

LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO A TRAVÉS DE LA INVESTIGACIÓN REFLEXIVA DE SU PRÁCTICA

Lya Sañudo

1. LA PRÁCTICA EDUCATIVA COMO CONCEPTO Y OBJETO DE INTERVENCIÓN-TRANSFORMACIÓN- INVESTIGACIÓN

El sistema educativo es una conjunción de procesos ligados entre sí, determinándose unos a otros. Estos procesos se mantienen en permanente movimiento y cambio, nunca permanecen. No pueden ser considerados como objetos fijos dados, que no están destinados a desaparecer.

Algunos de esos procesos identificables son el proceso INSTITUCIONAL -como el marco global en donde los demás procesos tienen su espacio- el ADMINISTRATIVO -proceso que permite que se organice la estructura del trabajo académico- el SINDICAL -proceso de organización social que crea espacios de poder e influencia en la toma de decisiones administrativas e institucionales- el POLITICO -que es el proceso por el cual se ejercen y asumen decisiones que van más allá del ámbito institucional- el IDEOLÓGICO -proceso que no se encuentra explícito, pero que subyace en la intencionalidad de las acciones de los sujetos- los procesos del AULA -constituidos a su vez por una serie de procesos sin los cuales no se darían las condiciones necesarias para ser considerado un proceso educativo en el aula. Estos procesos son los que desarrollan el profesor y el alumno, y los productos de su relación.

Es este último proceso el que puede ser considerado el centro del trabajo educativo, ya que todos los demás están originados en función del trabajo del aula. Es probable que los demás procesos funcionen de manera independiente, y a veces es posible que rebasen al proceso del aula; sin embargo, su génesis y su razón de existencia es el trabajo del aula.

Cada uno de ellos tiene su propia lógica y condiciones de cambio, cada uno se mueve con distinto ritmo y por diversas causas. El entender el conjunto de procesos que se dan en uno más complejo dentro del aula, como procesos en permanente movimiento nos sitúa, en una primera intención, dentro de la dialéctica.

El sistema educativo es un conjunto sistémico de procesos que se comportan como un todo estructurado y dialéctico. Se le considera una totalidad concreta que se convierte en estructura significativa que se desarrolla y se va creando para cada conjunto de procesos educativos. Los procesos que ocurren en su interior son los ejes de su constitución. Este desarrollo se gesta en la conciencia de la contradicción que se observa en la interrelación de sus constitutivos.

El análisis que pretende el presente estudio tiende al microanálisis de esos procesos que cambian dinamizan y dan "vida" a la escuela, como espacio físico, aquellos que se originan en el interior del aula.

El análisis dialéctico de los procesos del aula pone en evidencia las contradicciones "en el nudo de la unidad" (Lefebvre, 1993:33). La contradicción no quiere decir destruir una parte y conservar otra, tampoco la existencia sucesiva de opuestos, sino descubrir un complemento de

determinación. En cada uno de estos procesos es posible identificar en el aula una serie de estas contradicciones que hacen posible su movimiento y cambio permanente, y posibilitan su transformación cualitativa.

En el siguiente apartado se llevará al cabo el proceso de análisis dialéctico para acotar los procesos del aula que son identificados como constitutivos y sus posibles contradicciones presentes.

Identificar y recuperar los procesos internos del aula implica un serio trabajo de comprensión, que pocos investigadores han realizado (Ezpeleta, 1986) por lo que, estos procesos se encuentran poco conceptualizados. Para entender el problema al que se quiere dirigir este trabajo será necesario hacer un análisis de la situación problemática a partir de las contradicciones encontradas en cada uno de sus constitutivos, ya que si se concibe la totalidad del sistema educativo sin contradicciones se convierte en un ente vacío e inerte (Kosik, 1967).

Para la comprensión del objeto investigativo al que se dirige este trabajo, se entenderá como "sistema" al conjunto de procesos educativos concordando con la definición de Rescher (1981: 19) sobre sistema

no es sólo una constelación de elementos interrelacionados, sino de elementos ensamblados en una unidad "orgánica", mediante principios articulantes, dentro de un complejo de interrelaciones racionales.

Esta unidad orgánica llamada totalidad educativa considera dentro de sus procesos constitutivos la posibilidad de movilidad, no en el sentido de "sumar" elementos sino en el de avanzar en espiral, modificando el resto de los procesos y convirtiendo cada cambio en una unidad cualitativamente diferente.

Los constitutivos del proceso del aula se observan en la cotidianidad escolar, en el hacer diario del profesor. La cotidianidad está hecha de las acciones en "cuyo ritmo regular el hombre se mueve con mecánica instintividad, y con un sentimiento de familiaridad" (Kosik, 1967:100). Estas acciones cotidianas son más inmóviles cuanto menos pasen por la conciencia y la reflexión. La reconstrucción de los procesos que ocurren en la vida diaria del sistema educativo permite analizar sus acciones históricas en la realidad cotidiana (Rockwell, 1992).

De todos los procesos identificados en el aula, no todos pueden ser considerados educativos, se pueden identificar algunos que tienen que ver más con el control, el ejercicio del poder, rutinas administrativas, etc. De todas las acciones que se desarrollan en el aula sólo se considerarán las que en su articulación pueden producir la apropiación del contenido por parte del alumno. El análisis empírico en el acercamiento de la experiencia educativa, permite realizar una identificación de estas acciones que intencionalmente se dan como educativas y que por su recurrencia pueden construir los procesos educativos del aula.

Estas acciones que pueden considerarse una serie de observables (Zemelman, 1987) muestran condiciones de existencia al presentarse regularmente y de manera articulada; por su naturaleza, permiten que se les pueda nombrar de una forma determinada en la manera de concepto ordenador de Zemelman (1987). Y ser consideradas como categorías analíticas. Esto permite recortar una serie de acciones para analizarlas en función de sus condiciones de movimiento, cambio y contradicciones. Estas pueden ser, en un primer acercamiento:

1. El profesor
2. El alumno

3. El contenido

4. La Interacción

El profesor es considerado como el que tiene la posibilidad de "controlar" el proceso educativo, el que aplica el método pedagógico para lograr que el alumno se apropie del contenido específico a través de la interacción. Las contradicciones recuperadas de la experiencia son:

Proclama la prioridad del aprendizaje y difícilmente es capaz de dar cuenta del proceso o productos de sus alumnos. Prepara su "clase" tratando de lograr aprendizajes sin tomar en cuenta el proceso del alumno.

El profesor expresa en su discurso las alternativas didácticas que en general no lleva a la práctica. Asiste a cursos de actualización o posgrados y no se observa que cambie su práctica diaria. Expresa su intención de estar actualizado y se resiste a analizar su práctica.

El alumno es una categoría que se considera la parte medular y la razón de ser de las demás, ya que la transformación del alumno, su proceso de apropiación es, finalmente, el espacio de la constatación de la eficacia del sistema educativo. Sin embargo, se encuentran situaciones contradictorias:

El alumno se encuentra ocupando un espacio y gastando el tiempo de la escuela sin realmente involucrarse en el proceso. Responde al requerimiento de apropiación o aprendizaje con evidencias de memorización. Los contenidos aprendidos con programas secuenciados se observan temporales y segmentados.

Se realiza un proceso de apropiación de competencias propias de los diseños curriculares y se ejercen a través de competencias de "sobrevivencia" como copiar, llegar tarde, faltar, hacer trampa, etc.

El contenido se refiere a la materia o área del conocimiento que está en la intención de la apropiación del alumno. El contenido se observa permeando las acciones del docente y en las evidencias de apropiación del alumno. Está presente en las formas para evaluar la eficacia del proceso. El contenido está conformado por un estrato de cultura que el profesor considera que debe ser aprendido por el alumno, y al respecto, se observan empíricamente las siguientes contradicciones:

El contenido está programado por autoridades educativas, pero el que se maneja en el aula difiere de forma y fondo con lo establecido.

