

Licenciatura en Educación Secundaria, Plan 1999
en modalidad mixta
Onceavo y Doceavo Periodos Semestrales

**SEMINARIO DE ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA
DOCENTE Y ELABORACIÓN DEL DOCUMENTO
RECEPCIONAL I Y II**

I Programa

Introducción

El *Seminario de Análisis de la Práctica Docente y Elaboración del Documento Recepcional I y II* tiene como objetivo brindar a los estudiantes normalistas-maestros en servicio que cursan el último año de la Licenciatura en Educación Secundaria en modalidad mixta, la oportunidad de comprender, mejorar y documentar los aspectos relevantes de su experiencia como profesores de secundaria de una especialidad de enseñanza. Esto se logra a través del análisis sistemático de la evolución que logran en sus competencias profesionales, descritas en los rasgos deseables del perfil de egreso, durante el trabajo con los adolescentes de los grupos y la escritura de su ensayo final de titulación.

Para ello, el curso tratará un número reducido de temas dirigidos a reflexionar sobre ciertas competencias docentes que al tiempo que se estudian se desarrollan y/o mejoran. El examen personal y la discusión colectiva que se generen alrededor de dichos temas y competencias permitirán articular reflexivamente los contenidos que se tratan en las distintas asignaturas del onceavo y doceavo periodos semestrales, alimentando simultáneamente dos importantes procesos formativos: el mejoramiento de la práctica y la escritura de la experiencia docente.

Un elemento novedoso en el *Seminario* que contribuye a la articulación de los saberes que logran los normalistas en el último año es el *Proyecto Personal de Formación, Profesionalización y Perfeccionamiento Docente* que se construye como parte del primer tema de estudio. Dicho *Proyecto* es un instrumento que permite conocer, organizar y guiar el desarrollo de cada estudiante en particular y del grupo en su conjunto al clarificar donde se encuentran respecto a las competencias deseables en un profesor de secundaria y donde quieren llegar en un año de trabajo. En él, los estudiantes sistematizan por escrito un primer balance de lo que han logrado consolidar –y no- en los periodos semestrales anteriores a partir del trabajo real con los adolescentes y la asignatura de la especialidad en las escuelas secundarias y establecen metas específicas a las que darán seguimiento a través de los distintos momentos y temas del *Seminario*. Con ello, se pretende que el curso contribuya a que los estudiantes normalistas-maestros en servicio trabajen sistemáticamente sobre sí mismos y todos alcancen, a su propio ritmo y necesidades, los propósitos de la Licenciatura.

El *Seminario* parte de la convicción que los temas que se abordan en el curso son fundamentales para acrecentar el nivel de desarrollo de las competencias docentes de los estudiantes normalistas tanto en el último tramo de su preparación en la escuela normal como en el resto de su vida profesional al frente de los grupos de secundaria. Por ello, el estudio de las diversas temáticas tendrá que planearse y efectuarse durante el onceavo y doceavo periodos semestrales, tomando en cuenta las necesidades formativas de cada grupo y las metas de trabajo que se establezcan entre el asesor y los estudiantes.

Propósitos Generales

A través del estudio de los temas y la realización de las actividades del *Seminario*, se espera que los estudiantes normalistas:

- Articulen, mediante el análisis de su práctica docente desarrollada con los grupos de educación secundaria, los contenidos que estudian en las asignaturas del onceavo y doceavo periodos semestrales de la Licenciatura.
- Valoren las competencias docentes logradas hasta el momento y con base en ello establezcan, para el último año de la Licenciatura, un proyecto personal de formación y perfeccionamiento profesional como maestros de secundaria de la especialidad que estudian.

- Reflexionen sobre temas fundamentales relacionados con la tarea de los profesores de secundaria en el México actual y, a partir de ello, consoliden y aprendan nuevas competencias docentes que les permitan alcanzar los propósitos educativos con todos los adolescentes que atienden.
- Elaboren el documento recepcional apoyándose en las conclusiones derivadas del análisis de su práctica docente y el trabajo con los alumnos de los grupos en las asignaturas de la especialidad.

Características del Seminario

Como establece el mapa curricular de la Licenciatura en Educación Secundaria, Plan 1999, en modalidad mixta, durante el onceavo periodo semestral, se cursan cuatro asignaturas (*Opcional II, Taller de Diseño de Propuestas Didácticas II, Observación y Práctica Docente IV y Seminario de Análisis de la Práctica Docente y Elaboración del Documento Recepcional I*), y una asignatura (*Seminario de Análisis de la Práctica y Elaboración del Documento Recepcional II*) durante el doceavo periodo semestral.

El *Seminario* –como en adelante se le denominará para fines prácticos– tiene la finalidad de articular reflexivamente los contenidos que los estudiantes normalistas-maestros en servicio revisan en las asignaturas del último año de formación con la experiencia de trabajo docente que efectúan en la secundaria. Para ello, se propone el uso de dos elementos articuladores; el primero es una herramienta que se encuentra en la base del enfoque formativo del Plan 99: el análisis a profundidad de la práctica educativa que llevan a cabo con los adolescentes de educación secundaria, y el segundo, es un instrumento de formación pensado específicamente para el último año: el *Proyecto Personal de Formación, Profesionalización y Perfeccionamiento Docente*.

El análisis permite revisar los sucesos de la práctica de forma sistemática y comprenderlos pedagógicamente, de modo que cada experiencia docente cobre sentido, aporte satisfacciones profesionales y personales e impulse a quienes la llevan a cabo a seguir aprendiendo para mejorarla. El *Proyecto Personal...* es un instrumento que ayuda a planear y dar seguimiento, en tiempos y espacios bien definidos, a las actividades de estudio, observación, práctica, análisis, reflexión y escritura que desarrollan los estudiantes en las

asignaturas del último año, teniendo como marco de referencia el cumplimiento de los propósitos de la Licenciatura y su forma de concreción según las necesidades de cada estudiante en particular y del grupo en su conjunto. Con estos dos elementos se espera que el *Seminario* y las partes que lo conforman se conecten con las actividades y propósitos que demandan los otros cursos, de modo que existan mayores posibilidades de alcanzar los Rasgos deseables del perfil de egreso.

El *Seminario* está diseñado con base en la estructura del *Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación*. La modalidad de seminario parte de los siguientes principios generales:

- Se distingue de otras modalidades de estudio porque los participantes se reúnen para analizar un tema acordado con anterioridad, sobre el cual se leyeron textos y se sistematizó información proveniente de fuentes diversas, entre ellas, la experiencia.
- Su pretensión es efectuar un trabajo de reflexión a profundidad, por ello se organiza alrededor de temas que por regla son pocos y son los que se consideran fundamentales para tratar un asunto o problemática.
- Los temas que se eligen deben brindar la oportunidad a todos los integrantes de confrontar la experiencia intelectual de leer y comprender las ideas principales de uno o varios autores, con su conocimiento previo y con sus vivencias respecto al tema que se trate.
- La discusión y el debate que se propicie tendrá que apoyarse en un trabajo previo de análisis y reflexión personal sobre diversas fuentes relacionadas con el tema en cuestión que se presentará preferentemente por escrito, de modo que se pueda exponer, opinar, debatir y sacar conclusiones sobre la base de argumentos consistentes e información organizada con antelación (puede ser mediante fichas, esquemas, resúmenes, mapas conceptuales, etcétera).
- El análisis que se realiza durante las sesiones se encuentra orientado por cuestionamientos, preguntas o tópicos de indagación, reflexión y/o discusión que son útiles para puntualizar el debate y concretar el conocimiento del tema.
- El seminario funciona siempre y cuando los participantes se esfuercen por construir ideas y conclusiones propias y de grupo, a partir de escuchar con atención las aportaciones de todos y de clarificar las dudas y convicciones que sobre el tema se tengan.
- Los participantes del seminario se convierten en “expertos” de la temática que se trata en cada ocasión, por lo que deberán aportar al grupo evidencias de ello, cuanto más si los

tópicos que se discuten se relacionan con su experiencia de trabajo y estudio, como en el caso de los estudiantes normalistas-maestros en servicio.

- El seminario requiere un coordinador, en este caso el maestro titular de la asignatura, cuya tarea consiste en favorecer la participación de todo el grupo, dirigir las discusiones al logro de los propósitos de la sesión, resolver algunas dudas y, cuando se requiera, ampliar la información sobre el tema.

Tomando en cuenta estos principios, el *Seminario* se organizó a partir del trabajo con cuatro temas vinculados con la valoración y el mejoramiento de las competencias docentes de los maestros en servicio, así como con la escritura de su documento recepcional que dará cuenta de su experiencia al tratar contenidos de la especialidad con los grupos de educación secundaria: 1. *El proyecto personal de formación, profesionalización y perfeccionamiento*; 2. *La práctica docente en la escuela secundaria*; 3. *El análisis de la experiencia* y 4. *La escritura de la experiencia*. Estos temas han sido abordados en distintas asignaturas durante el transcurso de la Licenciatura, pero ahora se estudiarán con mayor profundidad. Asimismo, los temas enunciados tienen la particularidad de estar siempre interrelacionados, de manera que cuando se analiza uno de ellos, o alguno de los elementos que lo componen, en mayor o menor medida intervienen los otros, según cada situación analizada, a semejanza de lo que ocurre con la tarea de un profesor en condiciones reales de trabajo.

Cada tema contiene a su vez subtemas cuya función consiste, por un lado, en precisar los aspectos más relevantes que interesa abordar en torno a la profesionalización y el perfeccionamiento de los estudiantes de la modalidad mixta como maestros de secundaria y, por otro, en ofrecer una gama de alternativas para que los asesores adecuen el trabajo académico con el grupo a los requerimientos de cada momento y cada meta establecida.

Los temas se acompañan de una bibliografía básica y complementaria. En la elección de los textos se consideró la utilidad que éstos pueden tener para propiciar la reflexión entre los estudiantes normalistas en su calidad de maestros en servicio, procurando que abordaran la práctica docente de los maestros de secundaria desde diversas perspectivas y dimensiones: política educativa, análisis sociocultural, reportes de investigación, reflexión didáctica, entre otras. Ninguno de ellos es de lectura fácil, al contrario, son artículos especializados que exigen concentración, análisis minucioso y capacidad para dialogar con las ideas principales de los autores y confrontarlas con la experiencia de trabajar educativamente con

adolescentes. Conviene que los asesores del *Seminario* exploren la bibliografía sugerida y, con base en las prioridades de trabajo que enfrenten durante cada periodo semestral, decidan cuáles son los más pertinentes para el grupo y qué otros materiales pueden incorporarse a la discusión de cada tema. Asimismo, debe cuidarse que los textos por sí mismos no se conviertan en el motivo de trabajo principal de alguna sesión del *Seminario*, sino sean referentes para trabajar en torno a la experiencia y conocimientos de los normalistas.

Con la finalidad que el asesor y los estudiantes cuenten con criterios que guíen tanto la lectura previa de los textos y la sistematización de los datos obtenidos en la escuela secundaria como la reflexión durante las sesiones de trabajo en grupo, se proponen, para cada tema, varias preguntas o puntos de análisis que contribuyan a: *i)* despertar el interés de los estudiantes por explorar los textos, *ii)* ayudarles a encontrar respuestas que se vinculen con su experiencia frente a grupo, *iii)* orientar al asesor para que organice los debates en el aula de la normal y gradúe las actividades de análisis con base en su complejidad y *iv)* cuente con elementos para evaluar los avances del grupo y de cada estudiante a su cargo. El asesor puede utilizar los aspectos de interés que se proponen en la descripción de los temas e incorporar los que considere pertinentes para su mejor comprensión y análisis por parte de los estudiantes.

