿no? La escuela puede ser favorecedora, impulsora, de la lectura, de la escritura, o puede generar también, tener sus barreras. Entonces, a mí me gustaría que hablaras un poquito más de la biblioteca, ¿dónde la encontraste?, ¿estaba escondida?

Atendiendo a la solicitud, el profesor da una amplia explicación sobre la biblioteca escolar, destacando que cuando él llegó a la escuela

no había una, ahí estaban los materiales y los libros, pero él fue quien la ordenó. Cuenta la experiencia de hace cuatro años sobre un niño llamado Ponchito "Muy listo, que siempre lo hicieron participar en foros lectores, en cada grado". Luego concluye, entre risas de los de la mesa, que ese niño no necesitaba las clases, que él cree que aprendió más de los libros que de él. Les causa mucha gracia, desde la manera en que el maestro nombra a Ponchito y aún más la conclusión. El maestro sigue con las experiencias sobre Ponchito, sobre una vez que "Todos los niños le hicieron preguntas por mi indicación, pues sabía mucho y yo tenía que salir. Luego yo me preguntaba ¿por qué este niño sabe tanto y los demás no? [la risa se incrementa] y entonces dije: porque ha leído mucho. ¡Hay que darle libros a todos!" [risa armoniosa y estruendosa en toda la sala].

Vocal: Es que aquí hay algo muy interesante, sería muy valioso que supiéramos en dónde está Ponchito en este momento [silencio. Varios asienten en actitud reflexiva. El silencio es total]; debe ser un hombre o un joven exitoso.

Estudiante: Ponchito debe estar ahora en secundaria. Recuerdo una experiencia cuando se graduó, le dimos un libro de regalo [nuevas risas, pero de muy buena gana]. Si, le regalamos un buen libro, pero luego yo le mandé un libro que nos había llegado *Historia mínima de México*, dije "a Ponchito le gusta la historia"; pero, al siguiente día, fue y me lo regresó, me dijo: "Maestro, los buenos lectores buscan a los libros, no los libros a los lectores (ROCP04122012).

Desde el momento en que el secretario toma la palabra, se suma a la conversación estableciendo un nexo temático con la frase "se vislumbra con esto que ustedes han estado expresando del contexto", pues las participaciones previas habían sido en torno a la importancia del uso del lenguaje escrito en contextos reales, el ángulo sociocultural que el estudiante trata en su portafolio. "Rescatas la biblioteca", le dice, y esta intervención es iniciadora de un eje clave en las cuestiones de la lectura; a su frase sigue una intervención reactiva del estudiante llegando al atractivo caso de Ponchito, que luego la vocal potencia al plantear "sería muy valioso que supiéramos en dónde está Ponchito en este momento", proposición que enmarca un punto de acuerdo, pues puede verse a los de la mesa asintiendo, reflexionando sobre lo que anuncia una conclusión: potenciar la lectura desde la escuela genera jóvenes exitosos. Sobre el tono hilarante de este frag-

mento volveremos más adelante, pues se verá cómo, cuando llega a generarse, es una condición que se asume como parte de ese carácter coloquial con que, ya en la práctica, por momentos adopta la conversación pública.

La participación de estos tres integrantes de la mesa (y podríamos decir que de todos, pues los amigos críticos participan mostrándose atentos, asintiendo con un movimiento de su cabeza), se apega al principio de cooperación que Lomas (1999) considera como condición necesaria para que una conversación tenga cierto éxito:

Desde este punto de vista el intercambio conversacional es semejante a cualquier transacción contractual, en la que los participantes tienen un objetivo en común, sus actuaciones son mutuamente interdependientes y existe un acuerdo tácito para que la transacción continúe hasta que ambas partes decidan terminarla de común acuerdo. (p. 285).

En otra conversación, con relación a la *apertura* que el presidente del sínodo dicta desde el inicio, una profesora abre las participaciones planteando un asunto que generalmente se deja para el final, es decir, en algunos tipos de documentos recepcionales aparecen como parte del cierre o las conclusiones, a saber: las recomendaciones del estudiante para el lector.

Yo quiero que nos compartas un poquito más, aunque ya lo refieres en tu documento [mantiene su vista fija en una carpeta que sostiene en sus manos], qué [silencio, lee por unos instantes y luego sigue], qué acciones implementar en el aula, que, si bien tú refieres en algunos casos muy puntual y también lo has mencionado [en la presentación], para promover el pensamiento matemático, ¿hacia dónde voltear la mirada al momento de la intervención docente?, ¿qué recomendaciones le harías tú a otra maestra que se inicia en esta labor docente? (ROCP21112012).

Este hecho da cuenta de lo indeterminado de los asuntos a tratar y el orden que adquieren, pues la lógica de construcción y presentación del portafolio temático nos llevaría a suponer que en la conversación se hablaría primero sobre la carta al lector, la historia de vida, el contexto temático y escolar, la ruta metodológica, etcétera, es decir, el orden en que aparecen en el portafolio y el estudiante recién ha presentado, lo cual no ocurre, casi nunca. No hay necesariamente una lógica u orden para abordar el tema de conversación: hay total libertad de elegir qué, cómo y por qué tratar ciertos aspectos y en qué momento, lo

cual parece tener explicación en la manera como se van fraguando las conversaciones.

A partir de que los lectores analizan el portafolio de manera totalmente independiente y bajo el único punto en común constituido por el instrumento, cada uno ingenia un guión para su participación en notas de los asuntos que desea tratar; pocas veces se ve llegar a alguien y enfrentar el acto de hablar sin algo preparado. Generalmente se les ve armados con hojas, alguna carpeta, como en el caso que hemos traído a escena líneas atrás. Incluso, son perceptibles todas las anotaciones que han hecho en los márgenes, en las caras posteriores de las hojas, en el mismo portafolio, y dan pie a un orden en su alocución. Durante la conversación, es común verles con la vista focalizada en estos documentos, escribir notas cuando los demás participan, consultar la información que han preparado con antelación para guiar su discurso; hecho característico de las conversaciones formales, distintivo inequívoco de que este acto se resguarda de la invasión coloquial (no deseable, en ningún caso, pero casi inevitable), la cual podría llevar al sin sentido, a constantes divagaciones o, incluso, a perder irremediablemente su propósito. Como ésta, hay otras condiciones sostenidas a través del tiempo, para afirmar que este tipo de conversación ha sido asumida con formalidad y, como se ha enunciado en este trabajo, a veces con exagerada ceremonia y gravedad.

Si cada uno de los convidados trae consigo materia para conversar, es frecuente que se busque desahogar todos los asuntos de interés personal, lo cual lleva, en ocasiones, a establecer extensos intercambios bidireccionales con el estudiante. Se hace una pregunta, se recibe la respuesta y va una pregunta más, o en muchas ocasiones, más de una pregunta a la vez, situación que conduce al estudiante a hacer reclamaciones en las reuniones de evaluación después del período de conversaciones. La queja estriba en que se hacen hasta tres preguntas en una misma intervención, lo cual complica al estudiante, pues alguna de éstas conllevaría varios minutos para responderse. También se ha visto, en algunas conversaciones, ansiedad por iniciar la participación, la cual se expresa con movimientos corporales y gestos impacientes. Otros casos dan cuenta del agobio cuando está por acabar el tiempo y no se han podido hacer todas las preguntas que se tenían previstas. O, por el contrario, en las conversaciones pueden ver-

se muchos participantes medrados que esperan pacientemente su turno y levantan recatadamente la mano para solicitar la palabra.

El profesor que hace de vocal mantiene su vista en la estudiante, asiente amigable y muestra interés en la respuesta que ésta da a la Secretaria, mientras entrelaza sus manos: "Yo no viví un buen ejemplo, como docente [de mis maestros], sin embargo, yo quise revertir el proceso que yo había llevado como estudiante, y creo que ha sido de ayudar al próximo". Luego, el vocal mira sus notas, y sigue asintiendo. En seguida pasa las hojas del portafolio y, una vez terminado el turno, vuelve su vista a la presidenta e, inclinando la cabeza con gesto de caballero medieval, recibe la venia de la presidenta para iniciar su participación: "Gracias. Gloria, pues, igualmente me sumo a felicitarte, primeramente, porque estás en este espacio, en este momento, presentando tu documento. Y realmente es gratificante, confortante. El tema nos llama la atención, sobre todo esta temática de la matemática, que está en la agenda educativa (ROCP28112012).

El momento de la conversación como tal, en su estructura externa e interna, es un campo de lucha, con perrecho argumentativo recurrente, debido al tipo de conversación que de manera natural se antoja al tratarse de cuestiones académicas. Ya se decía que por momentos se acerca al debate, pero es más bien una discusión profesional de los asuntos didácticos, desde distintas posiciones. En este sentido, como materia densa, en este tipo de evento acaece el señalamiento, la puntualización y, a veces, la corrección sobre afirmaciones endebles, equívocas o fatuas del estudiante. Una estudiante escribió, como parte de sus argumentos en el contexto temático, al reflexionar sobre metacognición, que "al momento no se han realizado estudios sobre la metacognición en niños de preescolar". ¿Gravisima afirmación o extenuante investigación? El secretario hizo notar que dicha afirmación era comprometedora, pues no solo en el escenario internacional se han realizado investigaciones de este particular, sino que en México hay aportaciones muy recientes y reveladoras sobre cómo las educadoras desarrollan competencias cognitivas (incluidas las metacognitivas), a partir de la implementación del Programa de Educación Preescolar 2004. En otro caso, una profesora que fungía como vocal, increpó a la estudiante al establecer que su discurso sobre la cultura escolar hacía una crítica severa a sus compañeras docentes por su in-

dividualismo, más no se escribía nada sobre la postura que ella, la estudiante, como ente reflexivo, adoptaba en torno a ello.