Forma parte medular del proceso, ya que el "control" de la "clase" se realiza a través de su manejo, sin embargo, no existe una apropiación adecuada del mismo por parte del alumno. El contenido no se articula con el proceso.

Debe dar instrumentos de manejo e interpretación de la realidad al sujeto, pero, no se articula ese contenido con la realidad inmediata del alumno.

La última categoría del sistema educativo problematizada es la interacción. Esta se concibe como el punto de contacto en el espacio comunicacional entre el profesor y los alumnos. Sólo en el caso de que una comunicación generada en uno u otro lado impacte de alguna manera la emisión del otro, se habla de interacción. Como su nombre lo indica, es una acción compartida, o una serie de acciones que se comparten. La interacción es el evento en donde se actualizan las categorías anteriores, donde dan evidencia en el presente y por lo tanto, se desentrañan cabalmente. Las contradicciones son:

La interacción es el espacio fundamental en el aula donde se comunican profesor y alumno, sin embargo, el profesor privilegia la expresión verbal unidireccional.

La interacción implica la interrelación de dos sujetos en donde los procesos de ambos llegan a articularse; en el aula se observa la simulación de esa articulación, la lógica de ambos sujetos se desarrolla independiente, no se articula.

En la interacción se ejercen los roles de autoridad no sólo de contenido sino de tipo moral también, pero el tipo de manejo permite que el alumno "juegue" a asumir esa autoridad que cuestiona, si no olvida, en cuanto desaparece el profesor.

Estas contradicciones, pueden tener variaciones de acuerdo al nivel o al contexto en el que se actualicen, son producto de un ejercicio de análisis intentando identificar algunas contradicciones que permitan desde ahí problematizar la práctica docente y determinar su potencial transformación. Las categorías, aunque didácticamente se encuentran separadas, se observan en el trabajo en el aula, y se imbrican de tal manera, que sólo con una concepción conceptual es posible recortarlas para su estudio.

La interacción aparece como una categoría de mayor extensión donde se pueden observar, como ya se mencionó, las acciones docentes, las de los alumnos y el manejo del contenido. La recuperación de cada uno en la interacción privilegia su actualización en un tiempo y espacio definido, pero sin considerar sus antecedentes ni consecuentes.

Cada categoría representa un campo problemático y en el caso de la interacción, además de ser en sí un campo, también, de acuerdo a lo explicitado anteriormente, puede ser considerada una línea problemática que "atraviesa" los demás campos. Una situación semejante ocurre con la acción docente en su práctica que prefigura tanto la interacción, como el contenido, como el proceso del alumno. En este caso último es posible, a través de la interacción comprender el modo y tipo de práctica docente y cómo ésta concibe y "hace" las demás categorías. La práctica docente, por su misma naturaleza debe considerarse como una acción que se "mueve" en situaciones cambiantes con seres humanos cambiantes. Sin embargo, se observa que, contradictoriamente, se habla de la no-transformación de la práctica de manera histórica. La pregunta que surge es ¿podría ser posible generar un modelo de trabajo con los docentes que los llevara a transformar realmente su práctica?

Así, el problema central, de acuerdo a la intención de este trabajo, se va prefigurando, se refiere a considerar como punto clave para transformar el sistema educativo desde el aula, la práctica docente vista desde la interacción en el aula.

Esta afirmación hace intervenir un campo problemático no considerado hasta ahora: la transformación de la práctica. Este proceso aún cuando forma parte del movimiento necesario de la práctica docente, se considera como una potencialidad de la misma. No se encuentra presente en el mismo tiempo y espacio de las categorías mencionadas, ya que tiene una naturaleza histórica, pero, sin embargo, es inherente a cada una de ellas.

La transformación de la práctica docente, hace posible considerar las categorías mencionadas como categorías dinámicas. La práctica docente es la acción intencionada del profesor hacia propiciar la apropiación de contenidos por parte del alumno, y definida de esta manera, el movimiento permanente que ésta tiene es parte de la misma razón de ser de la acción. El supuesto del que se parte, es el de que la recuperación y el análisis reflexivo y consciente de la práctica puede llevar a su transformación, esto quiere decir a llevarla a una condición distinta, centrada en las acciones del alumno.

Las acciones para lograr la transformación de la práctica docente han sido muchas y muy variadas, sin embargo, se pueden encontrar las contradicciones siguientes:

- Los profesores asisten con regularidad a cursos y talleres de actualización pedagógica sin que se observe un cambio en su práctica.
- Es posible observar en el vocabulario del profesor los términos y descripciones de modelos y propuestas pedagógicas pero no da cuenta ni evidencia de ellas en la práctica cotidiana.
- Es posible encontrar acciones automatizadas de los profesores en su cotidianidad aunque se muestren críticos de sus compañeros.
- La resistencia a la toma de conciencia y a la reflexión se expresa a través de racionalizaciones defensivas.

Las contradicciones descritas están en íntima relación con políticas y modelos medianamente acertados llevados a la práctica por diversas autoridades educativas. Evidencia de ello son algunos estudios que desarrollan la tesis de que:

las conductas interactivas de un enseñante no resultan directamente de su 'buena voluntad' ni de decisiones que tome en el curso de la acción tras de haber pesado las ventajas e inconvenientes de diferentes alternativas, (es) fuera de clase donde el profesor puede reflexionar sobre su acción (...) La profesionalidad de un profesor residiría en su capacidad de concebir unas situaciones propicias para la aparición del esquema de enseñanza del que juzga que muy probablemente producirá en los alumnos los aprendizajes deseados. (Carhay, 1988:36)

Los resultados revelaron que enseñar no es interpretar un guión elaborado por otros, el profesor es autor e intérprete y se aprecian diferencias en los resultados. Se destaca el trabajo que los profesores hacen antes y después del aula, que es cuando piensan y reflexionan sobre su práctica. Es posible entonces concluir que los profesores pueden cambiar su modo de enseñar siempre y cuando se propicien acciones reflexivas sobre su práctica.

De acuerdo a las experiencias e investigaciones consultadas en cuanto al conocimiento de los maestros y el trabajo de formación docente, se proponen tres líneas problematizadoras:

1. Los trabajos de actualización sólo propician intercambio de experiencias y opiniones que se refieren a normas pedagógicas y no a la descripción y análisis del trabajo diario.
2. El análisis y transformación de la práctica no contará con la participación efectiva de quienes la ejercen mientras no haya reconocimiento institucional, traducido en apoyos económicos y en tiempo laboral dedicado a ello.
3. El registro y observación es lo más cercano a las condiciones reales de trabajo, pero las reflexiones surgidas son dispersas, lo que hace el proceso demasiado lento.

De acuerdo a lo anterior es indispensable la exploración y evaluación de la práctica docente para lograr transformaciones en ella, y si logramos por medio de la intelección de los resultados de las observaciones, modificar la conceptualización metodológica de los docentes, entonces es viable que su práctica se transforme permanentemente, también.

Hasta aquí, es posible tener una cierta claridad en el análisis de la situación problemática, se aclaran los constitutivos de la práctica docente y se plantea su transformación potencial. La problemática potencial es ¿cómo se puede transformar la práctica docente? Si consideramos la construcción metodológica de los docentes como un proceso individual e intransferible, entonces la alternativa es, en vez de cursos y talleres de actualización, en un modelo de asesoría que impacte el

proceso personal. Entonces se ubica el problema fundamental que es ¿cómo y con qué estrategias de asesoría es posible propiciar la transformación de la práctica docente?

La respuesta se prefigura en cuanto a aquellas estrategias que deben o no deben tomarse en cuenta. Así, la búsqueda se centra más que en las acciones transformadoras en sí, en la construcción de un modelo de asesoría para lograr que el docente reflexione y construya su concepción y su hacer docente, y como consecuencia se observe la transformación de su práctica docente.