Orientaciones didácticas para trabajar con los temas

1. El análisis que se realiza con los temas del *Seminario* debe vincular la teoría con la práctica, brindando oportunidades para que los normalistas construyan sistemáticamente explicaciones a las situaciones que viven en la escuela secundaria a partir de la información que recaban sobre los aprendizajes de los adolescentes y los textos que estudian. Para lograr esto, es preciso aprovechar el proceso utilizado en distintas asignaturas del Plan 1999 y que ha permitido a los estudiantes relacionar lo que estudian en la normal con lo que viven cotidianamente como profesores, que consiste en articular en ciclos continuos de trabajo las actividades de estudio – observación – práctica – análisis – reflexión y escritura. Con ello se espera que en su vida profesional futura los estudiantes normalistas-maestros en servicio continúen trabajando bajo esta lógica: convoquen a sus compañeros de plantel para que revisen en conjunto las evidencias de su práctica docente, discutan colegiadamente alrededor de temas de interés central para

los alumnos con los que conviven, identifiquen los factores y las causas que hacen que sus estrategias de enseñanza tengan o no los resultados de aprendizaje esperados; elaboren nuevas propuestas didácticas y las reformulen cuantas veces sea necesario para mejorar su desempeño como maestros de secundaria y alcancen los propósitos educativos con todos los adolescentes de los grupos que atienden.

2. La secuencia como se presentan los temas en el temario no necesariamente es la que debe seguirse para el trabajo con el grupo y, aunque se sugiere que el primer tema que se trate sea el relativo a *La tarea de formarse. El Proyecto personal de formación, profesionalización y perfeccionamiento docente*, la decisión sobre con cuál tema –o subtema– comenzar y con cuál seguir depende de las necesidades de formación que tenga el grupo, de las metas de trabajo que se propongan para el periodo semestral, las personales y las del grupo, y de los avances que se vayan consiguiendo para lograrlas. Asimismo, es posible trabajar un subtema más de una vez si se considera necesario. Lo importante es que el *Seminario* transcurra bajo una dinámica de continuidad y enriquecimiento progresivo, procurando que se encadene el tratamiento de una temática con otra y que las inquietudes y tópicos nuevos que se generen a partir de la discusión, sean incorporados de manera sistemática para las subsecuentes sesiones sin que se pierda la orientación del trabajo ni el interés individual y colectivo.
3. Para que los temas del *Seminario* cobren mayor pertinencia en cada grupo y propicien los resultados de aprendizaje esperados, es preciso enlazarlos permanentemente con las necesidades formativas específicas de los estudiantes, las cuales el asesor habrá de tener presentes todo el año escolar apoyándose en el *Proyecto Personal...* Por su parte, al iniciar el tratamiento de cada tema, los estudiantes normalistas, de manera autónoma y previo a las sesiones de trabajo en grupo, realizarán una breve valoración sobre el nivel de logro de sus competencias docentes apoyándose en su expediente personal y en el conjunto de reflexiones que han efectuado acerca de su evolución académica a través de los distintos periodos semestrales.
4. A fin de guardar el equilibrio necesario entre las necesidades individuales y las colectivas, una estrategia que se propone al asesor del *Seminario* consiste en trabajar con temas compartidos de reflexión, donde se analicen aspectos comunes de la práctica sobre la base de las evidencias recuperadas en las escuelas secundarias tanto por los estudiantes del grupo como por ellos mismos (trabajos de los adolescentes, entrevistas, narraciones, observaciones, planeaciones, etcétera) y el apoyo de textos especializados. Para esto es primordial que los normalistas pongan en funcionamiento sus habilidades

para sistematizar los datos obtenidos durante la práctica, de modo que sus aportaciones en el tiempo de clase tengan un sustento vivencial pero sean organizadas y puedan contrastarse o complementarse de forma sistemática con las teorías de los autores y con otros argumentos de los compañeros del grupo.

5. Los temas pueden trabajarse de manera individual o por equipo, pero siempre deberá asegurarse la responsabilidad personal de los estudiantes por dominar el tema, sistematizar la información proveniente de la práctica y las lecturas acordadas, y/o de otro tipo de fuentes que se consideren necesarias. El trabajo en equipo favorece el primer intercambio de información y de confrontación de ideas antes de las sesiones del *Seminario* y puede llevarse a iniciativa de los estudiantes o el profesor.
6. Los productos que se generan de las actividades de reflexión y análisis constituyen un aspecto fundamental al que los asesores deben dar especial énfasis en los grupos, pues materializan la riqueza de las discusiones sostenidas y son un vehículo para que los estudiantes normalistas acumulen aprendizajes de manera ordenada sobre su desempeño como maestros; asimismo, las producciones escritas y/o gráficas, donde se organizan los nuevos datos suscitados en torno a la práctica, permiten el acopio de elementos susceptibles de documentarse en su ensayo final de titulación. Los productos pueden tener distintas formas y expresarse en escritos breves, relatorías, fichas, resúmenes, artículos, informes, esquemas cronológicos, mapas conceptuales, sugerencias para la planeación, avances en la redacción del documento recepcional, etcétera, y trabajarse de manera individual, por equipo o por grupo según la prioridad de cada actividad o momento del curso, pero en todos los casos el asesor deberá cuidar que den cuenta de las conclusiones personales de los normalistas respecto de cada tema y mostrar evidencias de los aprendizajes que obtuvieron al analizarlos, por tanto, es necesario que los revise y ofrezca una retroalimentación sobre los aspectos que requieren ser precisados o ampliados por parte de los estudiantes.
7. Los productos del análisis deben vincularse con el cumplimiento del *Proyecto personal de formación, profesionalización y perfeccionamiento docente* y con el desarrollo del Documento Recepcional, por ello se buscará que durante el onceavo periodo semestral, tanto las preguntas orientadoras del análisis como las conclusiones de cada sesión, se vinculen con los contenidos y temáticas de las asignaturas que se cursan a la par del *Seminario*. Un recurso básico para organizar y sistematizar la información que se genera en las distintas actividades académicas del último año de formación es el uso del *portafolios*.

8. El diálogo es una herramienta fundamental para aprender de y con los demás, pero debe utilizarse para reconstruir y valorar sistemáticamente el desempeño de los normalistas en las escuelas secundarias, bajo criterios pedagógicos que promuevan una actitud indagadora, una participación informada y la construcción de conclusiones individuales y de grupo en torno a los temas en cuestión. En ese sentido, el trabajo con los temas compartidos va más allá de exponer libremente la experiencia personal al grupo o intercambiar opiniones sobre lo que a otros les ocurre durante su labor como maestros, pues es una estrategia que requiere claridad sobre lo que es posible aprender al discutir cada tema.
9. Las habilidades intelectuales que los estudiantes normalistas utilizan durante diversos momentos del *Seminario* y que los asesores deben promover bajo la lógica de situaciones de estudio bien planificadas y con suficiente rigor académico, se relacionan, entre otros aspectos, con la búsqueda, selección y organización de información proveniente tanto de la práctica como de las teorías de los autores revisados; con la capacidad para formularse y responder sistemáticamente interrogantes sobre su práctica docente y la mejora continua de ésta; con la capacidad para trabajar en equipo, buscar soluciones conjuntas a problemas específicos y aprender de los demás; con la habilidad para argumentar de manera informada sus puntos de vista frente a un público y con la capacidad de comunicar de forma oral y escrita sus ideas propias. También, el *Seminario* exige a los normalistas adoptar –desde su doble condición de estudiante y maestro en servicio– actitudes de autocrítica, autonomía y mejoramiento personal permanente, así como de tolerancia, escucha, respeto y solidaridad hacia el trabajo de los compañeros.

Evaluación de los aprendizajes adquiridos

La evaluación del *Seminario* requiere contar con datos que permitan conocer y mejorar el desempeño de cada estudiante normalista -y del grupo en su conjunto- durante las actividades análisis de la práctica y escritura del documento recepcional. Para que la evaluación sea una fuente de aprendizaje conviene que los datos sobre el desempeño de los normalistas se obtengan de la observación directa de su trabajo en la escuela normal y de ser posible del que realizan con los adolescentes en las escuelas secundarias de práctica, de la revisión y el análisis de sus productos y de la contrastación continua de los avances que tienen como maestros de la especialidad con las metas que se formularon en su proyecto personal de perfeccionamiento y profesionalización al principio del ciclo escolar.

Para generar un ambiente que estimule el aprendizaje permanente, es necesario que todos los estudiantes conozcan las pautas y procedimientos que se utilizarán para la evaluación, así como los compromisos académicos que adquieren con su participación en el *Seminario*, tanto en términos personales como colectivos.

Para evaluar la asignatura se proponen los siguientes criterios que consideran los aspectos metodológicos relativos a la modalidad de seminario, los contenidos de los temas y las habilidades docentes de los normalistas.

- a) El compromiso, la dedicación y el esfuerzo por mejorar su preparación profesional.
- b) La disposición hacia el estudio autónomo y sistemático de los textos y la búsqueda de información que enriquezca sus puntos de vista y las de los demás integrantes del grupo.
- c) La habilidad para interpretar y relacionar los aspectos del tema en estudio con las prácticas educativas que vive como maestro en servicio y las competencias docentes necesarias para trabajar con los adolescentes en la situación actual de la escuela secundaria en México.
- d) La capacidad para argumentar ideas, formular juicios propios y elaborar conclusiones, así como para expresar su opinión en las sesiones de clase, en los grupos de trabajo y en los productos del análisis.
- e) Las actitudes de colaboración, respeto y tolerancia a las ideas de los compañeros, la receptividad a la crítica y la participación responsable en las tareas colectivas que requiere el desarrollo del *Seminario*.
- f) La capacidad para sistematizar la información obtenida de las experiencias de trabajo con los alumnos de los grupos de secundaria, analizarla e identificar, a partir de ello, los aspectos que requiere atender para mejorar el propio desempeño docente y elaborar el documento recepcional.
- g) La habilidad para expresar por escrito los aprendizajes docentes obtenidos al analizar su práctica.
- h) El avance sistemático en la elaboración del documento recepcional durante el onceavo y doceavo periodos semestrales, tomando en cuenta los criterios señalados para ello en las *Orientaciones Académicas para la Elaboración del Documento Recepcional*, y los acuerdos organizativos que se establezcan con el asesor.

Asimismo, el asesor del *Seminario* tomará en cuenta las siguientes fuentes:

- Los resúmenes, artículos de opinión, controles de lectura, reseñas, informes, ensayos esquemas y mapas conceptuales con que los estudiantes sistematizan tanto las ideas centrales de los textos de cada tema del *Seminario* como las experiencias obtenidas en su práctica docente.
- La preparación y exposición de ideas en forma oral, la participación efectiva en las actividades de discusión y debate en equipo o grupo.
- La asistencia y participación en las sesiones de trabajo en grupo que se lleven a cabo en la escuela normal.
- Los productos escritos de las actividades de análisis.
- La opinión del tutor o tutores acerca del desempeño de los estudiantes normalistas-maestros en servicio frente a los grupos de secundaria que atienden.
- El documento recepcional.

Temas del Seminario

Tema 1. La tarea de formarse. El proyecto personal de formación, profesionalización y perfeccionamiento docente.

- a) Sistematización de las fortalezas y los retos de formación docente.
- b) Temas y propósitos compartidos.
- c) La conformación del plan de trabajo para el último año de la Licenciatura.

Tema 2. La práctica docente en la escuela secundaria

- a) El papel central de los alumnos en la planeación para el logro de los contenidos básicos.
- b) Lograr que todos los adolescentes aprendan: las competencias didácticas para enseñar en un contexto de complejidad creciente.
- c) El conocimiento sobre la práctica como base de la mejora docente: ¿qué información importa recuperar para aprender?