Tengo varias preguntas, pero me quiero ir en orden conforme al documento. Hay algunas aseveraciones que me llamaron mucho la atención en cuanto las fui leyendo. Me llama mucho la atención el marcado énfasis que haces en cuanto a la descripción de la cultura, porque si yo hubiera estado en tu jardín hubiera dicho... o sea, me parece que describiste más a los demás que a ti misma. Me llama la atención en un documento en que el propósito es el análisis de la propia práctica, más que el de los demás. Y yo te preguntaría, haces una crítica muy severa a la falta de colegiabilidad, lo vuelves a mencionar en la presentación, a una falta de capacidad, tal vez hasta de empatía. Tú lo mencionas por ahí, pero yo te preguntaría ¿cuál fue tu contribución a este tipo de cultura? Porque luego dices "es que el individualismo es la respuesta", y yo creo que el individualismo es sumarte a la cultura balcanizada. Pero, entonces, ¿qué pasa con la capacidad de vigencia? o ¿qué pasa con considerarte como parte del colectivo? No, no entendí esta parte del análisis, maestra, quisiera que me lo explicaras (ROCP08012013).

Un cuestionamiento de este tipo, para algunos, podría parecer severo, duro y hasta incómodo en la conversación; sin embargo, para otros, representa la sustancia del diálogo colectivo; es punto de debate rico y trascendente, pues hace énfasis en un aspecto toral de la reflexión sobre la práctica docente. Los argumentos que la estudiante ha construido para esta situación señalada por la vocal podrían ser convincentes, o no serlo, pero lo cierto es que el punto de vista ha hecho efecto, se han dicho las cosas claramente y han movido las concepciones del estudiante al menos para una nueva revisión. Cabe señalar que, como el portafolio se presenta aún engargolado, podría incluso reescribirse este fragmento a partir de las nuevas reflexiones y conclusiones por parte del estudiante, y eso es lo realmente valioso de la conversación pública: escuchar al otro, recibir realimentación de especialistas en el tema, abre nuevas posibilidades para repensar la actuación y mejorarla.

Sobre esto volveremos más adelante, cuando se analice la acción que hemos denominado "colocar en sitio", constituida por intervenciones de profesores y profesoras que, como en este caso, con sus comentarios ayudan al estudiante a colocarse en situación de reflexión.

La intervención del público

Como penúltimo punto en el orden estructural externo de la conversación pública, conozcamos ahora un poco acerca de la participación del público, hecho singular en un evento considerado hasta hace algunos años, en la Normal, como un momento exclusivo en cuanto a *los actos de habla*. La participación de personas del público generalmente se da como intervención, e incluso como turno para hablar, por lo regular cuando el tiempo de conversación sobre la temática ha terminado en la mesa. Ha habido muy pocas ocasiones en que alguien solicita la palabra para intervenir durante la discusión entre los amigos críticos, el estudiante y el sinodo. Pero ¿de qué tipo es esta participación?, ¿qué efectos tiene entre los ahí presentes?, ¿contribuye, si es el caso, a dilucidar el tema tratado?

Como lo anuncia en la presentación de la conversación, el presidente o presidenta del sinodo da la palabra al público, invitando a hacer comentarios con motivo del tema o en cuanto a su conocimiento del estudiante. En ese momento, el silencio es síntoma de indecisión o quizá de incubación de la idea, es momento de animarse a hablar en circunstancias no siempre cómodas. Entre el público están familiares, amigos, compañeros de generación, compañeros de escuela y otros invitados conocidos del estudiante, lo cual genera sentimientos encontrados: orgullo y gran satisfacción, por un lado, pero, por otro, nostalgia y tristeza por todo lo vivido al lado de alguien que ha luchado por alcanzar una meta.

Llueven felicitaciones, reconocimientos, agradecimientos por la invitación e incitaciones para "seguir adelante", para continuar con los estudios y ser cada vez mejor docente. Se externa la satisfacción y el orgullo que como familiar o compañero se experimenta al ver al estudiante concluir una etapa más de su preparación profesional. Se rememora todo lo vivido a su lado: los desvelos, las angustias, los días en que prácticamente no estuvo para ellos, pues era todo de la escuela y el trabajo, los días dolorosos por verle tan presionado. Se le reconoce el tesón, la entereza y la gran capacidad mostrados para terminar una empresa, lo cual parecía inalcanzable. Es ocasión para plantearle también preguntas relacionadas con su trabajo en la escuela, para hacer constar la excelencia y compañerismo en el centro escolar, y para pedirle que comparta todo lo que ha aprendido con sus colegas.

Buenas tardes, yo soy una madre de familia, de la maestra Ana Clara [se le quiebra la voz], y pues sí me da mucho gusto verla que llegue a esta etapa, porque yo también estoy estudiando la maestría, incluso ella me alentó a estudiar la maestría. Yo soy maestra, bueno el año pasado estuve en la escuela primaria Veinte de Noviembre, de la comunidad de Cerritos de Zavala. Ella fue maestra de mi hija Samara, y yo me daba cuenta de lo que aprendía. Me llamó mucho la atención ese tema del calentamiento global, maestra, porque la niña cómo me lo repetía y le decía "papá, no tires el agua; papá, no la tires" [habla entre sollozos y la estudiante escucha con los ojos arrasados], le decía a sus primos "no tiren el agua". Ella utiliza una frase muy hermosa que dice "No contaminen porque el mundo se acaba, el mundo sufre, al mundo le duele". Y yo sí percibo que ella es crítica y muy reflexiva. De verdad, Samara desarrolló muchas habilidades, y yo quiero felicitarte, maestra, que estés en esta etapa, porque fui parte de ese proceso como madre de familia y como compañera tuya (ROCP08012013).

La atmósfera que se genera en alguna conversación a partir de la intervención del público podría ser descrita aludiendo a su gran carga emotiva, por su alto índice de sensibilidad, no solo para los familiares y amigos cercanos, sino también para la profesora o el profesor que ha dado a conocer su experiencia de investigación. No es un momento fácil, por lo que no es raro que se llegue al llanto, al júbilo y a la emoción desbordada, lo cual no es atajado por nadie en la sala. Quizá porque ocurre de una manera tan espontánea, tan bien nacida y genuina, que tiene cabida como una parte muy importante de la esencia del ser docente y así es admitida. Que una madre de familia diga "fui parte de ese proceso" es muy valioso, pues nadie hubiera imaginado que el trabajo realizado por una maestra diera lugar a ese tipo de realimentación en un evento como la conversación pública. No se trata solo de dar testimonio de los aprendizajes que fueron promovidos, es más bien un reconocimiento a alguien que ha sido importante en la vida de su hijo y ha contribuido a su formación como persona.

Pero también en el público hay quienes, sin estar directamente ligados, se refieren a la temática o, digamos, al aspecto profesional. Por lo regular, son los compañeros de generación que formaron parte del equipo de cotutoría y tienen conocimientos sobre el portafolio, quienes hacen señalamientos o destacan las aportaciones de su compañera o compañero; recuerdan las largas jornadas de análisis, de reflexión,

de estudio e insistentes observaciones acerca de algún aspecto que sugerían modificar. Comentan cómo su compañero o compañera, cuando se iniciaban las sesiones de cotutoría, aceptaba o no otros puntos de vista, o que le hicieran ver las equivocaciones: es decir, dan a conocer aspectos relativos al estudiante.

Alguna vez, de manera singular, intervino una persona del público que dijo ser ingeniero. Explicó que para él conocer desde dentro cómo se educa, cómo es el trabajo del maestro, cómo se prepara, le había dejado grandes enseñanzas. Habló sobre el profesionalismo con que se encara la pedagogía, y que la conversación pública le dio oportunidad de conocer lo que desde su ámbito no había siquiera imaginado. Dijo aún no tener hijos, pero también que cuando esto ocurriera, no dudaría en enviarlos a una escuela donde atendiera una educadora como la que acababa de presentar su portafolio temático.

En otra ocasión participó un joven que había "visto crecer al estudiante como persona, como profesional y como ser humano". Veamos de qué manera se expresó ante la audiencia cuando, por error, la presidenta casi olvidaba darle la palabra al público y adelantaba el acto para tomar la protesta.

Público.- ¿Le puedo hacer un comentario solamente?

Presidente.- Ah, sí, claro, por supuesto.

Público.- Pues ya hablaron todos ustedes [faltamos nosotros] [risas] y, entonces, no sería democrático [que no participáramos] [más risas], y como la lectura también debería ser democrática... [risas generalizadas]. Básicamente, es felicitarte Celso. Dijo el profesor que eres una persona de retos, y yo diría que vas más allá de los retos, vas a buscar las oportunidades y las has encontrado, te has abierto las puertas. También el mundo y la vida es injusta para muchos de nosotros; sin embargo, ahora la justicia la tienes que buscar tú también. En Alistar Jack, en una comunidad, Celso debería ser el profesor de profesores, lo que lamentamos, o lo que yo personalmente lamento, de la educación en México [es que] nos faltan alumnos, faltan Celsos bien preparados, y creo que la infancia, la niñez, ha rebasado la capacidad de enseñanza del profesor, se ha quedado atrás por falta de interés de prepararse. Dado que tienen la responsabilidad del desarrollo intelectual de toda esa niñez que, dicen los políticos, y nosotros también, que son el futuro del país, y si el futuro del país está en manos [de personas] que no están bien preparadas, *I'm sorry*, no vamos a llegar casi a ninguna parte. Entonces, Celso, ahora buscaba la puerta de ser profesor de profesores, para que se multipliquen y, entonces sí,

podamos sacar tantito al "buey de la barranca". Entonces, felicidades otra vez, y no me queda más que: mis respetos, ahora sí, profesor. [Durante la participación de esta persona la sala está muda, antena, el silencio es revelador, significativo; al terminar, se desatan los aplausos. Luego la presidenta dice que van a tomar la protesta] (ROCP04122012).