De acuerdo a Kosik (1967:240), " la praxis del hombre no es una actividad práctica opuesta a la teoría, sino que es la determinación de la existencia humana como transformación de la realidad". Así pensado el hacer docente al convertirse en reflexivo y consciente por encima de su cotidianidad, es posible que construya su praxis y se convierta en un creador de la realidad comprendiéndola y explicándola. La dialéctica como movimiento fundamental entre la teoría y la práctica, entre la concepción y el hacer transforma la totalidad del sistema educativa.

Si reconsideramos que la práctica docente por medio de la interacción en el espacio comunicativo, entonces es posible pretender que un modelo como el que se presenta logre propiciar la transformación de la práctica docente y por ende tendrá que impactar necesariamente, dentro del principio de unidad orgánica sistémica, en los demás constitutivos "moviendo" el sistema educativo hacia condiciones cualitativamente de mayor calidad.

De aquí, que el planteamiento de la pregunta más que ser pertinente a la transformación misma de la práctica docente, está ubicado en la posibilidad de generar acciones de asesoría que faciliten la autorreflexión y transformación de la práctica de cada docente. La transformación potencial de toda acción docente es viable, el problema está en el modo en el que se procesa ese cambio. Es precisamente este espacio donde se ubica la razón de este estudio, el proceso individual e intransferible del cambio en la práctica docente, por lo cual se pregunta.

2. LAS CONDICIONES DE LA "TRANSFORMACIÓN" DE UNA PRÁCTICA EDUCATIVA

De acuerdo con los resultados de esta investigación, la reflexión es una forma de lograr la emancipación de los profesores, cuando descubren que el conocimiento de la práctica es una construcción social de la realidad y que responde a intereses históricos modificables. En este enfoque "la reflexión es un proceso dialéctico" (Pérez Gómez, 1993:421). El docente se enfrenta a la tarea de generar un nuevo conocimiento al recuperar sus acciones hacerlas conscientes y reconstruir su práctica docente.

La reflexión implica un esfuerzo sistemático de análisis de la experiencia dirigido a lograr propuestas totalizadoras que orientan la acción educativa. Además de ser la operación que permite recuperar, hacer conciente, evaluar y transformar la práctica, permite pasar de la transformación de la práctica en un plano puramente personal, a la posibilidad de hacer investigación, ya que "la reflexión en la acción es un proceso de investigación a través del cual el desarrollo del conocimiento profesional y el perfeccionamiento de la práctica ocurren simultáneamente" (Pérez Gómez, 1993:419)

La reflexión como reconstrucción de la experiencia es un proceso de tres componentes paralelos

- Reconstruir la situación donde se produce la acción, conduce al profesor a redefinir la situación reinterpretando y asignando nuevo significado a características conocidas o antes ignoradas.

- Reconstruirse a sí mismo como profesional, adquiriendo conciencia en la manera en que estructura sus conocimientos, afectos y estrategias.
- Reconstruir los supuestos acerca de la enseñanza aceptados como básicos, es una forma de analizar críticamente las razones y los intereses individuales y colectivos que subyacen a los principios dominantes.

Además de reflexionar sobre la experiencia, para lograr la transformación de su hacer, el docente requiere, según este autor, realizar una reflexión, igualmente sistemática sobre su acción

la reflexión sobre la acción es un componente esencial del proceso de aprendizaje permanente que constituye la formación profesional (...) supone un conocimiento de tercer orden, que analiza el conocimiento en la acción, y la reflexión en la acción en relación con la situación problemática y el contexto. (Pérez Gómez, 1993:419-420)

Las concepciones del profesor incluyen el contenido propio de la materia, sus hipótesis del proceso de apropiación del alumno y sus concepciones metodológicas. Sólo puede internalizarse en el desarrollo de una acción cognoscitiva en la medida que se promueva una reflexión donde estos sujetos se sientan implicados y puedan dar respuestas basadas en su propia actividad y en el conocimiento que de ella tienen. La reflexión constituye el proceso grupal e individual que posibilita las sucesivas transformaciones de sujetos en la toma y aprehensión de conocimientos. (Nethol, s/f:96)

La reflexión no es un puro pensar o una meditación, está ligada a la acción, en este caso a la acción docente, y a la determinación del objeto, en este caso la transformación de ese mismo hacer educativo docente. El profesor puede realizar una introspección creadora y potencialmente transformable, en su mismo espacio de acción, buscando formas para que el conocimiento de la realidad específica de su práctica docente parta de su contexto histórico.

La condición para que la actividad reflexiva sea transformadora de la acción debe contener permanentemente el vínculo práctico, de la interacción con la acción objetiva. Por medio de la interiorización de la acción es posible incorporarlos al sujeto y posteriormente, en su condición de ser reversibles, es decir autorregulables, transformarlos en acciones más eficientes. (Piaget, 1981)

Otra condición para la transformación de la práctica docente es el diálogo, "para descartar el asistencialismo y promover la toma de conciencia a partir del desarrollo de la intersubjetividad" (Nethol, s/f: 102) La comunicación no es necesariamente la instrumentación de medios, sino una estrategia basada en el esquema dialogal y crítico que posibilita a los miembros de un grupo para establecer una íntima relación entre convicciones y signos.

Para establecer el diálogo con el docente e iniciar una comunicación donde se construya un espacio intersubjetivo, es necesario contar con una competencia comunicativa, que de acuerdo con Habermas (1989) es un conjunto de saberes y capacidades pragmáticas que poseen los sujetos de un grupo para establecer contactos de interacción con otros miembros del mismo grupo, a través de reglas pragmáticas.

Con la reflexión y el diálogo como condiciones, es importante partir de los supuestos hasta ahora contruidos para establecer el punto de partida del trabajo con el docente:

1. La práctica docente presenta una serie de contradicciones que deben ser superadas para generar una transformación y transformarla en praxis.
2. La práctica docente está constituida por acciones independientes y en relación. El hacer consciente y la reflexión sobre ellas, permite iniciar un proceso crítico dirigido a superar las contradicciones presentes en lo cotidiano.
3. Los constitutivos de la práctica docente son las acciones del alumno, las del profesor y las interacciones. Las condiciones de éstas en la práctica específica del profesor difieren de una circunstancia a otra, el acercamiento sistemático y el análisis de la recuperación de esa práctica origina que se reconozcan las contradicciones y regularidades que en ella existen.

La práctica y la investigación dan evidencias de que el profesor que tenga la intención de innovar su práctica, deberá trabajar sobre ella misma, identificándola de manera consciente, e investigándola. Como se puede deducir de los planteamientos anteriores es determinante que se conciba la práctica docente como una praxis en proceso de transformación permanente, y no sólo transformable. Este estudio intenta lograr un paso más en este renglón, tratando de encontrar un camino más para propiciar la transformación de la práctica no consciente e irreflexiva, en praxis.

Básicamente, se trata de modificar la práctica docente para que adquiera en su misma condición de hacer, la posibilidad de transformar y ser transformadora, es decir, que propicie la transformación en sus alumnos. Es importante considerar que ese cambio no es hacia cualquier dirección, sino que debe dirigirse hacia acciones educativas más eficientes, de tal manera que el alumno producto de esa experiencia de aula se haya apropiado realmente de las habilidades y conocimientos requeridos. Por supuesto que esta última aseveración rebasa el objeto de este estudio en cuanto a su verificación, sin embargo, está considerada esta dimensión constitutiva de la práctica docente.

Dentro de los grados de transformación de la práctica docente, a la transformación está dada por la continuidad y la coherencia. Requiere un alto grado de simetría entre la realidad objetiva y la subjetiva. Esto implica coherencia entre el discurso y su hacer mediante una confrontación entre ambos y en un mantenimiento de las nuevas estructuras, en un movimiento que se convierta en estrategia de autorregulación.