Tema 3. El análisis de la experiencia

- a) Poner límites a la experiencia y reconstruir las situaciones clave.
- b) Profundizar en las evidencias y en las ideas.
- c) Reflexionar sobre las competencias logradas: el aprecio del pensamiento y la acción de los maestros.

Tema 4. La escritura de la experiencia

- a) Incorporarse a una comunidad académica de práctica: escribir como maestro de secundaria.
- b) Pensar y escribir para aprender.

Descripción de los temas de estudio

Tema 1. La tarea de formarse. El proyecto personal de formación, profesionalización y perfeccionamiento docente.

Con el tratamiento de este tema se espera que los estudiantes normalistas reflexionen acerca del tipo específico de profesional que actualmente requiere la educación secundaria en México, así como sobre la responsabilidad que tienen los profesores para atender con pertinencia y calidad a los adolescentes que cursan el último nivel de la educación básica, brindándoles, a todos, oportunidades efectivas de aprendizaje con sentido, tanto para su vida presente como futura. La práctica educativa en un contexto de complejidad creciente como es de la educación secundaria, la dinámica organizativa con que hoy funcionan las instituciones y la diversidad de conocimientos, intereses e identidades que poseen los alumnos, son sólo algunos aspectos que exigen a los profesores nuevas y mejores competencias. Por ello, cada maestro que decide perfeccionar su práctica necesita, al mismo tiempo, centrar la enseñanza en lo que sus alumnos deben lograr y generar aprendizajes docentes que le ayuden a conseguirlo de una manera más eficaz y democrática.

Los sistemas educativos están comprometidos a implementar políticas, a distintos niveles, que permitan a los maestros de secundaria profesionalizarse para atender mejor a sus alumnos; ello involucra a las autoridades educativas, a los equipos técnicos, a las comunidades de investigadores, a las instituciones formadoras de docentes y a las mismas escuelas secundarias. Éstas deben promover espacios de reflexión, análisis y solución conjunta de los problemas que los profesores viven al interior de las aulas, de modo que mejoren sus conocimientos sobre los adolescentes, la disciplina que enseñan y sus estrategias educativas. Por su parte, las instituciones de educación normal deben generar alternativas de formación que vinculen la experiencia docente que poseen los maestros en servicio, las aportaciones teóricas recientes sobre los adolescentes y la práctica educativa en secundaria, y los propósitos, enfoques y problemas actuales de la educación secundaria en nuestro país.

Como otros autores, Linda Darling-Hammond argumenta que todas las políticas y estrategias de apoyo a la profesionalización y el mejoramiento de los maestros son insuficientes si éstos no participan de manera activa, decidida y organizada en su propio desarrollo. La autora

sostiene en su texto *El desarrollo profesional de los maestros* que cualquier reforma educativa debe poner en el centro a los profesores y que ellos, como actores principales, tienen que comprometerse a desaprender prácticas de enseñanza excluyentes, a modificar las expectativas que tienen respecto al aprendizaje de sus alumnos y a adquirir nuevas habilidades que les permitan trabajar con la complejidad y la diversidad. En la misma línea de argumentación Pablo Latapí dice en su documento *¿Cómo aprenden los maestros?* que para que un profesor se profesionalice ante todo debe estar dispuesto a aprender, a asumir el papel de estudiante y a trabajar en sí mismo, es decir, estar dispuesto a formarse. Una vez que un maestro se decide a ello, es necesario que se fije un plan de formación con el cual clarifique qué es lo que le gustaría aprender y qué es lo que realmente necesita aprender para ser mejor docente, en otras palabras, se requieren “definir las prioridades” y “su evolución deseable”, según inquiriere Philippe Perrenoud en la introducción de su libro *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, pues en la lógica de la profesionalización resulta infructuoso “hacer un poco de todo”.

Los estudiantes normalistas–maestros en servicio que han elegido cursar la Licenciatura en Educación Secundaria en modalidad mixta para profesionalizar su práctica, acogieron como meta de formación los *Rasgos deseables del perfil de egreso* que establece el Plan de estudios 1999, de manera que a través de los distintos periodos semestrales han ido desarrollando un conjunto de competencias que los acercan paulatinamente a dichos rasgos y se espera que en el último año de formación efectúen una reflexión sistemática sobre lo que han logrado para que, a partir de ello, los logren y se fijen nuevas metas de aprendizaje.

Las lecturas de Darling-Hammond, Latapí y Perrenoud que se sugieren para este tema ayudan a comprender el contexto general en que los maestros aprenden y se profesionalizan y sirven como punto de partida para que los normalistas analicen su propia trayectoria de formación. Es importante distinguir en este análisis los momentos más significativos de su carrera docente así como tratar de describir los aprendizajes docentes que han obtenido y los que les falta consolidar como profesores de secundaria, particularmente como maestros de la especialidad que cursan. Conviene contrastar y enriquecer esta descripción con los *Rasgos deseables del perfil de egreso*, el documento del *Campo de formación específica* y los *Propósitos y Prioridades del Plan y programas de estudio 1993. Educación Básica. Secundaria*.

Esta sistematización personal les permitirá discutir con el grupo acerca de la manera como cada quien ha contribuido durante su carrera a mejorar la educación secundaria y cómo pueden hacerlo mejor a partir de que cursan la Licenciatura. Un aspecto relevante a tomar en cuenta para el trabajo con temas compartidos durante el último año es que, a decir de los tres autores en los textos sugeridos, el trabajo en sí mismo implica saber trabajar en equipo, ya que se aprende mejor en compañía de otros colegas pues existen situaciones y problemas que son similares, para los cuales pueden encontrarse soluciones conjuntas. Por esta razón, es importante que los normalistas identifiquen a los compañeros del grupo que comparten sus preocupaciones y con quienes pueden trabajar de manera más cercana para alcanzar los propósitos personales de formación. Como resultado de abordar este tema, se pretende que los estudiantes estructuren su propio “Proyecto personal de formación, profesionalización y perfeccionamiento docente”, donde se describan de manera precisa (por escrito) los propósitos, las metas, las acciones a realizar –tanto en la escuela normal como en la escuela secundaria– y los tiempos en que habrán de efectuarlas.

Bibliografía básica

- Darling-Hammond, Linda, (2003), *El desarrollo profesional de los maestros. Nuevas estrategias y políticas de apoyo*. México, SEP. Cuadernos de Discusión No. 9.
- Latapí Sarre, Pablo (2003), *¿Cómo aprenden los maestros?* México, SEP. Cuadernos de Discusión No. 6.
- Perrenoud, Philippe (2004) “Introducción: La práctica reflexiva, clave de la profesionalización del oficio” en *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, Graó, (Colección Crítica y fundamentos No 1), pp. 9-27.
- SEP (1997), “Introducción”, en *Plan y programas de estudios 1993. Educación Básica. Secundaria*, México, pp. 9-15.
- (1999), *Plan de Estudios 1999. Licenciatura en Educación Secundaria*, México.
- (2000), “La formación científica en la escuela”, “La formación inicial de los profesores de educación secundaria con especialidad en Química” y “Líneas de formación de la especialidad en Química” en *Campo de Formación específica. Especialidad Química*, pp. 8-34 [O bien los documentos correspondientes a las especialidades de Español, Matemáticas, Biología, Física, Historia, Geografía, Formación Cívica y Ética, Telesecundaria o Lengua Extranjera (Inglés)]

Bibliografía y otros materiales complementarios

- SEP (2004), “¿Qué significa ser maestro o maestra de secundaria?”, en *Los adolescentes y la escuela secundaria. Guía para el Taller General de Actualización. Secundaria Nacional*. México, pp. 29-31.

Para orientar las actividades de los normalistas, se sugiere tomar en cuenta las siguientes cuestiones:

1. Una idea central que sostiene Pablo Latapí es que el maestro que necesitan los niños y los jóvenes de la actualidad debe ser cualitativamente distinto al que existe en este momento en las escuelas, por lo que invita a preguntarse “¿qué significa ser maestro hoy?” y a recuperar “lo esencial de la profesión” que haga frente a las dificultades de la práctica educativa en las escuelas de educación básica en nuestro país: ¿qué significa ser maestro de secundaria para los adolescentes de hoy?, ¿qué conocimientos y habilidades debe tener para ser el profesor que se espera atiendan con mayor calidad a los alumnos?, ¿cuáles de los rasgos deseables del nuevo maestro se han alcanzado y cuáles aún no?
2. En opinión de Philippe Perrenoud, la profesionalización de los maestros en servicio debe apoyarse en el análisis de la propia práctica para que éstos puedan tender puentes entre lo que hacen habitualmente y lo nuevo que se les propone, de modo que enriquezcan cotidianamente su actuación con los alumnos. Esto implica que la profesionalización deberá contribuir, sí a ampliar los saberes disciplinarios o “científicos” de los profesores, pero sobre todo a desarrollar competencias para saber actuar reflexivamente ante la complejidad de situaciones específicas que se presentan durante la práctica docente diaria: ¿los aprendizajes que cada uno ha obtenido hasta ahora en su carrera profesional les permiten tomar decisiones reflexivas en la práctica que contribuyan a favorecer aprendizajes significativos en los adolescentes?, ¿en cuáles casos sí y en cuáles no?, ¿es posible tender puentes entre lo que estudian en la escuela normal y las situaciones que viven en sus aulas de secundaria? ¿qué tipo de habilidades y competencias requieren fortalecer para ser un profesor reflexivo?
3. Linda Darling afirma que los maestros en servicio difícilmente pueden repensar solos la problemática de su práctica y la cultura de su lugar de trabajo pues en las escuelas donde laboran casi todo se dirige a que se desarrollen en el aislamiento, por ello, propone, entre otras estrategias, establecer redes y sistemas de evaluación entre colegas: ¿qué actividades de trabajo colaborativo pueden propiciarse con los compañeros en la escuela normal de modo que se identifiquen las situaciones de la práctica que merezcan ser reflexionadas sistemáticamente?, ¿cómo jerarquizar los temas de modo que se atiendan las inquietudes comunes y se generen aprendizajes acumulativos en el grupo?

4. La posibilidad de crecimiento profesional implica que los maestros en servicio, en su calidad de aprendices permanentes del “oficio de enseñantes”, paulatinamente logren mayor claridad respecto a los aspectos específicos de su práctica que desean mejorar y de cómo pueden hacerlo en el corto, mediano y largo plazos. El último tramo de la Licenciatura en modalidad mixta exige que los normalistas-maestros en servicio organicen de manera personal un plan de formación para un año de trabajo donde se desglose lo siguiente:
- Las principales fortalezas y retos que tienen respecto a las competencias descritas en los *Rasgos deseables del perfil de egreso* y en el documento del *Campo de formación específica* de cada especialidad.
 - Las metas reales de formación que habrán de alcanzar en cada periodo, de acuerdo con una estimación de los tiempos que dedican al trabajo en grupo y al trabajo autónomo.
 - Los días de práctica que efectuarán en la escuela secundaria y los grupos con los que practicarán.
 - Las fechas de entrega de productos específicos de trabajo, tanto de manera individual como en grupo.

Tema 2. La práctica docente en la escuela secundaria

Al estudiar este tema, se espera que los normalistas analicen algunos aspectos básicos que definen la tarea de un maestro de secundaria, como son la planeación de las actividades de enseñanza y la necesidad de llevar a cabo una práctica educativa donde todos los adolescentes del grupo aprendan, teniendo como base sus capacidades, intereses y aspiraciones. Asimismo, en este tema se aborda la importancia del conocimiento que los maestros deben construir sobre la práctica para mejorarla.