Acto protocolario de la asignación de grado

Es el momento final de la conversación, en el cual se toma la protesta de ley, se asigna el grado de maestro o maestra en Educación Preescolar o Primaria, y se firman los documentos que así lo acreditan. Una vez que han cesado las participaciones del público, la o el presidente del sínodo pide a la concurrencia ponerse de pie en los términos siguientes:

Presidenta.- Así es, sigue siendo un espacio de formación [dice a la última participante]. Muy bien nos ponemos de pie, a continuación la Secretaría va a hacernos el favor de leer el acta.

Secretaría.- En la ciudad de San Luis Potosí, siendo las 17 horas del día 23 del mes de noviembre del año 2012, se reunió en la Sala de Conferencia de la Unidad Educativa, el jurado integrado por la maestra Lourdes García Infante, presidenta; la maestra Jaqueline Juárez González, secretaria; el maestro Arturo López Ortiz, vocal, para otorgar el grado de Maestro en Educación Primaria al ciudadano Claudio Argüello Antúnez, quien presentó el documento denominado "Estrategias didácticas para favorecer el desarrollo de la comprensión lectora en sexto grado de primaria". Se procedió al acto de acuerdo con las normas establecidas por la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado y, una vez concluido, el presidente comunica al sustentante [...] [Entrega el acta a la presidenta].

Presidenta.- Protesta usted ejercer la profesión de Maestro en Educación Primaria con entusiasmo y honradez, velar siempre por el prestigio y buen nombre de esta escuela y continuar esforzándose por mejorar su preparación en todos los órdenes para garantizar los intereses de la niñez y de la Patria [...]

Estudiante.- Si protesto [extiende su brazo derecho].

Presidenta.- Si así lo hiciere, que sus alumnos, sus compañeros y la Nación se lo premien, y si no, se lo demanden (ROCP23112012).

Como podrá suponerse, este texto nunca ha variado, se ha repetido a cada profesor y profesora que han concluido sus estudios y pre-

sentado su conversación pública, pues está consignado de manera oficial en el acta; de ahí, su solemne formalidad. Es una leyenda que al estudiante, dijeron algunos entrevistados, le hace estremecer de emoción, ocasiona profunda satisfacción y orgullo, pero le hace consciente de la alta distinción y responsabilidad que el grado conlleva.

Cuando se pasa a firmar el acta, a los amigos críticos se les invita a escribir sus comentarios sobre la conversación y para ello se les hace entrega de un *Diario*. En la entrevista que se sostuvo con ellos se indagó sobre el tipo de escritos que deciden dejar, pues es tan abierto como ellos resuelvan, porque no hay una consigna precisa sobre si se trata de reseñar algo de lo vivido como conversadores, sobre la temática o algo que deseen comunicar finalmente al estudiante. Un profesor decía que él escribió un poco de todo: hizo comentarios sobre lo innovador de este tipo de actos, sobre cómo se había sentido al ser amigo crítico y, además, reiteró su felicitación y reconocimiento a su compañera de sector por haberse desenvuelto de excelente manera.

En relación con este *Diario*, se les preguntó si sabían qué trámite se le daba a los comentarios. Dijeron no saberlo, pero sugirieron que se analizaran, que se pudiera escribir algún artículo sobre ello. La maestra Andrea explicó que durante el tiempo que ha estado nunca se le dio seguimiento, pero que "daría muchas pistas para orientar esa participación": es decir, el análisis de lo que escriben podría dar una idea sobre las concepciones en cuanto a la conversación y, en función de ello, realizar un trabajo previo con quienes sean invitados en el futuro.

Enseguida, se entrega un dictamen al estudiante que deberá llevar a la imprenta donde, finalmente, se encuadernará el portafolio temático, en su versión final, tras hacer los cambios que considere pertinentes. Por su parte, el o la Secretaria revisan los documentos para cerciorarse de que todas las firmas hayan sido registradas. De ser así, en ese momento lleva la carpeta al área administrativa. Con ello termina la conversación pública.

Otros elementos de configuración del diálogo

Historias personales que se manifiestan

Si la conversación pública, como la define la maestra Mary, es al mismo tiempo "culmen e inicio de la formación docente", ha de ser, entonces, asunto grave en las trayectorias profesionales, así como

personales, de los estudiantes. Es un momento de trascendencia para la persona, cuando se aquilatan las experiencias y se le da nombre a todo aquello que ha configurado su desarrollo. Por ello es tan relevante que sea pública, que estén presentes todas las personas que aquí ya se han mencionado, que haya un espacio para lo emocional y no se reprima ningún sentimiento. Parece que el proceso de la maestría pone al descubierto lo mejor de la persona, pero también pone a prueba sus capacidades y la confronta en un momento de la vida en el que todo ha adquirido cierta estabilidad. Desafía la solidez de la integridad y la valía, el autoconcepto: es retadora de las capacidades, pero asimismo estimuladora de su crecimiento y desarrollo. Llega en un momento de madurez que obliga a que la profesora o el profesor se vean desde su construcción personal, desde lo que ha tenido que vivir como estudiante, como profesional, y pone en jaque la autoimagen al requerirle nuevas habilidades.

Afrontar el momento de hablar sobre la historia de vida en la conversación pública es muy difícil para muchos estudiantes; rememorar, ante las personas que están en la sala, todo lo que se ha vivido, abre la llave de los sentimientos. Y es que las historias que cuentan los maestros son, en muchos casos, batallas ganadas al destino, villano reñidor, pertinaz en ser adverso y poco amigable. Destino que, el día de la conversación, paradójicamente parece hacerles ver que todo tiene una explicación, que "por algo suceden las cosas". Es por ello que hay momentos en que a algún participante se le quiebra la voz, se le anegan los ojos y termina soltando el llanto, y esto debe ser asumido con gran respeto, con agradecimiento, porque es genuina manifestación de una franca invitación al terreno privado.

Es así como el estudiante acepta la oportunidad que brinda este tipo de maestría para desmenuzar la historia que lleva dentro para sacar conclusiones de lo que ha llegado a ser, del haber y del deber, de lo bien hecho y de lo que pudo hacer mejor. Es una forma de entregarse, de darse sin reservas a una causa que parece asumir con agrado, a sabiendas de que al terminar podría haber incrementado la deuda consigo mismo y con sus allegados. Pero lo encara con denuedo; se dedica en cuerpo y alma a crecer, a aceptar sus errores y a esforzarse por mejorar. Por momentos duda, así lo reconoce; se ve despojado de todo aquello que suponía hacer bien, se siente mal y está a punto de abandonar; sin embargo, encuentra en sus compañeros el

ánimo y fuerza para continuar. Como describe la maestra Andrea (quien ha sido tutora en varias generaciones), "conocerse a uno mismo como persona y como profesional es un proceso doloroso, porque te ayuda a ver partes de ti que quizá no querías", proceso doloroso que el día de la conversación busca salida y muchas veces la encuentra.

Cuando se inicia la presentación del portafolio temático en la conversación, y se hace un breve recorrido por todo lo vivido hasta ese día, cuando se manifiesta la historia personal tan de inmediato, es comprensible que la emotividad se instale en la sala y decida quedarse. Está a la espera de que alguien, con algún comentario, toque fibras sensibles, motive un recuerdo, distraiga a la razón, para invadir nuevamente el recinto y recorrer de súbito la piel de, no hay duda, todos los que están ahí. Se han visto casos de profesoras que, llegado el momento de relatar en la presentación un suceso doloroso de su vida, necesitan un tiempo para recuperarse, pues la emotividad las desborda y parecen no poder continuar. O durante el diálogo en la mesa, cuando el silencio y el gesto delatan un trance difícil, como en el siguiente evento en que la vocal inaugura la participación interesada en saber el porqué de la elección de la temática del portafolio:

Vocal.- ¿Por qué esto?, ¿por qué la comprensión lectora?, cuando creo que es algo que no hemos podido resolver, y me atrevería a decir que casi desde la historia del sistema educativo, si me voy a sus orígenes, y más bien se ha ido retrocediendo.

Estudiante.- Bueno, ¿por qué comprensión lectora? como usted lo remite a mi historia de vida, para mí era muy difícil comprender, entonces [se le quiebra la voz y hace una pausa], yo encuentro la motivación a comprender hasta que me ayudan [baja la vista, se humedece los labios y se queda en silencio por un momento], hasta en el momento que encuentro a alguien que me dice cómo hacerlo [nuevo silencio prolongado], y para mí eso significó encontrarle gusto a todo lo demás [rueda una lágrima y el gesto es compungido, luego guarda silencio y ya no puede seguir].

Vocal.- Si gustas, puedo plantear otras ideas que vienen ahí en relación con esta primera, mientras tú te repones un poco, ¿sale? (ROCP22112012).

Muchas de las historias que cuentan los maestros inspiran, de alguna manera, su búsqueda y tienen injerencia en la elección de la temática a investigar; es una forma de descubrirse y resolver pendientes de la propia formación. Asistimos, a continuación, a un caso en el que al final se revela un encuentro inusual e insospechado. Durante la

conversación el estudiante había sido cuestionado, no solo por los sindonales, sino también por los amigos críticos, entre los que estaba una profesora que inició su participación diciendo "Hola a todos, yo lo he observado durante siete años de trayectoria profesional, he andado en su compañía, como compañero de trabajo, y he observado su transformación, desde ser el autoritario, al que terminó trabajando autoridad en el aula." Siguieron cuestionamientos y señalamientos en torno a la temática, al componente técnico de la lectura, a los cuales esta profesora se sumaba con actitud seria y haciendo énfasis en la necesidad de seguir mejorando:

Se observa reflexión en su trabajo durante todos los análisis, pero en la visión prospectiva, después de todo este andar, creo que es necesario que rescate qué le queda por hacer, porque esos ambientes de aprendizaje, si se trabajaron las estrategias diversificadas, creo que tendría cabida como para haberlas mencionado, ya que se necesita generar las condiciones necesarias para poder favorecer el desarrollo de la diversidad, el desarrollo de la comprensión, en el tema que se está trabajando.