La interiorización que el profesor hace de las estructuras y esquemas acerca de su labor docente, está fuertemente reforzada por el mismo sistema en el que se mueve, por lo que el cambio de su práctica laboral requiere de un esfuerzo e involucramiento que pondrá en conflicto, muy probablemente, su relación con el sistema administrativo y laboral. La revisión y crítica que realice de su labor docente, construirá lazos cada vez más fuertes entre lo ya construido y aceptado y los esquemas nuevos.

Ya se analizó que operación cognoscitiva fundamental que produce transformación, es la reflexión. Se observa en los resultados de la investigación que la reflexión reestructura la auto comprensión del sujeto, orientando su acción. Puede ser crítica y emancipadora, hace conscientes los factores inconscientes y construye racionalmente las reglas que el sujeto puede seguir cuando ha adquirido la competencia, sin consecuencias prácticas.

Las condiciones de la autorreflexión o reflexión se generan a partir de la involucración del sujeto. Este proceso se basa en su acción docente y de acuerdo a lo que de ella sabe el profesor.

También es importante que la reflexión esté ligada a la acción y a la determinación del objeto, no debe perder el vínculo con la acción docente objetiva. Por medio de la interiorización de la acción es posible que la reconstrucción de las acciones se incorporen al sujeto y posteriormente, incluyan la condición operativa de ser reversibles (Piaget, 1981), es decir, autorregulables. De este manera, se pueden transformar esas primeras acciones analizadas en otras más intencionadas y controladas.

La transformación de la práctica docente se realiza posteriormente, se recuperan las acciones realizadas y se reflexiona sobre ellas confrontándolas con el discurso o propuestas teóricas, o sea se clasifica y compara explicitando las contradicciones en un momento reflexivo.

En este sentido, de acuerdo a los resultados de l estudio se puede inferir que:

1. Los profesores son capaces de transformar su práctica siempre y cuando, el proceso involucre directamente su hacer, cuente con una mediación de recuperación pertinente, utilice recortes -analizadores- que permita su desentrañamiento por cada parte, pueda reflexionar y confrontar, y formule para intervenirla parcialmente.
2. El registro es la mediación más pertinente a la práctica docente. La confrontación de lo registrado con sus concepciones produce una contradicción que prepara la transformación.
3. Los profesores, mientras más instalados se encuentren en la estrategia expositiva mayor es su resistencia al cambio.
4. Los profesores que centran su práctica en la acción del alumno recorren más eficazmente el camino de la transformación de la práctica docente.

3. CONDICIONES DE LA INTERVENCIÓN-TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Las fases identificadas, en cuanto a sus *semejanzas* en el proceso de transformación de los profesores fueron las siguientes:

1. Inicia registrando lo que considera más importante de su práctica, pero sin mediar una intención hacia los procesos educativos, de lo que resulta un registro caótico, meramente descriptivo - a veces interpretativo- de lo periférico a lo educativo.
2. La confrontación de sus supuestos discursivos sobre educación hace que se registre de manera más intencionada hacia los procesos eminentemente educativos. Aunque se registra intentando la totalidad etnográfica, no hay desvíos ni interpretaciones.
3. El identificar lo pertinente para ser registrado permite realizar un formato más intencionado, con la idea de profundizar sobre un aspecto constitutivo específico de la práctica. Puede ser en directo o una segunda vuelta del etnográfico. Los registros pueden ser de dos o tres ejes.
4. Elegir un aspecto constitutivo de la práctica para intervenir sobre él, proponiendo transformaciones y registrando los productos para controlar el proceso de cambio.

En cuanto a sus *diferencias*, están las siguientes:

1. El proceso anterior no era logrado por aquellos pocos que no registraron su práctica a excepción de uno de ellos.

2. Algunos de los profesores consideraron, al principio, el aspecto del contenido como el más importante el más accesible y el menos amenazante.
3. Los que tenían una práctica alterna pudieron incorporarse al proceso de transformación más rápido con registros más centrados.
4. La mayoría que ejercían una práctica centrada en la exposición, no desentrañaban su práctica sino hablaban de ella desde el "deber ser" del discurso, algunos de ellos llegaron así hasta el final.
5. En los productos finales, los de la práctica expositiva lograban identificar el contenido y la lógica del alumno como máxima construcción. Su propuesta versaba alrededor de tomarlo en cuenta en la planeación.
6. Los de la práctica alterna lograron identificar el contenido, -lógica interna y de presentación-, la lógica del alumno y el contraste de los productos con las intenciones.

La recuperación del proceso de los profesores en cuanto a su habilidad para la realización de un autorregistro y la posibilidad de usarlo como información útil, se puede construir un esquema que explicita gráficamente las diferentes fases:

ANALIZADORES	MEDIACIONES	PRODUCTO
	Registro "rupestre"	Relato descriptivo general interpretativo de factores periféricos
Concepto de "educación" Proceso educativo	Registro de corte etnográfico	Relato de la acción. Pertinencia
Lógica del contenido	Registro de corte etnográfico intencionado recortando el contenido	. Esquema de la lógica de presentación del contenido en la práctica docente.
Acciones de apropiación del alumno y acciones del docente (Interacción)	Registro intencionado discriminando las acciones del profesor y el alumno.	Recuperación en dos ejes de interacción verbal con comentarios complementarios
	Registro intencionado discriminando acciones del profesor, el alumno y el contenido.	Esquema de la interacción de la lógica de presentación del contenido, proceso de apropiación del alumno y acciones docentes.
Lógica de los productos, evidencias de apropiación.	Registro de evidencias de apropiación de los contenidos y la actualización de las intenciones	Recuperación de las evidencias de apropiación del contenido y de las intenciones de los docentes.
Articulación y coherencia entre constitutivos	Registro etnográfico y derivación de los constitutivos y su articulación: - alumno - profesor - contenido - productos	Determinar las relaciones de articulación de los constitutivos (metodología)

Es claro que, de acuerdo a los resultados, no todos los profesores lograron llegar hasta el final del esquema. El saber educativo, relativo a la práctica docente, tiene su lógica de construcción y producción específica, y su indagación sus propias mediaciones y es evidente que el registro produce la materia prima que detona el proceso de transformación.

Se recurre a la observación como indagación. Los registros de la recuperación de la práctica docente de cada uno de los participantes de los talleres se comparten, analizan, reflexionan, confrontan, etc. en un espacio de socialización de manera sistemática por medio de un taller de trabajo con asistentes voluntarios.

Aún cuando el taller está constituido por pequeños grupos, cabe aclarar que permite el proceso de construcción individual, que respeta las resistencias, la decisión en cuanto a la entrada en el análisis y el proceso personal de apropiación. El trabajo en grupo permite contar con una condición más: el compartir la experiencia entre iguales. El taller tiene la intención de recuperar e incidir en la práctica con la idea de que

La construcción del pensamiento del profesor redefine, complejiza y completa por su conocimiento-en-la-práctica. Este tipo de conocimiento surge a partir del contacto / manipulación del profesor con / de la experiencia docente. (Guerrero, s/f)

El objeto a investigar es la práctica docente y se desentrañará por medio de diversos modos observacionales. De acuerdo a Coll, "la observación directa del alumno y el maestro en situación es la manera más segura, si no la única, de abordar la interacción entre ambos" (1991:82). Este autor describe la situación de observación como sigue:

El sujeto se encuentra inmerso en una parcela de realidad que delimita el conjunto de estímulos, o de configuraciones de estímulos, potencialmente susceptibles de incidir sobre su comportamiento, ya sea provocándolo o modificándolo. Sin embargo, de hecho el sujeto sólo atenderá a una parte reducida de los estímulos que posibilita la parcela de realidad en que se encuentra. Esta selección que opera el sujeto sobre la realidad a través de su comportamiento viene determinada, en último extremo por el conjunto de esquemas que aplica sobre la misma, y que es el fruto de su historia individual en todas sus dimensiones; es lo se ha denominado categorías significantes -porque permiten atribuir una significación a determinados estímulos en detrimento de otros- y funcionales -porque se les supone las funciones de un universo de significados. (Coll, 1991:90)

Aún cuando el taller y los autorregistros conduzcan a un nivel descriptivo importante, la finalidad de este estudio va más allá y pretende hacer interpretaciones de lo producido. La idea es aportar no sólo una explicitación sino que ésta sea comprensiva del fenómeno, de tal manera que sea posible su reproducción y lograr un nivel de predicción.