- a) *El papel central de los alumnos en la planeación para el logro de los contenidos básicos.*

Son muchos los elementos y situaciones que un maestro de educación secundaria debe prever para su trabajo de enseñanza: las características de los alumnos del grupo, sus intereses, formas de estudio, conocimientos del tema, cultura familiar y comunitaria; la naturaleza del contenido a enseñar y su ubicación en el programa; las condiciones del

espacio escolar, el tiempo para la realización de las actividades, los sucesos inesperados que ocurren en el aula y la escuela, entre otros. Los profesores más experimentados, por lo general, han desarrollado un pensamiento docente que les permite dotar de sentido a esta diversidad de aspectos convirtiéndolos en factores de enseñanza para que sus alumnos alcancen los propósitos educativos centrales.

Según diversos autores, lo que estos maestros poseen son *esquemas de conocimiento o principios pedagógicos de acción* que les ayudan a anticipar y planificar lo que conviene hacer en cada situación y tomar las decisiones más pertinentes para que los adolescentes aprendan lo “que realmente importa”. ¿Cuáles son los principios pedagógicos que deben orientar la tarea de un profesor de secundaria al momento de planificar sus clases?, ¿cuáles los referentes que guíen su pensamiento, su mentalidad didáctica?

En el capítulo denominado *El alumnado*, Michel Fullan propone poner en la base del pensamiento de los profesores a los alumnos, pues éstos son “participantes” de los procesos de mejora y cambio educativos y no sólo “beneficiarios”. Esto implica reflexionar acerca de la relevancia de la educación que se imparte a los jóvenes así como conocer sus historias, vincularse efectivamente con sus preocupaciones y aprender a motivarlos, puesto que la práctica educativa es fundamentalmente una relación entre personas. Por el mismo camino, Linda Darling-Hammond en su texto *Qué es lo que realmente importa en la enseñanza*, sugiere radicalizar la visión de los maestros y centrarse en las capacidades para aprender que poseen los alumnos y no en sus deficiencias, de modo que al momento de planificar las actividades de enseñanza los profesores intenten “conectar” con lo que saben hacer, con sus experiencias previas, sus necesidades e intereses. Según la autora, el conocimiento de los adolescentes es el referente que permite a los profesores seleccionar y adecuar los contenidos esenciales del currículum (la flexibilidad curricular) para que éstos aprendan a pensar y a comprender el mundo en el que viven. Asimismo, enfatiza el hecho de no concebir el currículum como algo prescrito, acabado, pues la tarea de todo profesor es localizar en éste lo que es fundamental para que cada alumno y cada grupo escolar aprendan.

En consonancia con lo anterior, Jere Brophy sugiere tomar en cuenta a los alumnos para, entre otras cosas: *i)* concebir oportunidades reales de aprendizaje, *ii)* planificar un ambiente adecuado para que esto ocurra en el aula y *iii)* direccionar el currículum hacia objetivos y

propósitos amplios, que permitan a los alumnos adquirir herramientas fundamentales para continuar aprendiendo con autonomía así como comprender, valorar y aplicar los conocimientos que obtienen en la escuela.

Ambos planteamientos, tanto los de Darling-Hammond como los de Brophy, coinciden con las *prioridades* de la educación secundaria expresadas en el Plan de estudios 1993, las cuales apuntan hacia el *fortalecimiento de los contenidos curriculares básicos* que satisfagan las necesidades básicas de aprendizaje de los adolescentes. Por lo tanto, conviene que se analicen las ideas principales de estos autores a la luz de dicho Plan, el cual es el referente curricular básico de los maestros de secundaria. Para profundizar en ello, en el caso de los normalistas que laboran en secundarias donde se lleva a cabo el programa piloto de la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES), es necesario que enriquezcan la visión que poseen acerca de los propósitos que persigue la educación secundaria en nuestro país analizando lo expuesto en el *Perfil de egreso de la educación básica*.

Bibliografía básica

- Brophy, Jere (2000), *La enseñanza*, México, SEP (Biblioteca para la actualización del maestro. Serie: Cuadernos).
- Darling-Hammond, Linda (2002). "Qué es lo que realmente importa en la enseñanza" en *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*, México, SEP-Ariel (Biblioteca para la Actualización del Maestro), pp. 115-137.
- Fullan, Michael (2002), "El alumnado", en *Los nuevos significados del cambio en la educación*, Barcelona, Octaedro (Repensar la educación, No. 14), pp. 177-188.
- SEP (1997), "Introducción", en *Plan y programas de estudios 1993. Educación Básica. Secundaria*, México, pp. 9-15

Bibliografía y otros materiales complementarios

- Airasian, Meter W. (2002), "Cómo adaptarse a las necesidades de los alumnos" y "Evaluación durante la enseñanza" en *La evaluación en el salón de clases*, México, SEP-McGraw-Hill Interamericana (Biblioteca para la Actualización del maestro), pp. 64-69.
- SEP / SEByN (2004), "El perfil de egreso de la educación básica", en *Reforma Integral de la Educación Secundaria*, México, junio, p. 8.

Para las actividades de reflexión correspondientes a este apartado, se propone apoyarse en aspectos como los siguientes:

1. Según Fullan, los alumnos generalmente son puestos en un segundo plano al momento de operar el currículum y las respectivas reformas a la escuela: ¿qué implicaciones tiene, para la planeación cotidiana de las clases en la escuela secundaria, considerar a los adolescentes como sujetos cuya opinión cuenta en la aplicación del currículum?, ¿qué aspectos de su historia individual y colectiva se requieren tomar en cuenta durante la planeación para motivarlos al aprendizaje y tratarlos como personas?, ¿es posible que el maestro prepare sus intervenciones para fortalecer la relación que tiene con sus alumnos y la que entre ellos tienen?
2. Por su parte, Darling-Hammond dice que para la planeación es fundamental conectar los propósitos curriculares con las experiencias previas de los alumnos y con sus motivaciones, de modo que éstos puedan establecer vínculos eficaces entre los nuevos conceptos y las estructuras de pensamiento que ya poseen. Para ello, deben preverse “puntos de conexión” entre los estudiantes y la materia que se ha de enseñar; dichos puntos o “ideas base” apuntarán al desarrollo de destrezas “de alto nivel” y permitirán al profesor conocer de dónde parten sus alumnos y dar seguimiento a cómo van avanzando en sus aprendizajes para el logro de las metas planteadas: ¿qué puntos de conexión o ideas base pueden servir para la planeación de las clases con los grupos de secundaria?, ¿cuáles son los contenidos relevantes (*contenidos básicos*), a considerar en el plan de clase de las asignaturas de secundaria: lo que *realmente importa* que aprendan los adolescentes?, ¿qué conceptos centrales y qué destrezas de alto nivel (competencias) promueve el programa de estudio y el enfoque para la enseñanza, según el Plan 1993?, ¿cuáles promoveré en mi próxima planeación?
3. En su texto *La enseñanza*, Brophy presenta doce *principios* de enseñanza extraídos de la investigación educativa, los cuales invitan a analizar, cada uno por separado y en su conjunto, la manera como cada estudiante normalista-maestro en servicio concibe la planeación, la forma como la expresa en sus planes de clase y secuencias didácticas, y las competencias didácticas que es necesario desarrollar para planear de manera reflexiva: ¿para preparar las actividades de enseñanza considero los distintos factores que intervienen en el aula para que los alumnos alcancen los propósitos educativos?, ¿qué habilidades docentes demanda una planeación que contemple los aspectos descritos por Brophy?, ¿qué otros criterios de revisión de lo planeado pueden considerarse?

b) *Lograr que todos los adolescentes aprendan: las competencias didácticas necesarias para enseñar en un contexto de complejidad creciente.*

En el ámbito de la investigación educativa existe coincidencia en que las políticas, reformas, planes o programas educativos, por más importantes y novedosos que puedan ser, son letra muerta si sus preceptos centrales no se viven cotidianamente en las aulas y los profesores no los hacen suyos. En cuanto a la educación secundaria en México, la política educativa actual indica que ésta tiene la responsabilidad de atenuar la desigualdad de conocimientos y habilidades con que los adolescentes llegan de la escuela primaria y trabajar para que todos alcancen los contenidos básicos a su egreso, en un ambiente pedagógico que respete su diversidad cultural y fortalezca su identidad personal; de este modo, según establece el Plan 1993, es indispensable impulsar una *educación secundaria de mayor calidad formativa*. Sin embargo, estos preceptos difícilmente pueden encontrar eco ante una organización escolar rígida y autoritaria, combinada con una práctica docente antidemocrática que se aboca al éxito educativo de sólo una parte de los grupos, como ocurre en muchas escuelas secundarias del país (sean generales, técnicas o telesecundarias). Con frecuencia los profesores se encuentran rebasados ante la diversidad de interrogantes y demandas de los adolescentes que enfrentan un mundo incierto y contradictorio, deslumbrante pero poco comprensible y comprensivo, nada parecido al de sus padres o maestros cuando éstos tenían su edad. La comunicación y la confianza entre alumnos y docentes en la secundaria fácilmente se pierden y el vínculo educativo se sostiene más por inercia que por convicción de ambos y cada vez afloran más actitudes de apatía, aislamiento, discriminación, violencia e injusticia al interior de las mismas aulas.

Estos hechos demuestran la necesidad de contar con un nuevo perfil de maestro, que esté preparado para responder al contexto de la escuela y los adolescentes de hoy y que, como afirma Philippe Perrenoud, sepa afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión durante su práctica de enseñanza cotidiana. Esto quiere decir que el entendimiento con los alumnos, la negociación de acuerdos en torno a su educación y la búsqueda de la justicia, no debe hacerse a *costa de robarle minutos* al tratamiento de los contenidos de su asignatura (sea ésta matemáticas o física), sino que todo eso constituye contenidos fundamentales pues *¡forman parte del programa!* Para desarrollar una práctica docente bajo el enfoque de la calidad formativa como el que propone la secundaria en México no basta con el discurso o las buenas intenciones, ni con saber que temas como éstos, relacionados con la formación

de la ciudadanía, se tratan en la asignatura Formación cívica y ética; se requieren nuevas competencias específicas para retos específicos: prevenir la violencia en la escuela y la ciudad; luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales; participar en la aplicación de reglas de vida en común; analizar la relación pedagógica, la autoridad y la comunicación en clase y desarrollar el sentido de la responsabilidad, la solidaridad, el sentimiento de justicia y el respeto y preservación del medio donde vivimos.

Por su parte, Bradley Levinson en su ensayo *Conflicto y colectividad: un reporte desde la secundaria* hace hincapié en que trabajar con los adolescentes de secundaria significa internarse en la cultura colectiva, de grupo, que éstos generan en la convivencia de “todo el día y todos los días” con sus compañeros. El *sentido de grupo*, según los resultados de su investigación, es lo que distingue a las prácticas de aprendizaje de los alumnos de este nivel y es lo que contribuye a formar sus identidades en la etapa de la adolescencia. Los profesores a menudo se encuentran con estas formas de afrontar la escolaridad por parte de sus alumnos, la cuales se materializan, por ejemplo, en la identidad que generan al interior de la escuela (los del primero A, los del B, los de tercero) y en la manera de realizar las actividades en las aulas y fuera de ellas. Aprovechar educativamente el sentido de grupo en las prácticas de enseñanza supone establecer con los estudiantes metas comunes, donde las actividades cotidianas, así como las situaciones imprevistas y de conflicto en las clases se expresen en un ambiente de entendimiento y solidaridad, de manera que todos los adolescentes vean reflejadas sus aspiraciones como alumnos y como ciudadanos.