Y estos comentarios de la amiga crítica eran, digamos, los más suaves. Ante ello y ante los desafíos constantes de todos los que estaban en la mesa, el estudiante reiteraba que era un trabajo inacabado, que el término de la maestría representaba tan solo una etapa, pero la amiga crítica continuaba, incisiva, persistente:

Con su permiso. Cuando te comenta Luis [el amigo crítico], es porque se observa reflexión en cuanto al nivel personal, en esta actitud profesionalizante que se estuvo manejando, durante todas las unidades académicas que se cursaron, sin embargo, yo te invito, como compañera en este trabajo [el vocal vuelve su vista a la amiga crítica con interés], que se convierta en atender la necesidad, y no se convierta en una necesidad, porque estás tan metido en tu debilidad [como lector], digamos, con el interés por esta temática. Yo creo que hubo cambio, y cambio directo, finalmente son los procesos que se trabajaron, pero es necesario que se puntualice, es necesaria la forma, en cuestiones más técnicas, en cuestiones más propias de la estructura, de lo que le concierne a la comprensión lectora.

En la participación del cierre, la amiga crítica destaca:

Yo, primeramente, pues, felicitarte por la transformación personal que realizaste, es algo gratificante verlo a nivel personal y profesional, porque

no nos conocemos solo en el nivel personal, también en el profesional a lo largo ya de diez años de servicio [la secretaria y el vocal comentan algo en voz baja, en tanto miran a la amiga crítica que se dirige al estudiante]. Entonces, creo que es un trayecto que ha concluido de manera exitosa, a comparación, porque tengo que comparar, a comparación de la persona que eras antes de iniciar esta maestría. Yo creo que era una forma de iniciar con el cambio. También invitarte a que este proceso siga, pero de manera más sistemática, que este proceso siga y tu actitud como investigador, investigador como tal, de los procesos que hablamos aquí.

Cierra la presidenta las participaciones y se revela algo interesantísimo y quizá inusitado en este tipo de actos de asignación de grado:

Presidenta.- Bueno, de mi parte, ya vamos a iniciar con la parte protocolaria, no sin antes agradecerles; fue un espacio muy rico. Agradecer a los amigos críticos, que si fueron críticos.

Vocal.- La esposa crítica (ROCP23112012).

Que su esposa, también profesora de primaria, haya sido su amiga crítica fue sorpresivo para varios de la mesa y la sala, pues no lo sabían. Los lectores se sorprendieron por este hecho, que fue revelado casi al final por la presidenta en un comentario casi confidencial a los sinodales, justo en la intervención final de la esposa crítica. Parece, al final, tocar el lado más humano, personal, regresar a uno de los significados del acto: la relevancia para la familia, para los cercanos que también han sido parte del crecimiento profesional del estudiante y reclaman su derecho a expresarse, a reconocer públicamente al ser querido sus esfuerzos, sus desvelos, sus enojos y muchas veces todos los conflictos que su preparación ha generado.

La conversación es delatora de fuertes implicaciones personales en el trabajo de cambio, de replanteamiento, de reconocimiento de las carencias, de los estancos, de lo detenido en el tiempo, o de cómo la vida ha seguido pasando, y el maestro se ha quedado conforme. Es "doloroso", asegura una exalumna, lo cual parece ser la manifestación más clara de que se es consciente de todo lo que cuesta generar cambios en la vida. No solo porque se aprende en la profesión, sino porque se descubren cosas de lo personal, lo familiar, los apoyos, los alientos, los descuidos de la familia. Ver cómo los alumnos avanzan, cómo los padres de familia de la escuela se implican y creen en un proyecto, parece llevar al maestro a encontrar nuevos significados a su labor:

Handwritten signature and notes in the bottom right corner.

Dices "todos ellos me acompañaron [familiares, amigos, profesores] en este proceso", yo creo que es eso, ver que todos los que estuvieron involucrados te están acompañado ese día o que sabes que estás en su pensamiento, aunque ellos no estén ahí. Y dices "ya, ya se acabó", porque estar dentro de una institución, pues eso quiere decir que hay reglas que cumplir, normas que tienes que llevar a cabo. Si es mucho sacrificio, de tu tiempo, de las fiestas a las que dejaste de ir, de las desveladas que ya tuviste, y de nuevas habilidades que vas percibiendo y descubres que ahí estaban, pero no las habías atendido. Sobre todo, cuando dices que entraste a un proyecto donde ibas muy insegura y eres otra cuando sales (ESG08-10170513).

Distintivo de la conversación en la manifestación de historia personales no es solo el llanto. Con carácter emotivo, en momentos, se presenta la risa como elemento despresurizador. No es asumida como desafío, falta de seriedad o de respeto; en el momento en que aparece viene bien, ya por la personalidad del estudiante o por el comentario ingenioso, de fina donosidad; por parte de alguno de los participantes en la mesa. Asumida como un elemento de una conversación que pretende ser formal, pero no a ultranza, hace su aparición como parte de una de las funciones del lenguaje. A veces de manera espontánea, otras inducida para desahogar, descargar, la tensión acumulada, la risa emerge durante el desarrollo de la conversación. Guiraud (2005) plantea, con base en la definición de funciones lingüísticas elaborada por Roman Jakobson, que dichas funciones atienden a lo referencial, emotivo, conminativo o connotativo, estético o poético, fático y metalingüístico. Guiraud señala como distintivo de la comunicación el hecho de que involucra tanto los aspectos lógicos como emotivos del ser humano, que están interrelacionados en casi cualquier acto comunicativo. Por un lado, el carácter lúdico que el formato de la conversación sugiere y, por el otro lado, el planteamiento respaldado en el argumento, en el habla argumentativa, que se realiza con el propósito de localizar la verdad en un acto en colaboración.

Si involucra aspectos lógicos como emotivos, es natural que el acto de habla incorpore pasajes de divertimento, de risa o, incluso, de estruendosa carcajada. No hay una sola conversación en la que tales pasajes estén ausentes; son una condición casi inherente a la labor del maestro, pues la escuela ofrece la ocasión para vivir, para disfrutar, para congeniarse con la profesión en momentos de angustia y presión

debido a los requerimientos del sistema. Como el citado caso de Ponchito, la jocosa manera de narrar las experiencias por parte del profesor y la buena gana de los asistentes para dejarse llevar por la actitud hilarante. Esa conversación fue de un alto nivel de análisis técnico sobre el acto de leer, pero también social, relativo a la vida de las personas; sin embargo, que se mantuviera en la altura académica no obstó para que estuviera matizada por el carácter ameno, divertido e ingenioso por parte de, es curioso, todos los sinodales.

En otro caso, los sinodales habían sido insistentes con el estudiante en que había aún muchas cosas por mejorar, ángulos de la temática que debían ser explorados en mayor profundidad, lo cual había tornado la conversación áspera y el ambiente tenso. Sin embargo, uno de los sinodales (quien más había cuestionado al estudiante) hace una intervención que en adelante modificaría el estilo del diálogo:

Vocal.- Es que [irrumpe con gesto de desesperación], si me permites, presidenta; como lo comentan la profesora y el maestro [amigos críticos], pues tienen razón. Vamos, el documento está acertado, lo aceptamos como lectores, está bien, cumple, porque evidentemente en el portafolio tiene que mostrarse el crecimiento en el tiempo; lo hiciste, hay un esfuerzo. Lo dice Luis [amigo crítico] bien, porque los niños mejoran, porque reflexionas sobre la práctica, y eso se logra, se cumple, y es importante. Pero, bueno, también es cierto que parte del papel en esta [conversación], porque no nos vamos a volver a ver, o bueno, espero [risas], o a lo mejor sí, ¿no? [se turba un poco y las risas aumentan], ¿no? [le gana la risa] y estos son los escenarios [comentarios y risas de la mesa y en la sala], porque si no luego me lo encuentro en las gorditas de Morales, y ya no tengo chance de decirle lo que no, lo que pudo haber sido, ¿no? Este, fijate, maestro, hace ratito, voy a, disculpa, hace ratito que te decía que no eres lector, digo no es ni mucho menos con afán de molestar, fijate que parte de la elección que haces de la lectura es muy básico, por eso te lo estoy diciendo [las risas van cesando poco a poco, los asistentes han dejado atrás la pesadumbre, el ambiente es menos denso].

Y continúa, más adelante, en el desarrollo de las intervenciones de cierre:

Vocal.- No, pues, después de estarlo escuchando todo el rato [al estudiante], pienso que debió haber sido [el nombre del portafolio] "Como favorecer el desarrollo de la oralidad en los niños", porque cómo le encanta la oralidad, eh, maestro [risas]. No, pero está bien [pone su mano en el

portafolio aún riendo], es un buen esfuerzo, y qué bueno que lo reconozcas así, y que, finalmente, los beneficiarios van a ser los niños que ahorita tienes y los niños que vienen después.

S.- Mi esposa y mi familia [también] [las risas inundan la sala] (ROCP23112012).

De ahí lo trascendente de esta circunstancia, es decir, que se encuentren cierto tipo de personalidades y "hagan clic" en algún momento para generar cierto tipo de conversación, a veces amena, a veces demasiado ceremoniosa, a veces demasiado áspera; es una condición necesaria, pero casi siempre azarosa.