Sin embargo, es fundamental que esa transformación permanezca. No sólo que se mantenga sino que sea permanente como estrategia de autorregulación. Se observó durante el proceso que una de las condiciones es el lenguaje, pero actualizado en un dialogo continuo y coherente. Es decir crear una "cultura" de la transformación.

Las estructuras anteriores del profesor son fuertemente reforzadas por el mismo sistema. El cambio de su práctica requiere de un esfuerzo que lo ponga en conflicto con su contexto inmediato. Cada vez que revise y reformule su práctica, el lazo de lo construido será mas fuerte. Entre más posibilidades tenga de hablar de sus construcciones metodológicas con personas afines, es más probable que la alternancia se consolide.

4. LOGROS DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN-TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

En el planteamiento general se convocó a los profesores a la asistencia voluntaria aun taller de 15 horas de duración, más las dedicadas al trabajo de registro, análisis y lectura. Fue necesario que los docentes llegaran al taller con registros de su práctica lo más textuales posibles y lo

suficientemente formales para ser analizables. Se realizó el trabajo en dos instituciones urbanas, geográficamente opuestas y una regional. La invitación al taller se hizo, en una reunión previa de tres horas aproximadamente.

De la institución A se recibieron en total cincuenta y seis registros de veintinueve personas de las cuales el treinta y seis por ciento fueron hombres y sesenta y cuatro por ciento mujeres. Las asignaturas a las que se dedica la mayoría de éstos son español, filosofía y lógica que representan el cuarenta y cuatro por ciento del total. Estos docentes atienden un promedio de treinta y seis alumnos por cada uno de cuarenta y dos grupos; estos grupos representan mas o menos uniformemente cada uno de los semestres del bachillerato. Los docentes tienen muy diversa preparación académica resaltando inglés, letras y física, sólo el cincuenta y siete por ciento de ellos imparten la asignatura que le corresponde por su preparación académica.

En la institución B sólo diez personas completaron el juego de registros de veintinueve que participó. La mitad eran mujeres y la mitad hombres, atienden mayoritariamente asignaturas de lógica, matemáticas y español. Estos docentes atendían dieciocho grupos con un promedio de cincuenta y seis alumnos por cada uno; hay una mayoría importante representada por docentes del primer semestre. Los profesores tienen preparación académica, en su mayoría de inglés y abogacía y sólo el cuarenta y cuatro por ciento atienden asignaturas propias de su preparación.

La última institución C, la única preparatoria regional inició con veintitrés docentes de los cuales sólo se tomó en cuenta catorce, de éstos, el sesenta y seis por ciento son hombres y el treinta y tres mujeres, atienden asignaturas de ética-filosofía y biología en su mayoría y atienden veinticuatro grupos de cincuenta y un alumnos promedio cada uno y con representación mayor del cuarto semestre. No hay suficientes datos para conocer la congruencia entre la preparación académica y la asignatura que imparten.

En total, asistieron ochenta y cuatro profesores, de los cuales cincuenta y tres completaron sus registros, el cuarenta y siete por ciento son hombres y cincuenta y tres por ciento son mujeres. Representan 114 registros de los cuales el sesenta y cinco por ciento es del área de humanidades, el veintidós por ciento del área fisico-matemáticas, el doce por ciento de ciencias naturales y el uno por ciento a idiomas. Las asignaturas de mayor frecuencia son lógica-ética-filosofía, español-literatura y matemáticas.

Éstos docentes atienden 83 grupos con un promedio de cuarenta y ocho alumnos cada uno, con una distribución dispersa de todos los semestres, el cuarto con mayor frecuencia y el segundo con menor frecuencia. Los docentes que asistieron se han preparado en su mayoría en inglés, medicina, abogacía, psicología y física y de éstos sólo el cincuenta y tres por ciento imparte la asignatura que le corresponde por su preparación académica, el veintidós por ciento es aproximadamente igual y el veinticinco por ciento no tiene relación.

En síntesis, los registros de la población que se analizaron - el sesenta y tres por ciento del total de asistentes- hay un equilibrio de género, las asignaturas preponderantes son del área de humanidades, físico matemáticas y ciencias naturales; y sólo la mitad de los docentes asisten a asignaturas que corresponden totalmente a su formación. Con este grupo tan heterogéneo de profesores voluntarios se llevo al cabo el taller Modelos de Construcción Metodológica de Docentes.

Se analizaron las recurrencias en los dibujos que realizaron en le taller y se encontraron dos grandes categorías que coinciden con las encontradas en el análisis inicial del primer caso aplicado, una de ellas convencional, y otra alterna:

A. Convencional. Son aquellos en donde el docente representa una figura de autoridad, a veces de mayor tamaño, siempre cercana al pizarrón y cerca o detrás del escritorio y frente a los alumnos. Estos siempre sentados en cierto orden y en actitud pasiva. Los elementos indispensables en esta representación son: maestro, alumnos, escritorio y pizarrón.

B. Alternativo. En estas representaciones se elimina alguno de los elementos no constitutivos como lo es el pizarrón o es escritorio que simbolizan barrera entre maestro y alumno. Estos se encuentran en círculo o en interacción con el profesor, aunque conservando su autoridad simbolizada por su mayor tamaño o énfasis en la remarcación de líneas o color.

Lo representado en los dibujos queda ampliamente constatado en el análisis de los registros proporcionados por los profesores en los que la proporción mayor muestra acciones convencionales representadas por la exposición, el dictado o su combinación.

En la clasificación de alterna se colocaron aquellas observaciones de profesores que registraban la interacción en donde la proporción mayor de acciones se sitúan en el alumno y no en el docente. De acuerdo a los criterios conceptuales éste último es una interacción más cercana a la definida como educativa.

Dado que esta gran escisión se repite tanto en los registros y los dibujos se determina que las acciones de los docentes pueden ser convencionales o alternas. Un análisis y formulación más precisa se realiza a continuación.

Institución A. Se diseñó una matriz conceptual donde un eje se refiere a la secuencia de las acciones y otro a los sujetos de la muestra. Todos los registros se redujeron a un sólo esquema cuando las acciones eran semejantes y/o equivalentes, en caso contrario se forma otro grupo.

Sin intentar llegar al análisis cuantitativo, y sólo para obtener una panorámica general, cabe mencionar que la menor proporción de frecuencias (cerca del veinte por ciento) se ubica en el esquema convencional. La mayor parte de estas situadas en la exposición, exposición y preguntas.

La división de la secuencia se realizó con criterios internos derivados de la lógica de cada registro y de acuerdo a la intención (de introducir, de desarrollar o de concluir). Se agregó una categoría que no había aparecido en el anterior caso, es una parte de la secuencia que tiene su espacio en el trabajo del aula, pero que no genera acciones concretas. Este "punto muerto" se refiere a la espera del término del trabajo en equipo, a la escucha, a interrupciones por parte del profesor, a la preparación para alguna actividad, a este lapso se le llamó "impasse".