La conciencia de la diversidad cultural, la desigualdad social y de que no es posible continuar con una pedagogía de la exclusión, remite a su vez a pensar en una práctica docente diversa, para necesidades y sujetos diversos, pero que persiga la calidad y la equidad con todos. Carol Ann Tomlinson sugiere tomar como base para la enseñanza diversificada el que los profesores se conviertan en “estudiantes de sus estudiantes”, de manera que conozca a profundidad a cada uno de ellos y los ayuden durante las clases a competir consigo mismos y a lograr metas por encima de sus propias expectativas. Asimismo, invita a los maestros a asumir que diariamente es posible aprender de sus alumnos, pero que ello implica, a ambos, tanto esfuerzo y riesgo como éxito personal. Para construir un aula diversificada la autora remite a diversos *principios* de trabajo docente en el aula y de organización de las clases, los cuales exigen, entre otras cosas, un profundo respeto por la identidad de cada alumno (aceptarlo tal como es) y una selección de los contenidos, procesos o productos que es

necesario y conveniente modificar para bien de la clase y los estudiantes (no todo puede ni debe diversificarse). Para Tomlinson algo vital para la instrucción diversificada es la creación de un *ambiente de clase saludable*, donde existan altas metas de desempeño para todos y múltiples vías de llegada a éstas, donde los alumnos y los profesores aprendan con respeto, energía, responsabilidad y alegría.

Bibliografía básica

- Levinson, Bradley A. (2000), "Conflicto y colectividad: un reporte desde la secundaria" en Ezpeleta, Justa y Alfredo Furlán (comp.) en *La gestión Pedagógica de la escuela*, México, Correo de la UNESCO, pp. 202-213.
- Perrenoud, Philippe (2004), "Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión" en *Diez nuevas competencias para enseñar*, México, SEP-Graó (Biblioteca para la actualización del maestro), pp. 121-132.
- SEP (1997), "Introducción", en *Plan y programas de estudios 1993. Educación Básica. Secundaria*, México, pp. 9-15
- Tomlinson, Carol Ann (2003), "Prólogo a la presente edición", "Prólogo", "¿Qué es un aula diversificada?", "Elementos constitutivos de la diversificación", "Replantearse cómo dar clases y para quién" y "Ambientes docentes que apoyan una instrucción diversificada", en *El aula diversificada. Dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes*, México, SEP-Octaedro (Biblioteca para la Actualización del Maestro), pp. 9-70.

Bibliografía y otros materiales complementarios

- Schmelkes, Sylvia (2004), "Hacia una educación básica sin exclusiones" y "Educación intercultural: Reflexiones a la luz de experiencias recientes" en *La formación de valores en la educación básica*, México, SEP (Biblioteca para la Actualización del maestro), pp 124-156.
- SEP (2005), "El adolescente y su contexto" y "Una adolescencia o distintos adolescentes", en *Adolescentes y aprendizaje escolar. Análisis y reflexión de la práctica docente en la escuela secundaria. Programa de Formación. Guía de trabajo del Curso Nacional de Actualización*. México, pp. 117-163.

Orientaciones para la discusión:

1. Según Perrenoud en su texto *Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión*, la sociedad actual, con los graves problemas que enfrenta, está en riesgo de no poder enseñarse a sí misma al no transmitir de manera eficaz nuevos conocimientos a los miembros más jóvenes, dado que los acuerdos mínimos entre profesores y estudiantes que se requieren para ello se están diluyendo en una realidad escolar que poco ha

podido hacer por combatir la exclusión, la violencia y la injusticia, la cual se refleja en las mismas aulas todos los días. No obstante la complejidad del desafío educativo, plantea que la tarea de los profesores es generar una práctica que haga frente a estos retos: ¿qué situaciones de discriminación, violencia física o simbólica o temor se presentan en las escuelas secundarias y en las aulas donde se lleva a cabo mi práctica docente?, ¿qué significado le dan los adolescentes, como estudiantes y como ciudadanos, a los temas que se tratan durante las clases en relación con lo que ocurre a su alrededor?, ¿es realista trabajar educativamente con ellos por la solidaridad, el entendimiento, la justicia en el contexto (local, nacional y mundial) que enfrentan?, ¿qué tipo de *negociación* es posible promover al interior de los grupos para alcanzar los propósitos educativos?, ¿qué autoridad puede y debe tener el maestro según las características de los alumnos que atiende?, ¿qué actitudes y acciones es posible emprender con los temas y actividades de la asignatura que imparte para evitar la discriminación y la segregación?

2. Para Levinson, importa reconocer la influencia del entorno social y cultural en la vida de la secundaria para poder reflexionar sobre la dinámica que siguen los grupos escolares y sobre el sentido que tiene para los adolescentes el último tramo de la educación básica: ¿qué estrategias de sobrevivencia y aprendizaje suelen adoptar los adolescentes en la escuela en relación con las actividades de enseñanza de mi asignatura?, ¿con cuáles compañeros se identifican y se relacionan para estudiar, comentar sus problemas o divertirse durante las clases?, ¿cómo se organizan para estudiar los hombres, las mujeres, los de primero, segundo y/o de tercer grado?, ¿a qué causas obedece ello?, ¿qué expectativas y aspiraciones muestran respecto al valor y la utilidad de los contenidos que se abordan durante la clase, en relación con su vida presente y futura?, ¿cómo puede aprovecharse el conocimiento de los grupos escolares y los subgrupos que se forman al interior del salón de clases para llevar a cabo una práctica docente con mayor pertinencia cultural, social y formativa?, ¿cómo puede promoverse el sentido de grupo mediante el tratamiento de los contenidos de mi asignatura?
3. Para acceder a una práctica docente democrática, según Tomlinson, en las horas –o minutos– que dura la instrucción, el maestro deberá adecuar sus ritmos, tiempos, temas, actividades y formas de organización, entre otros, a las necesidades de los individuos, los pequeños grupos y la clase que atiende. Sólo así se podrá ofrecer a todos oportunidades de explorar los contenidos y las habilidades esenciales, de fortalecer sus puntos fuertes y sentirse a gusto consigo mismo: ¿aprecio a todos mis alumnos por lo que son y tengo altas expectativas sobre lo que pueden llegar a ser?, ¿cómo lo

demuestro?, ¿qué formas de trabajo puedo emplear para aprovechar las múltiples facetas de su inteligencia a la hora de trabajar con ellos en la clase?, ¿cómo puedo contagiarlos de lo *fascinante* que es el conocimiento de mi asignatura durante las sesiones de trabajo?, ¿mis clases se encuentran equilibradas entre lo que hacen los estudiantes y lo que hago yo como profesor para acercarse al contenido de aprendizaje?, ¿qué es lo importante que ellos descubran por sí mismos y qué es lo que yo debo enseñarles?, ¿cuáles actividades son convenientes para los alumnos que presentan dificultades para la comprensión de un tema y cuáles para los que tienen mayor dominio sobre éste?, ¿cuándo es mejor que trabajen juntos y cuando separados?, ¿todos pueden lograr los propósitos educativos esperados en mi asignatura?, ¿qué significa, en el contexto real de trabajo con mis alumnos de secundaria, construir un aula diversificada?

c) *El conocimiento sobre la práctica como base de la mejora docente: ¿qué información importa recuperar para aprender?*

Durante la Licenciatura se hace énfasis en que los estudiantes normalistas logren las competencias para ser profesores reflexivos, pues éstas son una base para continuar aprendiendo de su trabajo cotidiano al frente de los grupos prácticamente durante toda su vida profesional. En los diversos cursos se centra el interés en que los normalistas adquieran una *actitud indagadora*, que les permita adentrarse a profundidad en la práctica que desarrollan tanto sus compañeros maestros de secundaria como en la propia, y desarrollar con ello un conocimiento que los convierta gradualmente en mejores profesores.

Asimismo, en los programas se ejercita la habilidad para identificar, de manera anticipada, aquellas situaciones de la práctica docente sobre las cuales es posible aprender, siempre y cuando se cuente con información relevante sobre éstas y se analice con sistematicidad: ¿qué aprendo si observo y analizo las estrategias de enseñanza que planifiqué y llevaré a cabo para tratar los temas de mi clase?, ¿qué aprendizajes docentes puedo obtener si me concentro en saber *el efecto* de las relaciones que establezco durante la clase con mis alumnos para alcanzar los propósitos educativos?, ¿qué gano como maestro si pongo atención en las estrategias que utilizarán los adolescentes para *conectarse* con los contenidos centrales de mi asignatura?, ¿si me aboco a explorar la dinámica escolar y su influencia en el desempeño de los adolescentes y los grupos que atiendo, qué competencias

docentes puedo fortalecer en el corto plazo?, ¿y cuáles en el mediano y largo plazo?, ¿qué evidencias de la práctica es necesario recuperar de todo ello?

Preguntas como las anteriores se plantean comúnmente los normalistas durante diversas sesiones en la escuela normal antes de llevar a cabo sus estrategias didácticas con los alumnos de secundaria. Dichas preguntas surgen del análisis de alguna experiencia de trabajo docente anterior –ya sea propia o de un compañero–, del estudio de uno o diversos textos de autores revisados en los programas, o bien, de alguna preocupación relacionada con el desempeño de los alumnos o el tratamiento de un contenido en particular. Cualquiera que sea la fuente de estas preguntas, su función consiste en *planear* la observación al: *a)* ubicar las situaciones de la clase sobre las que es importante poner más atención y las que, por el momento, es mejor invertir menos tiempo en observar, *b)* identificar el tipo de información que conviene recuperar durante el trabajo en la secundaria, y *c)* determinar el tipo de análisis que puede llevarse a cabo con la información recuperada.

La planeación de la observación ayuda a *educar la mirada* del maestro. Puesto que no es posible fijarse en todo, los hechos a los que un profesor *conscientemente* preste mayor atención serán objeto de una recuperación más fina y detallada de evidencias y datos durante las clases, ya que de ellos se podrá aprender más. Por otro lado, observar y recuperar evidencias de manera planeada ayuda a diseñar con pertinencia y economía mejores guías de observación y entrevista, las cuales ayudan a que la información recuperada se utilice efectivamente para el análisis o la escritura del Documento Recepcional y no se acumulen datos sin sentido. Pero, ¿todo el aprendizaje de los profesores tiene que ser planeado?, ¿realmente es imposible que un maestro de secundaria pueda recuperar información sobre *todo* lo que ocurre en sus clases?, ¿la observación debe limitarse a los aspectos que previamente se establecen o debe permitir la recuperación de datos sobre lo imprevisto, lo que aparece de manera inédita en cada clase y que puede resultar significativo?

En los programas del Área *Actividades de Acercamiento a la Práctica Escolar* se insiste en que el aprendizaje de los maestros debe planificarse pues no conviene dejar algo tan importante al azar. Sin embargo, también se reconoce el carácter abierto e inédito de la práctica y la necesidad de considerar a cada jornada de trabajo y a cada grupo de secundaria como algo único e irreplicable. De este modo, en los temas y bloques de los

programas se promueve que los normalistas: *a)* observen la realidad escolar mediante una actitud receptiva y comprensiva, no calificadora ni descalificadora, sino más bien sensible a los detalles de la vida en el aula y a las situaciones inesperadas o novedosas, y *b)* se preparen para realizar esta tarea aprovechando los temas que estudian en la normal, de modo que sus preocupaciones como maestros y sus objetivos de observación no estén en la ambigüedad del *todo*, sino que gradualmente puedan precisarse mejor en función tanto de los retos concretos que les presenta la práctica, como del análisis que efectuarán con los datos recuperados, mismo que les ayudará a mejorar su desempeño. Por lo tanto, lo planeado y lo espontáneo no son excluyentes y ambos deben ser objeto de atención y recopilación de datos.