Encuentro de personalidades

En las diferentes ediciones de la conversación pública ha participado una gran cantidad de personas, especialmente amigos críticos. En cuanto a los sinodales, valdría decir que hay un cierto número que "son de casa", que siempre están dispuestos a colaborar y conocen bien de qué se trata el asunto. Hay, por el contrario, quienes participaron solo una vez o que han regresado en distintas ediciones. En este sentido, la variedad de perfiles, estilos y personalidades ha sido amplísima, y ha dejado una gran riqueza al acto de conversar, evidentemente imposible de aprehender en su totalidad. Personalidades que, por supuesto, llegan a determinar el rumbo de la conversación en algunos casos, porque hay quienes tienen un carácter afable, el comentario justo, la apreciación y tino para decir las cosas y, vienen bien a la conversación, tienen el don de la palabra, son grandes conversadores, a veces cálidos, siempre amistosos y respetuosos. Pero también los hay con estilo sobrio, enhiesto y, a veces, acre, con actitudes combativas, terminantes en sus juicios. La amplia gama de estilos, de configuraciones que pueden generarse a partir de la confluencia de distintas personalidades, perfiles profesionales, académicos y laborales de quienes son asignados como lectores, invitados como amigos críticos, sustentantes y tutores, encamina la conversación pública hacia terrenos insospechados, pero casi siempre ricos y fructíferos. Planteemos pues, reconociendo la sencillez de nuestra contribución, al menos algunos marcos conceptuales sobre ello.

Decíamos que hay grandes conversadores. Para serlo, parece que no solo se requiere tener un gran manejo teórico, o capacidad de aná-

lisis y síntesis, hay quien tiene el tono exacto, el volumen de la voz, la manera de dirigirse al otro para agradar y, además, cumplir el cometido: ayudar a reflexionar al estudiante. Es decir, las capacidades de un buen conversador o un conversador competente se manifiestan de distintas maneras, como lo asegura González (2001), al mencionar las cinco habilidades técnicas deseables y la calidez en un buen conversador: 1) carácter y autoridad; 2) presencia de ánimo y resolución; 3) denuedo y seguridad; 4) agilidad y habilidad, y 5) autenticidad y transparencia, más una condición clave: la calidez.

La calidez es el factor que determina un mensaje cercano y amigable. Es otra habilidad sin la que la comunicación no pasa de ser un mensaje frío, o apenas tibio. Impasible. Mientras que la pasión tiene que ver con el nivel de intensidad y energía que se le imprima a la conferencia, charla o capacitación que usted presente, la calidez tiene que ver con el "clima" generado alrededor de la comunicación. Es la "temperatura ambiente" que se logra con la agilidad de instalar una especie de chimenea delicada en el escenario de un salón rodeado de frialdad técnica, organizacional o académica (p. 99).

Así, la calidez incide en la dinámica de la conversación, sobre todo cuando se quiere llevar el acto de habla a tierras altas, al terreno de amena "charla" pedagógica. Hay algunos participantes ceremoniosos en demasía, cuyo tono y actuación raya en lo clerical; otros, muy amenos y de discurso seductor, y unos más de aspecto relajado, pero que nunca pierden el foco y la profundidad de la reflexión colectiva. Puede verse a quienes, parcos y hasta temerosos, casi a hurtadillas solicitan la palabra, anclados en la idea de "esperar su turno", y se excusan constantemente por ello. Como si la palabra fuera en realidad propiedad de alguien, como si la palabra no estuviera ansiosa de seguir siendo objeto de deseo, de ser arrebatada, de ser poseída o tomada y también de ser dada.

Confluyen en la conversación estilos matizados con elementos particulares, como el asentimiento con la cabeza, estar pendiente de las notas y volver la vista hacia el documento —leer o repasar el guión—, levantar la mano para solicitar turno, esperando ser notado por la presidenta, o, por el contrario, estar al alba para irrumpir, para hacerse un huequito y tomar la palabra. Arquear la cejas, cruzarse de brazos, volver la vista al locutor, mirar al público, señales todas de interacción, de estar ahí, tener presencia. Estilos de permanente inte-

racción, tanto al escuchar, como al hablar, que evidencian el "tomar en cuenta", el "atender a los interlocutores": el "incluir" y hacer sentir que son parte de la conversación.

Hay quien permanentemente atiende su guión de participación, ansia declarada involuntariamente por dar cauce a lo que se preparó en casa, a los ejes de análisis emanados de la lectura del portafolio. Hay, casi siempre, cierta urgencia por compartir las reflexiones, por hacer las preguntas, por saber más. Al final de cuentas, la palabra es bocado delicioso que en este tipo de espacios se disputa bajo una justificada razón: un maestro tiene mucho que decir.

Decíamos, hay quien consulta el documento una y otra vez o, sencillamente, se pone a leer algunos pasajes pareciendo ajeno a la conversación. Otros insisten en que el o la estudiante "nos comparta" o "amplie un poco", llegando muchas veces a largos intercambios de puntos de vista, matizando la conversación con el formato más bien de una entrevista. A veces le hacen más de una pregunta, o las preceden de largos soliloquios que no siempre vienen al caso. Hacen invitaciones, felicitan, destacan aspectos del portafolio, hacen más preguntas. Otros debaten en torno a alguna idea, interpretan lo que se dice en el documento y, sobre ello, expresan dudas que piden sean resueltas:

Secretario.- Hace un momento usted señalaba [la estudiante] el aspecto de la contextualización. [Mira sus notas] Hoy en día nos ubicamos en la enseñanza situada, en los aprendizajes situados, que no quieren decir otra cosa que la contextualización sirve de fondo a los aprendizajes situados. Y que, además de lo que es hoy el enfoque de la enseñanza del español, hablamos sobre las prácticas sociales del lenguaje, y que las posturas de los teóricos que apoyan esto dicen que "toda forma de uso de la lengua es válida, todas son válidas, ninguna se puede señalar como negativa", y hablando de los contextos urbanos, semiurbanos, etcétera, pues la manera en que se use la lengua en un círculo, en un contexto, es totalmente válida puesto que resuelve la vida que necesite. Y mi reflexión enseguida es que ¿por qué nos preocupa tanto que los niños escriban o lean?, ¿es porque tienen la obligación de aprender a leer y a escribir? o porque ¿es una demanda social? o ¿es una necesidad cultural?, ¿por qué les preocupa tanto en primaria que sí lean? (ROCP27112102).

Parte elemental en la conversación sucede cuando las o los participantes centran la participación y "colocan en sitio". Hacen labor de persona *non grata*, realizan "la chamba" difícil pero necesaria y alta-

mente formativa. En los aspectos duros (más académicos, como cuestiones técnicas, del campo del conocimiento, de método, de didáctica, de teorías, programas de estudio) incursionan académicos y especialistas, que van sobre la materia que mejor conocen, velan por el estado del conocimiento y porque no se diluya el carácter científico del elemento abordado. Corrigen, puntualizan, señalan, recomiendan:

Vocal: - Bueno, maestra... [con la venia de la presidenta]. Hola a todos, maestro [estudiante] yo quisiera romper un poquito aquí la dinámica de conversación, honestamente, ¿no? Quiero cambiarle el rumbo a la conversación, me parece un buen intento de la maestra [secretaría], quiero retomar el intento [el estudiante esboza una sonrisa y asiente con la cabeza]. Vamos a hablar ya directamente del tema que ocupa [la presidenta asiente con un movimiento de cabeza]. Quisiera que nos enfocáramos directamente al tema de la lectura, y desde luego a la comprensión. Ya me queda claro estas respuestas que has dado, tu historia personal se ve reflejada [lee sus notas], este entusiasmo que tienes porque los muchachos, después de tu historia vivida, pues, comprendan un poco más y hagan conciencia de la lectura [mueve su cabeza como negando o expresando que ya está bueno de eso], pero ¡vamos a la lectura! [la presidenta asiente con un movimiento de cabeza], por favor. Este... maestro [estudiante], yo noto, y desde luego, vaya, estamos en una conversación, sin otro afán más que discutir contigo académicamente algunas cosas que creo que son importantes: yo decirles y tú darme tu punto de vista al respecto, ¿eh? [se retira los anteojos un poco y vuelve a colocarlos]. Primero, empezaría, maestro, no te veo como lector, honestamente, ¿eh? En este trabajo que haces veo el esfuerzo de un maestro, desde luego, por sacar adelante su trabajo, ¿eh? [el sustentante asiente levemente], su trabajo o su portafolio, pero no te veo como lector. Y cuando digo que no te veo como lector me preocupan ciertas cosas y... [el sustentante ríe y se acomoda en sus silla], y ahí te va por qué. No estoy viendo, maestro, en algunas actividades que... estamos hablando de un sexto grado, no estoy viendo, observar [conceptuar] el texto como el texto mismo. Es decir, la elección del texto, maestro; número uno, ¿con base en qué elegir un texto?, el texto en sí mismo, esto es, el texto es un discurso cultural, es un entramado de significados [se retira los anteojos], que creo faltó [habla a pausas como midiendo lo que va a decir] trabajar con más meticulosidad. Esto es, faltó análisis, tanto para los alumnos como para contigo, maestro, y es bueno decirlo ahorita. Mira, ¿por qué? Porque la comprensión. Una pregunta que te hizo la maestra [presidenta], que no quedé satisfecho con la respuesta: no sé cuál fue el enfoque de la comprensión que diste, o de la lectura, la comprensión como tal.

Estudiante.- El de español.

Vocal.- Sí, la comprensión implica muchas cosas, son profesores, ustedes lo saben, la comprensión implica niveles fonológicos, niveles sintácticos, niveles semánticos, niveles lógicos, desde luego todo el entramado lingüístico, maestro, cosas que no tienes que saberlas tampoco [el estudiante asiente], que es importante atender en un futuro. Ya ahorita me queda claro este esfuerzo que hiciste, pero hay que conocer más cosas acerca del texto (ROCP23112012).