Igualmente se descartaron las categorías sobre el trabajo extra clase o tarea ya que no producen en el tiempo de la sesión analizada, y no son parte esencial de la secuencia del trabajo de aula. La tarea siempre está presente, igual que en el otro caso, pero la mayoría de los casos -todos excepto tres- se acompaña con el comentario de su incumplimiento.

Existen también acciones administrativas como el "pasar lista", que no se incluyen en la matriz por ser de distinta naturaleza, sin embargo tanto en este caso como en los demás se utiliza como estrategia de control disciplinario y de coerción.

El dictado y la exposición son las acciones preponderantes en el esquema convencional. Las acciones las realiza el profesor y la actitud del alumno es receptiva. En este esquema, es común que los alumnos interrumpan al profesor al término del tiempo de la clase. En contraste en el esquema alternativo es posible observar la interacción maestro-alumno, en donde se capta la atención de éste último y lo involucra en su proceso de apropiación. Las dos acciones representativas en el esquema alternativo

son el trabajo en equipo y la interacción pregunta-respuesta que como ya se mencionó, se le llama Mayéutica.

Institución B, Los registros analizados, se comportan de manera similar a la institución A, del mismo modo se da una práctica convencional y alterna. Se puede agregar que se observan acciones de análisis, crítica y discriminación en la exposición que no se encuentra en el esquema anterior, al igual que el trabajo individual.

En las tres instituciones es posible distinguir la exposición, el dictado y la pregunta como las primordiales, en el esquema convencional, como antes se menciona, el alumno se encuentra pasivo y casi siempre disperso.

En el esquema alterno, el maestro no pierde su figura protagonista en el hacer docente y aunque el alumno participa con mayor frecuencia todavía no hay una descentración de la práctica hacia el alumno respondiendo a su proceso de apropiación. El maestro, aunque aumenta las acciones del alumno, todavía no descentra la práctica de sí mismo y del contenido.

La pregunta es una acción que conecta al profesor con el alumno mediante el contenido, aunque es una acción que transforma, también se le recupera en el esquema convencional, en cierto modo no aprovechada. Es la inclusión de películas en el impasse y la novedad de interrumpir la exposición con preguntas no pertinentes lo que provoca desorden y dispersión. También se registra lanzada por el docente para establecer el control del orden en el aula.

En el esquema alterno, además de la inclusión de películas en video, se incorpora una acción de demostración, ejecución y supervisión de prácticas, en una de las sesiones registradas más exitosas. En la subcategoría de la pregunta se agrega, al regresar la pregunta al alumno, centrar para inducir el concepto y propiciar comparativos.

Institución C. Igual que en los casos anteriores se encuentra fundamentalmente la misma secuencia. En el esquema alterno es interesante observar dos acciones docentes no consideradas, que es la interacción alumno-alumno como parte de la sesión y es probable que esta acción sea una "puerta de entrada" al proceso de actualización del docente para que logre descentrar su práctica hacia el proceso del alumno. Esto elevaría la calidad del aprendizaje y daría evidencia de transformación del alumno.

De los análisis anteriores es posible inferir lo siguiente:

1. El interés personal es el factor de permanencia de los profesores en experiencias de análisis y transformación de la práctica docente.
2. Se observa mayor interés de profesores del área de humanidades en la transformación de su práctica a través de, la asistencia y permanencia de los talleres.
3. Existen dos sistemas de práctica docente, la convencional y la alterna
4. La práctica convencional está caracterizada por la exposición, el dictado o su combinación, y está centrada en las preguntas y acciones del profesor o en el contenido.
5. La práctica alterna se caracteriza por estar centrada en mayor cantidad de acciones del alumno, como la participación en ejercicios, trabajo en equipo, discusiones, etc.
6. La práctica alterna sólo se identificó en la quinta parte de los docentes.

7. La pregunta como acción presente en ambos esquemas, más o menos productiva, educativamente hablando, es una categoría fundamental que requiere de ser analizada con mayor profundidad. Se observan condiciones de intersubjetividad cuando la pregunta productiva aparece.
8. La pregunta analizada en el registro puede ser una "puerta de entrada" a la transformación de la práctica.

Los registros enviados posteriormente al taller por cada profesor dando evidencia de los resultados de su intervención, se analizaron cada uno por separado, al igual que los anteriores y si se encontraban las regularidades manifiestas en los que se refieran a un sólo profesor, entonces se realiza un sólo esquema que permita compararlo con el anterior, verificando las diferencias.

Los criterios utilizados para este comparativo fueron:

1. Se identificaron las acciones de cada uno de los registros.
2. Se clasificaron estas acciones en cuanto a las categorías ya utilizadas: introducción, impasse, interacción y evaluación.
3. Se eliminaron las acciones de impasse y de introducción, quedando como las más significativas interacción y evaluación.
4. Se compararon las dos categorías de los dos tiempos de los registros, una derivada de los cuadros ya analizados, la otra del nuevo análisis

Institución A, En el primer comparativo se observan 17 casos en los que se da una evidencia de transformación, tres casos, que requieren de mayor cantidad de observaciones para determinar la posibilidad de transformación y cuatro casos en que la práctica inicial y final es idéntica o con operaciones equivalentes, por lo que se considera que no hay transformación.

Los casos en los que no hay evidencia de transformación son específicamente, aquel que dicta en todos sus registros o en el que expone y pregunta -en distinto orden a veces-. Tampoco transforma el que hace que sus alumnos expongan trabajos y él aclara el tema o las dudas, y en su registro posterior usa el pizarrón o además expone. Es importante hacer notar que todas estas acciones son parte de lo que se ha clasificado como práctica convencional.

El caso del profesor de matemáticas que resuelve problemas, con distinta estrategia -individual en el cuaderno, en el pizarrón, colectivamente- y posteriormente hace preguntas, no da evidencia real de transformación, pero queda la duda en cuanto a que si alguna de estas estrategias pueda ser recuperada para saber cuál realmente produce un mayor y mejor nivel de apropiación en los alumnos. Otro caso de duda es el del profesor que varía el orden de su estrategia, al principio propone una lectura y luego da instrucciones para trabajarla; posteriormente, invierte el orden.

Visto de esta manera puede ser evidencia de no-transformación real, sin embargo la producción en las respuestas de los alumnos es mayor en la lectura intencionada desde el principio. El otro ejemplo de duda es el que se refiere a la práctica, en donde el profesor da instrucciones y supervisa inicialmente, y después permite que los alumnos determinen las acciones necesarias y él solamente coordina que se hagan.

Cualquiera de estos tres casos, requiere de mayor cantidad de registros para reforzar un posible punto de intervención, y por lo tanto, de transformación, o para desecharlos definitivamente.

Ahora, en los casos que interesa, donde, de acuerdo al análisis, es posible que exista evidencia de transformación, encontramos grupos diferentes.

Aquellos en que la exposición es la acción principal de la fase de "interacción" en la sesión y se registran posteriormente otras estrategias que articulan el proceso del alumno como es el caso de la exposición interactiva, o una modalidad de ésta en la que se construye la exposición en función de las dudas expresadas por los alumnos. Otras opciones son la exposición de los alumnos por equipos o la más elemental escucha de las experiencias por parte de ellos.

La exposición tiene varias posibilidades, desde el tipo "conferencia", en donde el auditorio es totalmente ajeno al expositor, hasta la exposición interactiva en donde se articula el proceso del alumno, generalmente por medio de las preguntas. La Mayéutica se caracteriza por ser casi exclusivamente de tipo cuestionadora. Sin embargo, es posible observar que los profesores, eventualmente, transitan de la exposición-conferencia a la exposición interactiva. Es más probable que pasen primero por cualquiera de las etapas intermedias. Es notable, también, que los docentes de este segundo caso tienen desarrollada, más que los del primer caso, las habilidades de la exposición interactiva.