Tener claridad acerca de los aprendizajes que, en su caso particular, pueden producirse de manera dirigida y aquellos que es posible adquirir sin que necesariamente se hayan planeado, tiene importancia para los profesores en virtud de que a través de ello pueden ubicar sus límites, reconociendo que en determinados momentos de su vida profesional están preparados para saber mejor ciertas cosas de la práctica y no otras; así como que el conocimiento que tienen sobre la tarea docente, los alumnos y la asignatura que enseñan, es en cierto modo provisional, pues los principios en los que basan su actuación requieren siempre actualizarse o modificarse a la luz de los acontecimientos cotidianos –inesperados o no– de la práctica.

Asimismo, la capacidad para reconocer sus limitaciones y capacidades, permite a los estudiantes normalistas-maestros en servicio comprender la relación de aprendizaje que existe entre 1) los temas que estudian en la escuela normal, 2) la práctica de enseñanza que realizan en la secundaria, 3) la observación de la práctica y la recuperación de datos relevantes, y 4) el análisis que con ellos se efectúa. De la misma forma, Cochran-Smith y Lytle, en su texto *Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica*, afirman que los profesores conscientes de que su conocimiento es inacabado y que necesitan aprender más, deben aprender a conectar los siguientes elementos: la práctica de enseñanza, la actitud indagadora que se asuma sobre ella, la información que conviene recuperar del trabajo con los alumnos y la construcción del aprendizaje docente a partir del análisis colectivo.

Bibliografía básica

Cochran-Smith, Marilyn y Susan L. Lytle (2003), “Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica”, en Lieberman Ann y Lynne Miller (eds.) *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*, Barcelona, Octaedro (Repensar la educación, No. 16), pp. 65-79.

Bibliografía y otros materiales complementarios

SEP (2002), “Disposición de información sistemática” y “El análisis de las experiencias y los resultados obtenidos durante los periodos de trabajo docente” en *Taller de Diseño de Propuestas Didácticas y Análisis del Trabajo Docente I y II. Especialidad Biología. Guía de trabajo y material de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Secundaria, 7º y 8º semestres*, México, pp.31-45.

— (2002), “La información sobre el tema”, “la precisión de los aspectos a analizar”, “La recolección de la información y los recursos para obtenerla” y “La sistematización de la información” en *Orientaciones Académicas para la Elaboración del Documento Recepcional. Guía de trabajo y material de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Secundaria, 7º y 8º semestres*, México, pp.29-34.

En razón de las consideraciones anteriores, para el estudio de este tema durante el *Seminario*, se sugieren las siguientes actividades:

1. Apoyándose en las conclusiones obtenidas en el estudio de los temas del *Seminario*, en las ideas de los autores revisados, especialmente los de este tema, en los intereses que como profesores en proceso de perfeccionamiento profesional tienen¹, en las actividades de análisis de la práctica que se tengan programadas en el grupo² y en las temáticas que cada uno desee tratar en su Documento Recepcional³, discutir y elaborar una serie de interrogantes que permitan indagar sobre cuestiones específicas de la práctica docente que desarrollan en la secundaria. La pregunta central es la siguiente: *¿qué aprendo acerca de mi tarea como maestro de secundaria si observo, recupero información y analizo tal o cual situación educativa que ocurre en mi trabajo con los adolescentes?*
2. Con las respuestas que se obtengan acerca del conocimiento docente que se logra al observar y analizar determinados elementos de la práctica, determinar los aspectos que

¹ Remitirse a los retos y las metas planteadas en el Proyecto personal de formación.

² Para ello conviene revisar con antelación las orientaciones para el análisis y los “Núcleos temáticos” propuestos para este fin en la *Guía del Taller de Diseño de Propuestas Didácticas y Análisis del Trabajo Docente I y II* correspondiente a cada especialidad.

³ Para este fin consultar “La información sobre el tema”, “La precisión de los aspectos a analizar”, “La recolección de la información y los recursos para obtenerla” y “La sistematización de la información” de las *Orientaciones Académicas para la Elaboración del Documento Recepcional*.

conviene registrar durante las actividades de enseñanza así como las evidencias que es necesario recuperar para su análisis. Esta información será la base para establecer criterios acerca del tiempo que se destinará a la observación, las evidencias que conviene recuperar y el tipo de guías que habrán de diseñarse.

3. Analizar el texto “Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica” de Cochran-Smith y Lytle, para discutir los tópicos siguientes relativos al sentido formativo que tiene el recuperar información sobre la práctica: *a)* La actitud indagadora como posición y cultura profesional, *b)* Las diferencias entre el conocimiento *para* la práctica, el conocimiento *en* la práctica y el conocimiento *sobre* la práctica, *c)* la relación entre la práctica, la indagación, la información y el conocimiento de los docentes y *d)* el significado del conocimiento *local* de los profesores y la importancia que éste tiene para mejorar la práctica de los maestros ante el contexto escolar inmediato y el contexto social más amplio.

Tema 3. El análisis de la experiencia

Con el estudio de este tema se busca que los normalistas reflexionen sobre ciertas competencias *básicas* relacionadas con el análisis de su práctica, las cuales son necesarias para generar un conocimiento profundo de su trabajo frente a grupo. Dicho conocimiento - ordenado y progresivo- les permitirá al menos dos cosas: mejorar las estrategias de enseñanza para lograr que todos los adolescentes aprendan, y comprenderse y valorarse como profesores. Las competencias/estrategias⁴ que se abordan en este tema se consideran básicas, no en razón de que aludan a procedimientos sencillos o de incipiente nivel intelectual, sino porque, al promover una actitud indagadora y reflexiva sobre la enseñanza, se encuentran en la raíz del enfoque formativo del Plan 1999 y porque, articuladas,

⁴ En educación, el término competencias alude, entre otros aspectos, a la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y procedimientos para alcanzar un propósito de aprendizaje en un contexto determinado: “Las competencias movilizan y dirigen todos los componentes hacia la consecución de objetivos concretos, son más que el saber, el saber hacer o el saber ser. Las competencias se manifiestan en la acción integrada (...) poseer conocimiento o habilidades no significa ser competente: se pueden conocer las reglas gramaticales, pero ser incapaz de redactar una carta. Se pueden enumerar los derechos humanos y sin embargo, discriminar a las personas con necesidades educativas especiales”. Véase SEP (2004), *Perfil de egreso de la educación básica. Versión 13 para discusión. 25 de mayo de 2004.* [<http://www.ries.dgme.sep.gob.mx/doc/docperfil.pdf>]. En el contexto de la formación de maestros, una competencia docente es, al mismo tiempo, un conocimiento, una herramienta, una habilidad y una estrategia que se usa para alcanzar determinados fines o propósitos formativos. Las competencias para analizar la práctica, por tanto, se manifiestan en la acción concreta, cuando los profesores pueden *poner límites, reconstruir, profundizar y valorar* su experiencia profesional para aprender de ella y mejorarla (son más que un conjunto de conocimientos genéricos relativos a técnicas de investigación o a perspectivas teóricas y metodológicas). Asimismo, dichas competencias son específicas y no pueden entenderse sin un interés práctico, un objeto de conocimiento delimitado y una habilidad específica que acompañe a dicho saber o saberes.

constituyen un ciclo de pensamiento reflexivo básico, disponible para quien elige aprender continua y sistemáticamente de su experiencia.

a) Poner límites a la experiencia y reconstruir las situaciones clave

Según Anna Richert Ershler, el aprendizaje de los maestros es algo *situado, social y distribuido*. Para que se produzca es necesario, primero, ubicar y delimitar los lugares, momentos y oportunidades que conduzcan a su construcción y, en segundo lugar, efectuar alrededor de las acciones o situaciones elegidas un detenido proceso de reflexión tanto individual como colectivo. Así, al aprendizaje de los docentes en servicio, lo sitúa en la experiencia de trabajo cotidiano y en el análisis colaborativo de los colegas maestros. En consecuencia, cada uno de ellos debe adquirir la habilidad para identificar, del total de su práctica docente, las partes, dimensiones, contenidos o fragmentos que vale la pena compartir y explorar a profundidad. Poner fronteras a la experiencia es necesario para concentrar la atención, no en todo, sino en alguna o algunas situaciones que ayuden a comprender mejor lo que ocurre en cuanto al aprendizaje de los alumnos y a su actuación durante las clases.

En su artículo *La narrativa como texto experiencial: incluirse en el texto* la autora sugiere a los maestros que preparen *textos* extraídos de la experiencia (entendiendo textos en su sentido amplio: pueden ser trabajos de los alumnos, planeaciones, materiales usados para la clase, fragmentos de filmaciones, narraciones orales, etcétera) que les ayuden a *recrear* o *representar* los momentos o situaciones relevantes de su vida en el aula que han escogido para describir y analizar con sus compañeros. Un texto es una base descriptiva que surge cuando un maestro capta la importancia de una o varias acciones del total de la clase o clases, les pone límites en tiempo y espacio y organiza los datos que de éstas dispone en una re-construcción de los hechos. Esta *selección y preparación* del *texto* que describa una parte de su vida como docente y de sus alumnos en la escuela, la puede hacer un investigador o un maestro externo a la clase mediante intrincadas técnicas de registro y documentación de los hechos, pero sólo tendrá sentido formativo cuando aprende a realizarla el mismo profesor que la experimenta. Cuando un maestro decide poner a revisión la experiencia que él considera valiosa, ya sea mediante la reflexión individual o colectiva con otros maestros, se da a sí mismo una oportunidad suplementaria para recordar y reconsiderar los detalles de su acción y de sus alumnos durante la clase, se permite un

tiempo adicional para encontrar sentido a cada momento de su trabajo: aprende a *abrazar* la profesión que eligió como forma de vida.

Bibliografía básica

Richert Ershler, Anna (2003), "La narrativa como texto experiencial: incluirse en el texto", en Lieberman Ann y Lynne Miller (eds.) *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*, Barcelona, Octaedro (Repensar la educación, No. 16), pp. 193-208.

SEP (2002), "Núcleos temáticos" en *Taller de Diseño de Propuestas Didácticas y Análisis del Trabajo Docente I y II. Especialidad Biología. Guía de trabajo y material de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Secundaria, 7º y 8º semestres*, México, pp.35-44.

Bibliografía complementaria

SEP (2004), *Perfil de egreso de la educación básica. Versión 13 para discusión. 25 de mayo de 2004.*
[<http://www.ries.dgme.sep.gob.mx/doc/docperfil.pdf>]

Orientaciones para la reflexión:

1. Apoyándose en la sistematización de los datos recuperados en la escuela secundaria a partir de las situaciones que cada uno eligió y en lo dicho por Anna Richert, reflexionar sobre los siguientes aspectos: ¿qué significa *detener la acción* para aprender de la experiencia?, ¿tengo la habilidad para localizar y seleccionar los fragmentos de la clase que me permitan acceder a lo relevante de mi práctica, o aún se me dificulta poner límites a la experiencia de enseñanza que tengo con mis alumnos de secundaria?, ¿de qué manera me sitúo en la vivencia que describo para el análisis (al margen de mi práctica, dentro de ella)?, ¿por qué elegí esas situaciones de mi práctica?, ¿qué representan y qué significan en el contexto de mi historia personal como maestro de secundaria?, ¿para ocasiones futuras elegiré situaciones semejantes?, ¿por qué?
2. Considerando las demandas específicas de información que tenga cada actividad de análisis programada, analizar y valorar el tipo de *textos* que cada uno elaboró (o va a elaborar) con base en las siguientes cuestiones⁵: ¿la reconstrucción que hice para analizar las situaciones elegidas permite profundizar en ellas?, ¿por qué lo considero así?, ¿la forma en que se presentan los hechos da oportunidad para compartir la vivencia

⁵ Para esta actividad también pueden compararse los distintos tipos de textos que los estudiantes-maestros en servicio han preparado para el análisis de lo observado a lo largo de los distintos programas. Por ejemplo, véase la *reconstrucción* y los *textos* que producen los normalistas para las actividades de análisis de los dos bloques del programa Observación y Práctica Docente I, especialidad Química (versión 2005).

con otros compañeros?, ¿en el texto que presento existen los detalles suficientes para profundizar en los hechos o hay cosas que tengo en la memoria que aún no he descrito?, ¿hay evidencias (trabajos de los alumnos planeaciones, fragmentos de entrevistas, notas, diarios, etcétera), con las que cuento y que pueden enriquecer mi descripción?, ¿cómo puede mejorarse la manera en que organizo la información del texto para su análisis?, ¿hay una sola forma de hacerlo?, ¿cuál conviene más para cada situación?