Entonces, pueden también apreciarse intervenciones sobre diversos asuntos con preguntas genuinas, es decir, donde la pretendida respuesta realimenta al lector, le ayuda a situarse; lejos de la adulación y la consabida felicitación, le da nuevos elementos para comprender la realidad expuesta en el portafolio y, a veces, el desconocimiento que aún tiene sobre muchas cosas. ¿De qué manera el lector, entonces, acepta el posible aprendizaje?, ¿cómo concibe ese esfuerzo de crecimiento? Quizá sea experto en un tema o una área de conocimiento, más el carácter específico de la investigación formativa, el reconocimiento de la existencia de amplias parcelas de lo subjetivo, llevarían necesariamente a aceptar que de esta situación problemática no se sabe todo, que se sigue aprendiendo en la praxis, que no es tesis concluyente. Es decir, el lector como entidad que se aproxima a un hecho distante (no solo porque no estuvo presente en el desarrollo de la experiencia, sino porque se acerca a ésta a partir de la versión de su protagonista) debiera llegar a la conversación también con la disposición de seguir aprendiendo de esa experiencia pedagógica. Tendría que hacer preguntas que, además de complementar su visión sobre el hecho, pudieran ser de utilidad para que quien lo narra, no solo mejore la versión de lo vivido, sino también incorpore aspectos que, en cuanto a la temática, redunden en avances que enriquezcan lo producido como conocimiento. Que, como estudiante, se llegue a saber más sobre el área que se ha indagado, que se porte una banda que diga "yo sé de lo que estoy hablando", lo cual es esencial, y hay quienes ponen el "punto sobre las íes" para que se avance en ese sentido, pues se requiere "Innovar en las formas de interpelar y convocar a los docentes para la re-construcción de la memoria pedagógica de la escuela, en los modos existentes para objetivarla, legitimarla y difundirla, y en las estrategias utilizadas para ponerla en circulación y deliberación públicas" (Suárez, 2007, p. 17).

Qué se pretende que sea la conversación pública

Hemos querido que este apartado sea un breve espacio para observar las sugerencias de las y los participantes sobre la conversación pública. También, un espacio que se complete con aquellas ideas que, quienes repasen estas líneas, tengan a bien agregar.

Recordemos, pues, que siempre ha habido una gran disposición del equipo del área de posgrado para evaluar los procesos y, a partir de ello, generar cambios que ayuden a mejorarlos. Ya se decía cómo se ha ido modificando la conversación pública, tanto en espacios, mecanismos de selección de participantes, así como en el fortalecimiento del desarrollo de la propuesta. Sin embargo, hay aspectos que podrían seguir evolucionando, siempre dentro de los cauces permitidos desde la normativa institucional. De ahí que algunos de los planteamientos siguientes, quizá, queden en anhelo o sean tan solo buenos deseos, mientras que otros podrán tener alguna posibilidad de ser considerados.

El papel y funciones del presidente. Sitúa al estudiante, ayuda a responder de manera indirecta al estudiante, previene sutilmente lo que le están planteando los integrantes de la mesa. No solo establece las reglas de participación, sino además modera (aunque técnicamente en una conversación colectiva no hay un moderador); trata de establecer puentes o nexos temáticos en la conversación, da la palabra al público, pero, como decía uno de los amigos críticos en la entrevista, "para llevarlo a participar centrado en la temática, desde su perspectiva de vida, es decir, los contenidos abordados en la conversación en el uso corriente, el uso diario". Un presidente que no acapara la palabra, pero que tampoco se repliegue a tal grado que desaparece. Un presidente que asuma su papel de tejedor de nexos temáticos. Un presidente que, como aseguraban las maestras Mary y Andrea, con su intervención ante una pregunta difícil, ayude al estudiante a recordar todo lo que sabe de ello. En suma, no es "defensor de oficio", pero sí respaldo y coparticipe en la socialización de la experiencia de innovación, pues ha estado cerca de ella desde el inicio y la conoce ampliamente.

El papel de los lectores. Los lectores resultan fundamentales para ayudar al estudiante a pensar mejor sobre su formación profesional: pensar, por ejemplo, en la experiencia educativa específica que ha

presentado, a profundizar en aspectos generales de la pedagógica que ha dejado ver todavía débiles. Son parte de un momento trascendente para la persona, y lo hacen sin afanes protagónicos. Ayudan a reflexionar sobre áreas poco claras, sobre asuntos que vinculados a la problemática no fueron suficientemente explorados, sobre las dificultades que se presentaron y las carencias que se mostraron. Para ello plantean buenas preguntas, es decir, alejadas de la retórica, genuinas, con el deseo de saber: las formula una a la vez y en el contexto de la práctica docente. Son generosos y, a costa de sacrificar un poco de lo que habían preparado, van decididos a abonar para que se entreteja una verdadera conversación, tal como se hace en los espacios informales. No se malinterprete esta idea; más bien se refiere a la pretensión de que se hilen los asuntos, que se aborden los puntos que alguno va colocando sobre la mesa, sin importar quién los haya situado. El reto de todos los lectores, no solo de los amigos críticos, es sacrificar un poco el guión que previamente han preparado para sumarse a la conversación, encajar en esta a partir de los planteamientos expuestos.

Si en experiencias sobre la acreditación de residentes en otros países, como Estados Unidos, se involucran en los coloquios figuras clave que han estado en casi todo el proceso formativo, vendría bien que se considerara, para ser lector, haber asistido al menos a una jornada de trabajo del estudiante durante el último año de su trayecto en la maestría. Incluir a compañeros del centro escolar, pero también a algunos profesores que participaron en la formación del estudiante durante el proceso formativo de la maestría, a sus asesores de Unidad, aunaría nuevos elementos de análisis sobre el hacer, de tal forma que se complemente el decir consignado en el portafolio temático.

Participación de los amigos críticos. ¿A dónde va el diario que ellos signan?, ¿qué tratamiento se da a la información ahí expresada?, ¿sirve de algo? Pareciera que la participación de los amigos críticos es accesorio. Comentaban algunos entrevistados que, al no recibir criterios para el análisis durante la lectura del portafolio, buscan la manera de ordenar algunas ideas a fin de encarar la conversación. Se preparan y, en su mayoría, toman con mucha seriedad y compromiso la invitación que les hacen los estudiantes.

La maestra Vianney, amiga crítica de una educadora en la generación 2010-2012, dijo: "Te juro, no he podido explicarme por qué me dio esa distinción, y es algo que tengo guardado y un día le voy a pre-

guntar". ¿Por qué, entre tantas personas que pueden ser elegidas, las estudiantes decantan por una o por otra? Más allá de los criterios que se han establecido, como tener el grado, conocer la práctica de la estudiante, etcétera, parece haber muchos aspectos por descubrir en torno a la elección de los amigos críticos. Esa parte que aún permanece velada y que encierra un trabajo *underground* de gran relevancia entre el estudiante y sus amigos críticos. Es tan importante para ellos la experiencia que confesaron haberse reunido días antes con la estudiante para aclarar algunos puntos, para tener más elementos sobre lo que se esperaba de ellos, para "no quedarle mal y estar a la altura de las expectativas".

Larry, un profesor que fungió como amigo crítico en la conversación de otra educadora, decía que "participar en la conversación ha representado una gran oportunidad para aprender", que le gustaría que hubiera continuidad, es decir, que se generara al menos un espacio para hablar luego de la conversación, pasado algún tiempo, de tal manera que se pudiera dar seguimiento al estudiante en su proceso: "Cómo le ha ido con otros grupos escolares o en otras escuelas, si ha aplicado nuevamente su propuesta de solución al problema, si ha emprendido nuevos proyectos, si ha colaborado en la formación de sus colegas de centro". Y continúa: "Hacer algo con el diario, analizar esa información, escribir algún artículo y publicarlo en la revista de la Normal". Obtener pistas, como decía la maestra Andrea, sobre los posibles sentidos para hacer crecer la participación de los amigos críticos.

El recinto y la disposición del escenario. Que no hubiera tantas interrupciones en la conversación, tomar previsiones para que se apaguen los celulares, para que el público se mantenga sin salir y, si requiere hacerlo, que sea discreto. Que se advierta a quienes usan las instalaciones aledañas a la sala de conferencias, para que mantengan una actitud prudente y no hagan tanto ruido. En cuanto al recinto, decía la maestra Andrea, podríamos imaginar un estrado que en lugar de mesas y sillas, acoja a los conversadores en una salita de estar, es decir, contribuir a la idea de una conversación pedagógica y evitar la excesiva formalidad. O llegar a conformar un espacio donde, como comentaba la maestra Mary, el estudiante no solo se valga de la presentación electrónica, sino que varíe y diversifique los insumos, pues dispone de más elementos para dar rostro a su experiencia pedagógica: una exposición con producciones de los alumnos, algunos videos y audios en los

que pueda apreciarse su desempeño, carpetas con muestras de sus procesos de aprendizaje: en fin, todo aquello que avive la convivencia y festividad que quiere ser la conversación pública.

El estudiante que presenta su experiencia de investigación. Que pueda, verdaderamente divertirse en su conversación. Y no se trata de divertimento llano, simple, vacío de contenido, sino un gozo y disfrute por cada palabra que se escucha en el recinto, por hacer pública una experiencia que la mayoría de los docentes se guardan para sí. Un placer genuino por haber conseguido asistir al acto más hermoso que ha creado la humanidad: la comunicación de las ideas, los sentimientos, las creaciones y logros. Que llegue a la conversación con la certeza de que todo lo ahí vivido abonará no solo a su formación, sino en esencia a su experiencia de vida. Que si es para ella o para él y para sus allegados un acto trascendente, arribe con el pleno convencimiento de que ha de disfrutarlo intensamente. De ninguna manera sufrirlo, padecerlo, que no se vea orillado a odiarlo para la posteridad.

A MANERA DE CIERRE

La conversación pública es un espacio en construcción. Es ocasión para un sinnúmero de configuraciones. Si bien ha evolucionado gracias a todas las contribuciones de quienes al día de hoy han participado en ella, se desea fervientemente que se mantenga en movimiento, que siga perfilándose como el acto en que todos encuentran lo que buscan. Toca a las siguientes generaciones, a quienes se siguen sumando año tras año para participar, continuar delineando otros arreglos, darle nombre a tantos sucesos, tan ricos y variados, y tan valiosos. Cada circunstancia que se vive como protagonista, convidado u organizador, representa una veta para hablar de ella, para enunciarla y, así, hacerla existir.