Otro grupo de clasificación se refiere a una de las estrategias fundamentales que es la pregunta, llamada en este trabajo, unidireccional. Se puede observar que en los registros posteriores se transforma la pregunta en una pregunta "regresada" es decir cuando el docente refleja la pregunta y la devuelve al alumno, a veces textual, a veces, reformulada. También se observan preguntas intencionadas, como es el caso de la que va dirigida a realizar comparativos o a encontrar relaciones. Empieza a notarse la posibilidad de la interacción entre alumnos a partir de que se hagan mutuamente preguntas. Finalmente, en varios registros se nota reiteradamente la petición, por parte del profesor, de que los alumnos intervengan. También se observa que en este grupo una posibilidad de construir un espacio intersubjetivo, se nota un espacio comunicacional interactivo.

Otro grupo, lo componen una serie de acciones lineales, es decir, sucesivas - ya caracterizadas-, estas acciones pertenecen a la práctica alterna en el sentido de que se refieren a lo que hace el docente independiente de lo que procesa el alumno -expone, explica, aclara, analiza, critica... - y en sus registros posteriores se notan dos posibilidades: una es que se conviertan esas acciones en "circulares" es decir que intencionadamente se utilicen para lograr algo en concreto. Por ejemplo que se exponga, analice, pregunta y se repita la secuencia dos o tres veces a lo largo de varios subtemas. La otra posibilidad es que se incorporen a la secuencia acciones que necesariamente se anotan en referencia al alumno, por ejemplo: análisis o conclusiones en plenario, pedir participación, pedir que los alumnos pregunten al equipo que expone, o pedir constantemente opinión.

El último grupo, no pertenece específicamente, a la interacción o desarrollo, sino a la conclusión o evaluación. De "dejar tarea" como una acción ajena extraclase o de presentar acciones como aclarar o concluir pasa a presentar acciones como pedir una investigación a los alumnos en función del tema siguiente, preguntar significados presentes durante la sesión o concluye dialogando con los alumnos.

Es fácil comprobar que mientras más acentuada está la práctica convencional, menos posibilidades y flexibilidad existe para lograr una práctica alterna y menos una praxis.

Institución B. En esta aplicación existen diez casos completos, aquí se observan menos profesores pero es posible caracterizar más acciones docentes. Los grupos en los que se pueden clasificar son similares a los detectados en el anterior análisis.

Se observa un caso en donde no es posible observar cambio sigue un esquema alterno y no se mueve: los alumnos trabajan por equipos, él escucha y responde a las preguntas surgidas. Hay un caso que se puede considerar dudoso, se refiere a un cambio de estrategia, del trabajo individual o por equipo a una serie de acciones sucesivas -expone, ejemplifica, explica... -, sin embargo se observa sólo en un registro la pregunta intencionada hacia la búsqueda de relaciones.

El resto de los ocho casos pueden clasificarse en grupos. En el que inicia con una práctica convencional de tipo expositiva y muestra, en sus registros posteriores, trabajo por equipo, interacción alumno-alumno y pregunta-respuesta interactiva.

En el grupo que se refiere a las preguntas, se encuentra un caso en el cual transforma la pregunta unidireccional a propiciar la deducción de los alumnos basándose en preguntas, muy cerca de la Mayéutica.

En el grupo de las acciones sucesivas pertenecen dos de los casos. En la primera de las posibilidades que se refiere al cambio de la estrategia, se observa un caso en el que el profesor de analizar cada problema en el pizarrón pasa a explicarlo, ejercitarlo y cuestionarlo por etapas. Otro, cambia cualitativamente tres de sus acciones en su estrategia, en vez de dictar expone, en vez de sólo ejemplificar, ejemplifica con cuestiones cotidianas, en vez de preguntar, contesta preguntas.

A la segunda posibilidad de las acciones sucesivas, la de hacer intervenir un elemento en la sucesión, encontramos tres casos, uno que durante el trabajo de equipo los recorre, aclarando dudas y conduce la plenaria anotando los puntos claves en el pizarrón dos acciones que no aparecen en sus registros anteriores. El otro caso cambia su estilo de ejemplificar, haciéndolas llegar a las respuestas individuales. El último se refiere a la posibilidad de articular la exposición con preguntas, en un proceso de llegar a la exposición interactiva; son dos acciones que ya registraba, pero que finalmente integra en una sola.

En cuanto a la evaluación, es importante hacer notar el cambio de un profesor que de hablar de la tarea para evaluar la sesión, utiliza las dudas surgidas en el lapso para proponer una investigación de tarea.

Se deja al final un caso de excepción, un profesor que de tener como acción principal el dictado, cambia a exponer, escuchar opiniones y centrarlas de acuerdo a su intención. Los casos como éste son escasos y mientras no se observe una recurrencia aceptable, serán tratados como excepciones.

Institución C. En esta última institución se tienen doce registros, de los cuales uno no presenta evidencia de transformación en todos sus registros realiza trabajos en equipo. Dos casos más se clasificaron como dudosos, en el primero de ellos de una sucesión de acciones cambia a trabajo en equipo, con un afán de buscar estrategias, sin embargo se empobrece la relación con los alumnos. El segundo caso, cambia no significativamente las acciones de pedir expresamente la participación de sus alumnos, pregunta con la intención de evocar. Se percibe como una modalidad más de la misma estrategia.

El resto de los casos puede ser clasificado de acuerdo a la agrupación propuesta por los análisis hechos, a excepción de la pregunta, de la que no se encontró un ejemplo significativo.

Se detectan cuatro casos en los que se observa una transformación en la acción principal de los profesores, de la exposición simple pasan a una exposición de tipo interactiva. Aunque en los registros se acompañan de diversas acciones, fundamentalmente giran alrededor de la exposición en las dos modalidades.

En cuanto a las acciones sucesivas sólo se detecta la que se refiere a la incorporación de una acción distinta, más en relación con la apropiación del alumno. En tres de los casos las acciones, como en los anteriores, son pasivas por parte de los alumnos y en alguno de estos casos dispersas, pasan a incorporar la exposición interactiva. Hay un cuarto caso en donde lo que se incorpora es la exposición por equipos por los alumnos. Lo que hace transformadora esta acción son aquellas que la acompañan, haciéndola estructurante.

En la evaluación, se encuentra sólo un cambio significativo, el de un profesor, que de concluir por sí mismo, escucha las conclusiones de sus alumnos.

Se detecta un caso distinto en donde se observa que los registros iniciales pertenecen a la práctica alterna con acciones de tipo interactivo como resolver problemas en común y organizar las respuestas en el pizarrón, pasan a otra modalidad también de tipo alterno en donde utiliza la Mayéutica como estrategia, sin olvidar hacer esquemas de las respuestas de sus alumnos. En el cambio no pierde, como en otros casos ya mencionados, la intención de la apropiación del alumno como hilo conductor de la práctica.

5. PRINCIPALES HALLAZGOS

1. La exposición es una de las acciones que más se encuentran en la práctica de los docentes. Sin embargo, se observan distintas condiciones en su actualización. Se trata de caracterizar estas condiciones utilizando la intersubjetividad construida como una categoría teórica de la interacción. La exposición puede ser la acción más independiente del proceso del alumno, cuando solo implica una "comunicación" unidireccional que no espera respuesta. Pero, se observan acciones que al articularse con la exposición, se dirigen gradualmente a constituirse en diferentes grados de espacio intersubjetivo. Se observa, en este proceso una articulación de la exposición con ejercicios y ejemplos, de la exposición con preguntas unidireccionales, posteriormente, la exposición con preguntas interactivas y, finalmente, la Mayéutica. No se observan interacciones con interacciones estructurantes. Se puede observar que los docentes varían su manera de realizar la exposición, desde un lugar de menor a mayor interacción intersubjetiva, detectada en los registros anteriores y posteriores al taller.
2. El docente modifica su práctica, a veces sin cambiar el estado convencional o alterno, pero descentrando su práctica, gradualmente, hacia el proceso del alumno.
3. La pregunta, que aparece también como una de las acciones de mayor frecuencia. Como ya se prefigura en el punto sobre la exposición, la pregunta también presenta similares características si se articula a la exposición o no. En cuanto a la naturaleza misma de la pregunta se detecta que:
 - a. La pregunta es el punto de mayor enlace intersubjetivo, si el profesor sabe utilizarla como estrategia, entonces es posible involucrar al alumno en el trabajo del aula.
 - b. La intersubjetividad puede ser construida a partir de la utilización de la pregunta, aunque sea intencionada al contenido y menos al proceso mismo.
 - c. Entre los tipos de pregunta detectados se pueden identificar subcategorías.