3. Tomando en cuenta que la práctica docente que realizan los estudiantes normalistas-maestros en servicio ocurre en el marco de los propósitos de la educación secundaria, el trabajo con los adolescentes y la interacción cotidiana con el contexto organizativo específico de la escuela secundaria, ubicar el *texto* que produjeron para el análisis en unos de los *Núcleos temáticos* de análisis que aparecen en la Guía del *Taller de Diseño de Propuestas Didácticas y Análisis del Trabajo Docente I y II* por especialidad, explicando por qué eligieron ese y no otro. En seguida, argumentar su punto de vista en torno a la afirmación siguiente: “los núcleos temáticos son categorías que ayudan a acotar las situaciones de la práctica docente que se seleccionaron para su análisis, asimismo, los aspectos generales y específicos que contiene cada núcleo contribuyen a construir (y re-construir) los textos descriptivos”.

b) Profundizar en las evidencias y en las ideas

Formular una base que describa y ponga a consideración una situación relevante o problemática es un paso necesario pero no suficiente para quien desea mejorar su desempeño como maestro; es preciso saber imprimir sentido y significado a lo observado o narrado. Pero, ¿cómo se aprende a hacer esto?, ¿qué procesos intelectuales deben ponerse en juego para explicar una situación sobre la que no se tiene suficiente claridad?, ¿qué elementos se requieren para comprender de una manera mejor y diferente los sucesos que nos interesa analizar?, ¿qué competencia docente es la que ayuda a analizar y dar significado a lo que ocurre en la práctica?

Durante los distintos cursos de la Licenciatura se ha puesto el énfasis formativo en el desarrollo de la competencia para pensar reflexivamente. Los estudiantes normalistas-maestros en servicio han accedido a diversas maneras de interrogarse sobre su actividad de enseñanza a partir de sus propios intereses y necesidades como profesores frente a grupo y de los temas que trataron en los programas. La actitud de permanente problematización, la

búsqueda de indicios que den respuesta a sus inquietudes y dificultades, la lectura de ciertos textos de maestros e investigadores con mayor experiencia y la discusión sistemática con los compañeros del grupo, han ido perfilando en cada uno de ellos una peculiar capacidad para intuir, analizar, abstraer, significar y actuar profesionalmente en consecuencia con sus juicios y razonamientos. A fuerza de su uso repetido, en palabras de Dewey, esta manera de proceder ha definido en cada uno de ellos “un *método*” para analizar, poner a prueba y mejorar su práctica. Es esta capacidad de pensamiento y acción reflexivos y no el aprendizaje de técnicas o procedimientos de investigación *exitosos* en contextos distintos al suyo, lo que promueve cada asignatura del Plan 99 en la formación del nuevo maestro de secundaria.

En su texto *Qué es pensar*, John Dewey abona a esta finalidad y propone una forma de pensamiento que permite dar sentido a la incertidumbre que impone una situación confusa o inesperada, a una experiencia (docente en este caso) que haya que desbrozar o a una elección que haya que tomar con mayores elementos. Esta forma es la del pensamiento reflexivo, que consiste en “tomarse las cosas despacio”, “aceptarlas con todas sus consecuencias” y “darles vueltas en la cabeza” de modo que no se dé por hecho ninguna idea de las causas que las suscitaron.

El pensamiento reflexivo permite *profundizar* en las cosas que pasan en el aula y nunca se da en el aire ni sin un objetivo preciso, pues la situación identificada como confusa, problemática o ambivalente, controla y regula el proceso mismo de pensamiento: le imprime dirección. En nuestro caso, la naturaleza del problema o la situación descrita en el “texto” alrededor de prácticas concretas de enseñanza, condiciona el tipo de indagación que se emprenda al tiempo que determina la finalidad del análisis respectivo. Por ello, aunque se apoya en ciertos principios generales de razonamiento y trabajo intelectual, la profundización no siempre se organiza bajo el mismo procedimiento para todas las situaciones relevantes.

¿Cómo funciona el pensamiento reflexivo?, ¿cuáles de sus herramientas son las que permiten explorar una situación a fondo?. En primer lugar, John Dewey indica que la profundización mediante el pensamiento reflexivo requiere de una búsqueda de rutas, “mapas” o indicios que ayuden a los sujetos, en este caso los profesores, al descubrimiento de nuevos hechos que amplíen su visión de las cosas, ya sea que tales hechos acudan a la mente a partir lo observado y registrado o ayudados de la memoria durante la reconstrucción

de la situación elegida. En ese sentido, en sus textos *Ejemplos de inferencia y de comprobación*, *El lugar del juicio en la actividad reflexiva* y "*Comprensión: ideas y significados*", este autor indica que ante un problema o una situación difusa las personas siempre cuentan con ideas iniciales sobre su posible solución o se formulan *juicios* acerca de las causas que las originaron, es decir, hacen *inferencias* a partir de un proceso que implica el pensar en algo distinto sobre la base de los elementos disponibles.

A partir de aquí, la siguiente operación consiste en el examen activo, persistente y cuidadoso de las sugerencias, ideas o inferencias sobre lo ocurrido, pero en función de las evidencias empíricas que comprueban o rechazan a las primeras. Así, la tarea de explicar lo sucedido se efectúa a partir de lo que el autor llama la *selección de hechos significativos y de principios adecuados*. Esto es, del conjunto de elementos que surgen de interrogar a una situación, se hace *énfasis* en aquellos que conecten un hecho con otro –o una causa con otra– y proporcionen un nuevo sentido y significado a lo sugerido. Cuando se han hecho las suficientes conexiones que permitan disipar las dudas o las controversias, cuando no hay más interrogantes que contestar, sólo entonces puede decirse que a través del análisis se ha conocido la situación a profundidad y se sabe cuáles son las causas que la originan y, por lo tanto cuál es en realidad el problema, pues "solución y problema se manifiestan de manera absolutamente simultánea".

Si se examinan con detenimiento, podrá verse que los programas de la Licenciatura en Educación Secundaria recuperan los aportes del pensamiento reflexivo para la formación de los profesores y aprovechan algunos planteamientos de Dewey y sus seguidores en las diversas actividades de análisis. En el tema que nos ocupa, la profundización en las situaciones de la práctica observadas o experimentadas en los programas del Área *Actividades de Acercamiento a la Práctica Escolar*, se parte de que, como maestros en servicio, los estudiantes normalistas por lo general tienen ideas o se han formado hipótesis sobre lo que ocurrió en sus clases, los aspectos de la práctica que obstaculizaron el aprendizaje de los alumnos que atienden y la manera como pueden lograr que su enseñanza sea más efectiva. Hacen inferencias iniciales, tal como Dewey lo plantea. Aunque en un principio de manera intuitiva, todos ellos se preguntan en algún momento si se cumplieron o no los propósitos educativos de la clase y al respecto tienen ya delineadas algunas respuestas del porqué ocurrió así.

Aprovechando esta interrogante básica inherente a la práctica de enseñanza, en las asignaturas de Observación y Práctica Docente, entre otros ejercicios de profundización, se sugiere que, sobre la base del planteamiento acerca de si se cumplieron o no los propósitos educativos, se formulen otros cuestionamientos que ahonden en la situación concreta de análisis, que por lo general, está relacionada con determinadas actividades y/o tareas que desarrollan los adolescentes de los grupos. Por ejemplo, dar seguimiento a esta pregunta implica después preguntarse: qué demuestra que se cumplieron o no dichos propósitos, en qué actividades puede identificarse ello, cuáles son los factores que lo permitieron u obstaculizaron en cada tarea realizada por los alumnos (los materiales utilizados, las instrucciones del profesor, la complejidad de las tareas, el conocimiento previo de los adolescentes respecto al tema, etcétera), cuáles propósitos se cumplieron a cabalidad: ¿los de la actividad, la clase, el tema, la asignatura? y con qué alumnos en específico, cómo pueden mejorarse las tareas y las actividades para posteriores sesiones, entre otras.

La *selección* de datos y principios así como los *énfasis* que ayuden a explicar las situaciones y/o actividades de la práctica docente desarrollada, en el caso de los normalistas, se efectúan cuando éstos conectan las ideas más significativas que tienen sobre lo ocurrido (sus inferencias) con los datos recuperados en la escuela secundaria (las evidencias) que las demuestren o contradigan de la manera más contundente posible. Una vez que se han respondido las preguntas que se plantearon en torno a las situaciones y/o actividades, y se han manipulado distintas alternativas y niveles de explicación, por lo general, los programas sugieren concentrar los *productos* del análisis en tres aspectos: 1] la delimitación del problema y sus causas, 2] las alternativas de solución que pueden plantearse para mejorar la práctica y que pueden materializarse en una nueva planeación, en un escrito analítico o en la toma de decisiones futuras en el aula, y/o 3] una autovaloración de las competencias logradas en el trabajo con los adolescentes y las que les falta consolidar. De esta manera, el Plan 1999 apuesta a que el conocimiento a profundidad sobre las situaciones y problemas de la práctica sea la base para la mejora de la enseñanza de los adolescentes.

Bibliografía básica

Dewey, John (2002). "Qué es pensar", "Ejemplos de inferencia y de comprobación", "El lugar del juicio en la actividad reflexiva", "Comprensión: ideas y significados" y "Análisis del pensamiento reflexivo" en *Cómo pensamos. Nueva Relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona, Paidós, (Cognición y desarrollo humano), pp. 21-31, 91-132.

Bibliografía complementaria

Saint-Onge, Michel (2003), "Quinto postulado. ¿Disponen siempre los alumnos de las informaciones necesarias para poder comprender?", en *Yo explico pero ellos... ¿aprenden?*, México, SEP/FCE/Ediciones Mensajero/Enlace Editorial (Biblioteca para la Actualización del Maestro), pp. 76-84.

Elementos para la reflexión:

1. Jonh Dewey asevera que quien decide enfrentarse realmente a una situación que necesita clarificarse o sea problemática es porque ha decidido reflexionar: ¿por qué define al pensamiento como una *cadena*?, ¿qué función cumplen lo observado (los datos) y lo sugerido (las inferencias) para construir esta cadena o cadenas de razonamiento?, ¿por qué los datos y las ideas por sí solos no conducen a la solución o explicación de un asunto por resolver?, ¿qué se puede entender por mantener el *suspense* a la hora de correlacionar evidencias e inferencias?, ¿cuál es el sentido de las *conclusiones* y cómo se relacionan con la veracidad del *significado* que el pensamiento le asigna a las cosas?
2. A partir de los datos y evidencias recuperadas en la escuela secundaria, la sistematización de dicha información a través de los textos descriptivos, así como las reflexiones individuales que han generado previo a las actividades de análisis en grupo, discutir las conclusiones personales respecto a lo siguiente:
 - Las rutas, sugerencias o mapas iniciales que se trazaron para conocer las causas por las que las situaciones de la práctica elegidas ocurrieran de ese modo.
 - La manera como fueron interrelacionando las evidencias de la observación con las inferencias del razonamiento y la separación que hicieron de los aspectos triviales de los importantes (los *énfasis* que hicieron).
 - Los productos iniciales, intermedios y finales de este trabajo de conexión entre ideas, juicios y evidencias.
 - La utilidad que tuvieron los *Núcleos Temáticos* para conectar las evidencias con las inferencias.
 - Los textos y los autores que les ayudaron a profundizar en las explicaciones.
 - Las cadenas de razonamientos que han logrado construir para analizar las situaciones y/o actividades de la práctica docente elegidas.
 - Los nuevos significados que han encontrado al fragmento o situación de la práctica docente analizada a partir de la profundización en las causas que la produjeron.