REFERENCIAS

- ALONSO-CORTÉZ, Fradejas, M. D. (1998). *Gramática y conversación: Constantes gramaticales del género y fenómenos estructurales* [en línea]. Actas XI. Universidad de León. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0596.pdf [consultado: 2012, marzo 16].

- BRIZ, A. (2000). "La estructura de la conversación. Orden externo y orden interno" [en línea]. Grupo Val.Es.Co. Universidad de Valencia. Disponible en: <http://ife.dpz.es/recursos/publicaciones/26/50/014briz.pdf> [consultado: 2013, febrero 6].
- , (2000a). "Las unidades de la conversación". *Rilce. Revista de Filología Hispánica*, 16(2):225-246.
- , (2000b). "Turno y alternancia en la conversación" [en línea]. *Revista Argentina de Lingüística*. Disponible en: <http://www3.cricyt.edu.ar/ralf/vols/v16/briz.pdf> [consultado: 2013, enero 10].
- GONZÁLEZ, S. (2001). *Habilidades de la comunicación hablada*. Nashville Tennessee: Océano.
- GUIRAUD, P. (2005). *La semiología*. México: Siglo XXI Editores.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Vol. I. Barcelona: Paidós.
- LYONS, N. (comp.) (1999). *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires: Amorrortu.
- RANGEL, M. (1997). *El debate y la argumentación. Teoría, técnica y estrategias*. México: Trillas.
- ROMERO, S. (1999). *La comunicación y el lenguaje: Aspectos teórico-prácticos para los profesores de educación básica*. México: SEP / Cooperación Española.
- SUÁREZ, D. (2007). "Docentes, narrativas e indagación pedagógica del mundo escolar. Hacia otra política de conocimiento para la formación docente y la transformación democrática de la escuela" [en línea]. *Formación Docente*, 7. Disponible en: <http://iesecceleston.buenosaires.edu.ar/revista%20n%b0%207.pdf> [consultado: 2012, septiembre 20].
- VAN DIJK, T. (2001). *Estructuras y funciones del discurso*. 13ª ed. Trad. Myra Gann y Martí Mur. México: Siglo XXI Editores.
- VILLAR, L. M. (coord.) (1997). *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategia para el diseño curricular*. 3ª ed. Bilbao: Mensajero Ediciones.

Autores profesores - investigadores

Francisco Hernández Ortiz. Doctor en Humanidades y Artes por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Maestro en Educación con especialidad en Humanidades por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Profesor y Licenciado en Educación por la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado y la Universidad Pedagógica Nacional respectivamente. Es líder del Cuerpo Académico PROMEP 08/2011 *"Historia de la educación y enseñanza de la historia"*. Entre sus publicaciones se encuentran: *Voces, rostros y testimonios de profesoras potosinas en el Porfiriato*. Editorial Ponciano Arriaga-Pedro Vallejo, 2012; *"Compendio de planos de los establecimientos públicos de San Luis Potosí a fines del siglo XIX"*, 2011, *"Presencia y realidades. Investigaciones sobre mujeres y perspectivas de género"*. Universidad Autónoma de Zacatecas, Taberna Librería Editores, 2011; *"Las profesoras y el desarrollo educativo en San Luis Potosí"*. Gobierno del Estado de San Luis Potosí, 2011. Tiene Perfil PROMEP y es miembro del Sistema Nacional de Investigadores-CONACYT Nivel 1, 2015. Actualmente es el director de la BECENESLP.

Ma. del Socorro Ramírez Vallejo. Doctora en Innovación y Formación del Profesorado por la Universidad Autónoma de Madrid. Maestra en educación en el campo de Formación de Docentes por la Universidad Pedagógica Nacional 241 de San Luis Potosí. Licenciada en Matemáticas por la Escuela Normal Superior de Ciudad Madero y Profesora en Educación Primaria por la Normal Minerva de San Luis Potosí. Es Líder del Cuerpo Académico reconocido por el PROMEP 08/2011 *"Temas Emergentes en Educación Básica"*. Es docente con perfil PROMEP. Evaluadora nacional del PEFEN. Entre sus publicaciones están: *"La Madurez Personal en el Desarrollo Profesional del Docente"*. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 2012 en coautoría con Agustín de la Herrán. Actualmente es la Directora de la División de Estudios de Posgrado de la BECENE.

Ana Silvia López Cruz. Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Durango, Maestra en Educación Preescolar por la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, Licenciada en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional, Catedrática de licenciatura y maestría en la Universidad Pedagógica Nacional unidad 241 y en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí. Integrante del colegiado del Doctorado en Desarrollo Educativo con énfasis en formación de profesores de la Universidad Pedagógica Nacional.

Juana María Jaramillo González. Doctora en Educación por el Instituto Pedagógico de Estudio de Posgrado de León, Gto., Maestra en Educación campo: Formación Docente y Práctica Profesional por la Universidad Pedagógica Nacional y Maestra en Docencia por el Instituto Pedagógico de Altos estudios de Posgrado, SLP, es Licenciada en Educación Especial por la Escuela Normal Regional de Saltillo, Coahuila, es egresada de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, como Profesora de Educación Primaria. Se ha desempeñado como catedrática en los Programas de Formación de Docentes para la Educación Básica y en la Maestría de Educación Preescolar y Educación Primaria en la BECENE. Asesora en el proceso de construcción del Portafolio Temático y en la definición de las Orientaciones Académicas para la elaboración del Portafolio Temático. Ha fungido como maestra de grupo y directora en escuelas de educación primaria y escuelas de educación especial.

Rodrigo Ovalle González. Maestro en Educación por la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, Licenciado en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional, Diplomado en Asesoría Técnica por la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado. Desde hace una década da asesoría a profesoras de educación preescolar y colabora como asesor en el programa de posgrado de la Escuela Normal desde 2007. Ha publicado diversos artículos sobre práctica escolar y formación docente en revistas y boletines en revistas especializadas.

Índice



PRÓLOGO.....	IX
INTRODUCCIÓN.....	XI

Capítulo 1

LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA Y LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE

Francisco Hernández Ortiz

La investigación formativa en la profesionalización docente.....	3
La experiencia institucional en la aplicación de la investigación formativa como medio para la profesionalización docente.....	10
Reflexiones finales.....	11
Referencias.....	12

Capítulo 2

LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA. SU MATERIALIZACIÓN EN LOS PROGRAMAS DE MAESTRÍA CON ORIENTACIÓN PROFESIONAL

Ma. del Socorro Ramírez Valdego

Antecedentes e inicios de la innovación.....	16
La incertidumbre ante lo nuevo.....	20
Al andar se hace camino.....	22
La investigación formativa como parte del currículo.....	27
Contribución de los espacios curriculares a la construcción del portafolio temático.....	34
El portafolio temático: una herramienta de la investigación formativa para la transformación de la práctica.....	35
El planteamiento del problema.....	38
Declaración de la filosofía docente.....	44

Recolección de artefactos.....	46
Selección de artefactos.....	47
Análisis y reflexión.....	49
Triangulación de datos.....	50
El ciclo reflexivo de John Smyth.....	53
1. Descripción.....	53
2. Información.....	57
3. Confrontación.....	60
Reconstrucción.....	65
El desarrollo de la profesionalización mediante la investigación formativa.....	70
Relevancia de la propuesta formativa en el desarrollo personal y profesional.....	75
1. La investigación de la práctica.....	74
2. Vinculación con la teoría.....	76
3. La reflexión de la práctica docente.....	78
Consideraciones finales.....	79
Referencias.....	81

Capítulo 3

EL PORTAFOLIO TEMÁTICO: HERRAMIENTA PARA EL DESARROLLO PERSONAL Y PROFESIONAL DEL DOCENTE

Ana Silvia López Cruz

Hacer consciente lo inconsciente, pero, ¿cómo? El portafolio temático como instrumento de reflexión y transformación de la práctica docente.....	84
Enfrentando los propios fantasmas: mi proceso de construcción del portafolio.....	89
Una mirada en el espejo: el ciclo reflexivo de Smyth.....	91
Principios del portafolio temático: Pilares del DPPD.....	94
Responsabilidad.....	94
Participación activa.....	95
Formación y educación como proceso.....	95
Diferencias individuales.....	96
Reflexión.....	96
Valor de la ayuda del otro.....	96
Mejoramiento continuo.....	97
Ensayo y error.....	97
El proceso de autotutoría, cotutoría y tutoría: Oportunidades para reflexionar sobre la práctica.....	98

El protocolo de focalización: Un "choque" contra la realidad.....	99
Recreando la construcción del portafolio temático a través del proceso de otros docentes: La experiencia de la tutoría	101
El portafolio temático: Un documento con voz propia.....	105
Recuperando la experiencia de otros egresados.....	106
La conversación pública: Una ocasión para observar el DPPD en acción	110
Al final del día.....	112
Referencias	114

Capítulo 4

LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA EN ACCIÓN:
UN MEDIO PARA OBSERVAR LA TRANSFORMACIÓN
DE LA PRÁCTICA

*Una idea de Susana Inés López Villalón
para María Juvenilla González*

Revisión técnica de la autora

El planteamiento de la investigación.....	116
Las transferencias docentes: Vinculación de la teoría con la práctica	117
La investigación formativa como motor del cambio	119
Metodología de la investigación	123
El escenario de la investigación	123
Las transferencias docentes en la realidad de la práctica.....	123
El desarrollo del lenguaje.....	124
a) ¡A la línea! Vamos a socializar	124
b) Saber preguntar para saber responder	125
Preguntas para ayudar a resolver problemas.....	126
Las transferencias en proceso.....	127
a) Transferencias visualizadas.....	127
El desarrollo de la autorregulación	128
Uso de reglas y símbolos	129
La autoobservación y la autoevaluación.....	135
Uso de mediadores simbólicos	136
El desarrollo del pensamiento lógico.....	137
El "error": Un medio para la corrección y autocorrección	137
Atender a los niños que más lo requieren	140
Propiciar el uso autónomo de las herramientas de la mente	145
Organización del grupo.....	147
Integración de contenidos.....	151
La reflexión de la práctica docente.....	153