4. Una hallazgo importante es incorporar la interacción alumno-alumno que implica potenciar la habilidad del docente para propiciar un proceso de apropiación en grupos.
5. En cuanto al grado y tipo de transformación de la practica, se puede considerar que no existe tal cambio si hay diferencias que no son significativas, como alterar el orden o realizar acciones equivalentes. Se puede hablar de transformación cuando:
 - a. Una acción centrada en el docente evoluciona hasta convertirse en una serie de acciones que involucran al contenido y/o al proceso del alumno.
 - b. Cuando una serie de acciones secuenciales se transforman en acciones cíclicas intencionales en donde el docente no realiza acciones en "línea", sino propuestas para lograr un producto concreto.
 - c. Cuando en una secuencia de acciones de tipo lineal se incorpora una acción o una estrategia (acciones articuladas) que involucran el proceso de apropiación del alumno; incluyendo la incorporación de una acción estructurante en la evaluación.

Expresado en otras palabras, la transformación de una práctica en una praxis donde se realicen acciones centradas en el proceso del alumno, se pueden observar en los referentes empíricos mediante los registros. Es un proceso gradual de lograr construir en los profesores y alumnos un espacio comunicacional de interacción subjetiva.

Se puede inferir que estas transformaciones detectadas son producto de la consciente voluntad de cambio de los profesores asistentes al taller, evidenciadas a través de los registros. Estos puntos de intervención decididos por cada uno de los docentes se hacen intencionalmente explícitos para evidenciar la transformación pretendida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta Romero, S. (1984). *Programa Nacional de Formación de Educadores/as en el área de Ciencias Sociales*, Coordinación de la Universidad de Guadalajara, Documento Interno.
- Bachelard, G. (1983,6a.) Los Tres Grados de Vigilancia. En *El Oficio de Sociólogo de Bourdieu*. México: Siglo XXI.
- Bazdresch, M. (1994). Investigar la práctica educativa: Una forma de mejoramiento continuo del docente de educación superior. *Revista Educar*, No. 7, pp. 83-90
- Berger y Luckman (1984). *La Construcción Social de la Realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bizquerra, R. (1989). *Métodos de Investigación Educativa*. Barcelona: CEAC.
- Bruner, J. (1990) El "yo" transaccional. En *La elaboración del sentido* de J. Bruner, (Comp.) Barcelona: Paidós, pp. 81-94
- Cabrera, E. (1994). *Conocimiento, aplicación y resultado de la metodología propuesta por la Modernización Educativa para la educación primaria*. SE/ DGENMP.
- Calderhead, J. (1988). Conceptualización e investigación del Conocimiento profesional de los profesores, U. de Lanchaste, Gran Bretaña. En *Conocimientos, creencias y teorías de los profesores*, de Villar, (ed.). Alcoy: Marfil.
- Carhay, M. (1988). ¿Pueden los profesores cambiar su manera de enseñar?. En: *Perspectivas y Problemas de la Función Docente* coordinado por Aurelio Villa, Congreso Mundial Vasco, Narcea, Madrid, pp. 14-38.
- Coll, C. (1991). *Aprendizaje Escolar y Construcción del Conocimiento*, Paidós Educador.
- Delamont, S. (1985). *La Interacción Didáctica*. Madrid: Cincel-Kapelusz.

- Domahidy, D., Banks, L. (1994). El Método Clínico en Psicología. En la Compilación *Psicología Educativa Tomo I* de Marchesi *et al.* Madrid: Alianza.
- Ducoing *et al.* (1993). Formación de Docentes y Profesionales de la Educación. En la serie *La Investigación Educativa de los Ochenta. Perspectivas para los Noventa*. Cuaderno No.4 Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa
- Durán, N. M. (1994). Formación Docente por medio de la Observación. *Perfiles Educativos No.63*, pp. 23-30
- Eco, H. (1989). *La Estructura Ausente. Introducción a la Semiótica*. Barcelona: Lumen, pp. 446
- Eco, H. (1976). ¿El Público Perjudica a la Televisión? En *Sociología de la Comunicación*, de Moragas, Gili, Barcelona.
- Ezpeleta, J. (1986). La escuela y los maestros entre la escuela y la deducción. *Cuaderno de Investigación Educativa 20* DIE/CINVESTAV/IPN
- Fenstermacher, G.D. (1989). Tres Aspectos de la Filosofía de Investigación sobre la Enseñanza, en *La Investigación de la Enseñanza I Enfoques Métodos y Teorías* compilado por Merlin C. Wittrock, Paidós, Madrid. pp. 150-180
- Gimeno Sacristán, Pérez Gómez (1993). *Comprender y Transformar la Enseñanza 1992*, 1º. Madrid: Morata, pp. 429
- Goetz y Le Compte (1988). *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. Madrid: Morata, , pp. 279
- González R., F., (1989). *Psicología, Principios y Categorías* Editorial de las Ciencias Sociales. La Habana, pp. 122.
- González M., L. (1994). La Investigación Etnográfica y el Microanálisis de la Interacción. Un taller con Frederick Erickson, *Sinéctica, No.4*
- González, L. (1994). *La Recuperación de la Práctica en la Formación de Docentes*. (Ponencia) Encuentro Estatal de Investigación Educativa Secretaría de Educación de Estado de Jalisco Julio, 1994
- Guerrero López, J. F. (s/f). El Laberinto Reflexivo de la Actividad Didáctica y el Eterno Retorno del Profesor sobre sus Actos: Principios Prácticos y el Conocimiento en la Acción. En la antología de la Maestría en Intervención de Práctica Educativa. II Curso SISUMA, Guadalajara.
- Habermas, J. (1989). *La acción Comunicativa, Tomo I*. Buenos Aires: Taurus, pp. 517
- Hegel, G.W.F. (1977) *Enciclopedia de las Ciencias Filosóficas*, 1817. México: Porrúa.
- Joost, L. (1988). Pensamientos y rutinas del profesor: una bifurcación U. de Lovaina. *Conocimientos creencias y teorías de los Educadores/as*, de Villar, (ed.) Marfil, Alcoy, España
- Kratochwill, L. (s/f). *El Concepto de la Educación desde la Perspectiva de la Acción*, Artículo, pp. 98-120
- Kosik, Karel (1967). *Dialéctica de lo Concreto*. México: Grijalbo, pp. 269
- Lefebvre, H. (1993). *Lógica Formal Lógica Dialéctica*. México: Siglo XXI.
- Lonergan, B. (1989) *Dimensiones del significado*, traductor Luis Sánchez Villaseñor, Textos Escogidos, ITESO.
- Lonergan, B. (1989). *El Significado*, Rec. y Traductor Luis Sánchez, Villaseñor Textos Escogidos, ITESO.
- Luevanos, C. Y Millan (1994). *Los cursos de Capacitación y Actualización Pedagógica. Su Incidencia en la Práctica Docente desde la Opinión de los Maestros de las Escuelas primarias Estatales*. Tesis de Maestría en Investigación Educativa, CIPS, Guadalajara.