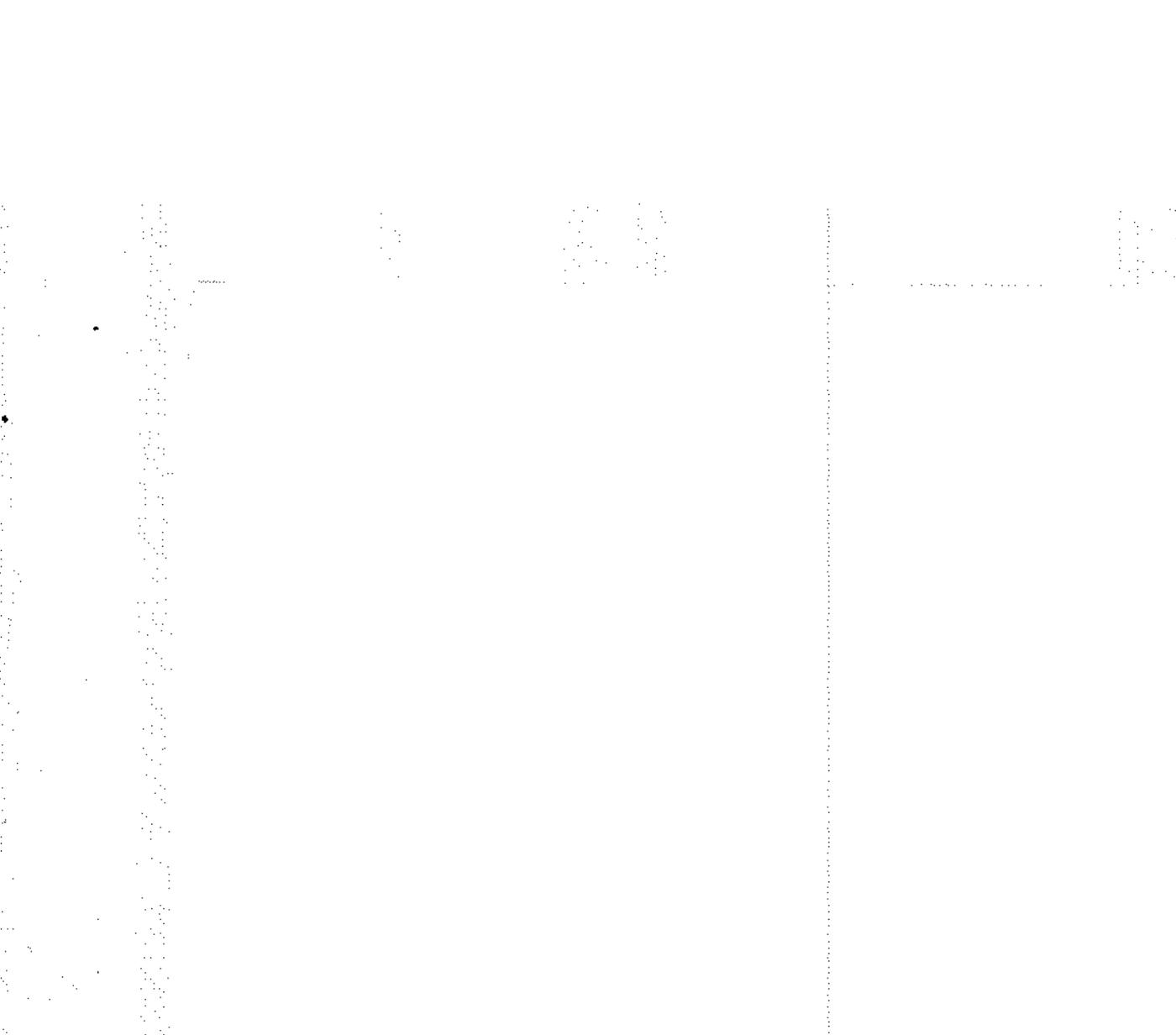
El contexto escolar ¿factor que posibilita u obstaculiza las transferencias?	154
Conclusiones	156
Referencias	158

Capítulo 5

LA CONVERSACION PÚBLICA. ESPACIO DE APRENDIZAJE Y OPORTUNIDAD PARA VALORAR EL DESEMPEÑO DOCENTE

Rodrigo Osalle González

Cómo se origina, por qué y para qué la conversación pública	164
Portafolio: materia de conversación.....	164
Conversación pública: un doble propósito	167
Fase previa a la conversación pública: Lectores.....	170
Qué fue la conversación pública	176
¿Conversar o examinar? Un inicio vacilante	176
Críticas e indecisión: Bases para el crecimiento	179
Amigos críticos, presidente y estudiante	181
Tres elementos distintivos	184
Qué es hoy la conversación pública	186
Breve conceptualización de los actores.....	186
Configuración de la conversación pública.....	188
Estructura externa: momentos a desarrollar.....	188
La presentación del acto.....	189
La participación del estudiante: presentación del portafolio	192
Transición: Ir a la mesa e iniciar el diálogo.....	195
La intervención del público.....	203
Acto protocolario de la asignación de grado	206
Otros elementos de configuración del diálogo.....	207
Historias personales que se manifiestan.....	207
Encuentro de personalidades.....	214
Qué se pretende que sea la conversación pública.....	219
A manera de cierre	222
Referencias	222
AUTORES PROFESORES • INVESTIGADORES	225



LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA
Retos y experiencias en la profesionalización docente

El tiraje consta de 2,000 ejemplares.
Se terminó de imprimir y encuadernar
en el mes de agosto de 2014 en

PorrúaPrint.

Av. República de Argentina 17, col. Centro,
06020. Del. Cuauhtémoc, México, DF

Corrección de estilo a cargo de Adriana del Río Koerber
Diseño de portada: Departamento de Diseño Porrúa

D. R. Benemérita y Centenaria Escuela Normal
del Estado de San Luis Potosí
Nicolás Zapata 200, Zona Centro, C.P. 78000
San Luis Potosí, S. L. P., México. Teléfono (444) 8123401.
Página web institucional: www.beceneslp.edu.mx

Coordinadores

Ma. del Socorro Ramírez Vallejo
Francisco Hernández Ortiz

Colaboradores

Ana Silvia López Cruz
Juana María Jaramillo González
Rodrigo Ovalle González

ISBN: 978-607-515-129-8

Impreso y hecho en México

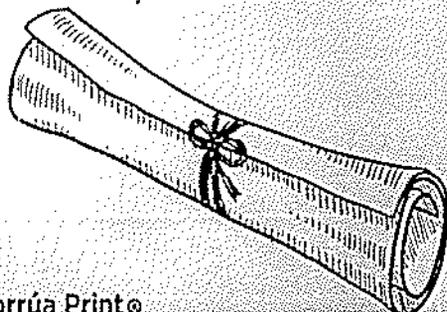
La contribución más importante que tiene el libro es documentar con argumentaciones teóricas y empíricas el proceso para instaurar una innovación educativa. Lo anterior hace que el texto muestre la gran complejidad que implican los hechos educativos de la realidad de las escuelas. Ilustra cómo en las entrañas del sistema educativo es donde pueden gestarse las transformaciones siempre y cuando las motiven los intereses, reflexiones, participaciones y actitudes colaborativas de los actores educativos. En este sentido, subyace la idea de que los conocimientos se construyen por los participantes y, al mismo tiempo, se transforman en la medida en que éstos se ponen en práctica. Es también la decisión de poner en perspectiva diversas alternativas que caben en un horizonte imaginado de posibilidades concretas; y la ampliación simbólica de saberes, prácticas y agentes de modo que pueden definir principios de acción que propician la realización de los cambios.

En el libro se muestran los conocimientos y el inconformismo ante lo establecido previamente y, por lo mismo, la decisión de una transformación para vencer los obstáculos y alcanzar nuevas realidades. En estos andares se ven mezcladas altas dosis de incertidumbre y de esperanza que cohesionan las acciones colectivas.

Con la lectura del libro queda en evidencia la ruptura de viejos esquemas conceptuales de la práctica educativa y en su lugar aparece como un punto central la epistemología de la práctica profesional. Con ello se trastocan las relaciones maestro-alumno, la manera en que se concibe la profesionalización de los docentes, el trabajo colegiado, la comunicación permanente y la afectividad como un ingrediente importante a los largo de cada uno de los procesos que ocurren en la vida cotidiana.

Con un lenguaje claro, sencillo y bien escrito nos muestran preocupaciones, satisfacciones, situaciones problemáticas y otros elementos que suceden en la medida en que se alcanzan objetivos en la experiencia innovadora, en la que se reconoce la implicación del conflicto y del error como componentes de la propia experiencia y existencia humana. En otras palabras, traen a la luz lo invisible, lo que antes estaba ausente lo hacen presente para dialogarlo y discutirlo como parte de los aprendizajes situados a nivel local, nacional e internacional.

Es un libro que abona en la novedosa perspectiva de "autorizar" las voces de quienes son los protagonistas de los cambios educativos: los maestros y maestras. Frente a la asimetría entre lo que representa socialmente ser maestro o ser investigador educativo, se sitúan estas voces con sus narrativas pedagógicas que contribuyen a mostrar una nueva forma de hacer investigación educativa desde la práctica, y donde ocurren los hechos educativos, y se muestran desobedientes ante el estado de cosas dominante que permite las relaciones de subordinación y verticalismo en la vida académica de México.



9 786075 151298

Impreso en Porrúa Print®