3. A partir de la lectura del texto *Análisis del pensamiento reflexivo* de Dewey, efectuar una sistematización personal de los pasos o fases que utilizaron para profundizar en la explicación de las situaciones de la práctica escogidas y discutir con el grupo acerca de las ventajas y desventajas de organizar sistemáticamente el proceso de pensamiento y análisis.
4. Dado que, según Dewey, las conexiones analíticas conducen siempre a un objetivo, a un resultado que *coloca* a los elementos de la práctica –ahora interconectados– en un nuevo contexto de comprensión y significado (la *síntesis*), a partir de la inserción del fragmento o situación que se analizó a profundidad en el desarrollo del conjunto de la clase o secuencia de clases, discutir sobre la manera como las nuevas *síntesis* o *productos* del análisis efectuado a su práctica docente pueden contribuir a:
 - Distinguir aquellos elementos de la planeación que en lo futuro pueden modificarse para lograr los propósitos educativos con todos los estudiantes que atienden.
 - Progresar en el conocimiento y la interacción con los alumnos del grupo.
 - Identificar las decisiones que mejor resultados tuvieron durante la clase para el logro de los propósitos educativos y aquellas que es necesario evitar para las próximas sesiones de trabajo.
 - Implementar nuevas estrategias didácticas acordes con las características y necesidades individuales de los alumnos y del grupo en su conjunto.
 - Clarificar su tarea como profesor en el contexto de la escuela secundaria como institución destinada a la educación de adolescentes.
5. Evaluar, una vez concluido el proceso de análisis correspondiente, la relevancia de la situación, actividad o fragmento analizado en relación con el desarrollo de la clase o secuencia de clases.

c) Reflexionar sobre las competencias logradas: el aprecio del pensamiento y la acción de los maestros.

Una vez que se ha concluido una etapa de análisis profundo de ciertas situaciones de la práctica, los estudiantes se encuentran en condición de valorar nuevamente –pero ahora con mayores elementos– las limitaciones y retos de su labor con la asignatura y los adolescentes, además de sus progresos como profesionales especializados en cierto campo del saber educativo. Asimismo, están en posibilidad de fijarse metas más precisas de desempeño, indagación y aprendizaje que los ayuden a ser mejores maestros de secundaria

y a sentirse a gusto consigo mismos. En cierto modo, eso es lo que se espera de un ejercicio sistemático de análisis: que quienes lo llevan a cabo se vean reflejados “de cuerpo entero”, tal como actúan y piensan, para que puedan no sólo resolver los problemas que se les presentan cotidianamente, sino hallar sentido a lo que hacen y contar con una fuente de identidad profesional y satisfacción personal. En las distintas asignaturas del Plan 99 se enfatiza el hecho de que los resultados del análisis suelen impactar positivamente en la subjetividad de los maestros, a medida que les permita verse como aprendices reflexivos, en movimiento permanente por su superación y no como docentes infalibles que todo lo saben.

Tener una buena imagen de sí mismos es muy importante para los maestros y para que la práctica educativa con los adolescentes cumpla sus propósitos, mucho más cuando dicha imagen se alimente del análisis sistemático y de una actitud de mejora constante de cada profesor. Sin embargo, para nadie es un misterio que en México una de las profesiones cuyo valor y reputación está todo el tiempo en debate es la del maestro de educación básica; por ello, parece imperioso que en las escuelas normales y las escuelas secundarias donde se desempeñan los maestros se promueva no sólo la revaloración de la profesión sino el aprecio por los maestros de carne y hueso que integran las escuelas.

Philippe Perrenoud en su texto *Saber reflexionar sobre la propia práctica: ¿es éste el objetivo fundamental de la formación de los enseñantes?*, habla de la relación que existe entre el fortalecimiento de la subjetividad de los maestros y el análisis individual y colectivo de su práctica, la postura reflexiva y el desarrollo gradual pero constante de sus competencias. Este autor francés opina que el análisis de lo que hacen y piensan los maestros contribuye a la importante tarea de crear sentido y ayuda a “nadar en la complejidad”, por lo que ya no debe entenderse sólo como una estrategia metodológica de la que eventualmente puede hacerse uso sino como una forma de vivir la profesión (adquirir un *habitus*, una *segunda naturaleza*). Por ello, propone sustituir, como figura emblemática de la formación, al *maestro ejemplar* por el de *practicante reflexivo* en constante perfeccionamiento. Efectuar esta operación, según su punto de vista, no es nada sencillo pues se requiere, entre otras cosas, de cierta dosis de inconformidad y resistencia a los problemas cotidianos de la enseñanza, un entrenamiento intensivo *en la práctica*, imponerse una rutina, trabajar la propia historia de vida e involucrar a todos los formadores de la institución. Así, el aprecio por el maestro se demuestra con el conocimiento y la reflexión sobre su trayectoria en el aula y la puesta en marcha de estrategias y dispositivos de superación y perfeccionamiento.

Bibliografía básica

Perrenoud, Philippe (2004) "Saber reflexionar sobre la propia práctica: ¿es éste el objetivo fundamental de la formación de los enseñantes?" en *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, Graó, (Crítica y fundamentos, No. 1), pp. 45-67.

Elementos para la discusión:

1. Una pregunta básica que realiza Perrenoud es la siguiente: *¿por qué formar a los enseñantes a reflexionar sobre su práctica?* El autor argumenta diez razones que apuntan a identificar la función que cumplen los resultados del análisis tanto en la adquisición de nuevas competencias docentes como en el fortalecimiento de la identidad profesional: *¿por qué una sólida formación en competencias siempre es insuficiente para los enseñantes?, ¿qué significa que el saber de los maestros compruebe su valor en el trabajo real de cada día con los alumnos?, ¿por qué se dice que la postura reflexiva es más una cuestión de actitud que de método?, ¿cuáles son las razones que explican que la práctica reflexiva sea una expresión de la conciencia profesional?, ¿de qué manera los resultados del análisis permiten tener mayor confianza en uno mismo, tener mayor autonomía y reivindicarla?, ¿por qué se dice que reflexionar sobre las competencias logradas no sólo impacta a la acción de enseñanza, sino también a sus finalidades y valores?, ¿cómo puede contribuir el análisis a mantener una relación activa más que pasiva con la enseñanza y los riesgos de fracaso que la práctica conlleva?, ¿por qué el análisis induce a los maestros a pensarse de forma más humana, en proceso de perfeccionamiento, y no como máquinas infalibles?, ¿qué implica el compartir un poco de la locura de cada uno en el análisis colectivo de la práctica y cómo ayuda esto a comunicarse y explicarse sin generar nuevas tensiones entre colegas?*
2. Tomando en cuenta lo esgrimido por Perrenoud y la reflexión que, como producto del análisis, cada uno tiene sobre sus competencias logradas, discutir en torno a lo siguiente: *¿lo que revela el análisis efectuado a mi práctica de enseñanza me hace sentir bien conmigo mismo?, ¿por qué?, ¿qué aspectos de mi pensamiento y/o de mi intervención docente con los adolescentes valoro más y cuáles requiero fortalecer?, ¿en cuáles situaciones analizadas puedo verme reflejado con mayor claridad como el maestro de secundaria que quiero ser?, ¿tengo conciencia de los avances y retos que voy teniendo como maestro y siento aprecio por mi proceso de transformación profesional?, ¿conozco y aprecio el proceso de mis compañeros?*

3. Reflexionar en grupo alrededor del cuestionamiento siguiente: ¿qué utilidad y sentido tienen el análisis de la práctica y la postura reflexiva para un maestro en servicio que ha decidido perfeccionarse y profesionalizarse?

Tema 4. La escritura de la experiencia

Con el estudio de este tema se pretende que los estudiantes del último año encuentren mayor sentido a la escritura de su experiencia docente con los grupos de educación secundaria que atienden durante el último año. Más que abordar aspectos relacionados al *cómo* escribir el Documento Recepcional, se intenta esclarecer el *para qué* de la escritura en la profesión docente y de la relación que existe entre el pensamiento de los maestros, el conocimiento de un determinado campo del saber, el acceso a una comunidad académica de práctica y la adquisición, recreación y transformación de la cultura de escritura de la experiencia que posee dicha comunidad.

Durante la Licenciatura, los estudiantes normalistas-maestros en servicio han elaborado textos con estructuras, estilos, preguntas orientadoras, temas y fines diversos; también han experimentado distintas estrategias de revisión y valoración de dichos textos por parte de sus profesores y compañeros, las cuales suelen adoptar formas específicas de acuerdo con la especialidad que estudian. Asimismo, dada su condición de maestros en servicio, durante diez periodos semestrales muchos de ellos han compartido y comentado sus escritos ya sea con otros profesores de las escuelas donde laboran o con sus mismos alumnos durante las clases. Estas prácticas de escritura, fijadas tanto por el espacio de la normal como por el de las escuelas secundarias, además de contribuir a desarrollar en los estudiantes normalistas habilidades relacionadas con la sistematización de información, la capacidad para argumentar sus puntos de vista y la posibilidad de comunicar sus vivencias de trabajo educativo con los adolescentes, han generado en los grupos y en las escuelas normales ciertas concepciones más o menos compartidas acerca de lo que significa *escribir bien* y *escribir como* maestro de secundaria de determinada especialidad de enseñanza.

Esto se asemeja a lo que diversos autores denominan comunidades profesionales de práctica, donde los miembros comparten concepciones, modelos textuales, semántica, reglas y temas en torno a la escritura. David Johnson en su texto *La intuición, la cultura y el desarrollo de la alfabetización académica* afirma que tanto los patrones de escritura y las

convenciones que rigen qué escribir y cómo hacerlo en cada entorno académico están determinados por una *cultura* que demanda la adquisición de una alfabetización académica especializada. En cada entorno y cultura académica sus integrantes se guían por principios – generalmente implícitos o *intuitivos*– que estructuran su pensamiento y les imprimen ciertos modelos de escritura de la experiencia profesional: los físicos o los historiadores, por ejemplo, actúan en función no sólo del conocimiento que poseen sobre las cosas sino de los principios de su comunidad profesional y de los estilos y criterios que les impone su cultura.

¿Cómo se aprenden estas estructuras de pensamiento y modelos textuales implícitos en cada cultura profesional que guían los procesos de escritura?, ¿cómo se accede a las comunidades profesionales a través de la alfabetización académica?

Johnson plantea que el aprendizaje de la cultura académica requiere de la participación activa de los nuevos integrantes en las prácticas cotidianas de escritura y de la interacción social con sujetos que, por su experiencia en el campo, manejan mejor las herramientas cognitivas que les permiten distinguir tanto las distintas unidades del discurso (palabras, párrafos, textos completos) los códigos y modelos discursivos, como las estructuras de razonamiento adecuadas. El acceso a una cultura profesional consiste entonces en desarrollar una competencia comunicativa específica al tiempo que una identidad particular para convertirse en un participante que habla y escribe el mismo lenguaje y de la misma manera que los integrantes más experimentados.

Las comunidades académicas de práctica no siempre hacen explícitos sus principios, códigos y estructuras de pensamiento, por lo que los estudiantes, o nuevos integrantes, con frecuencia deben atravesar un duro camino para ser miembros de la comunidad con pleno derecho y saber escribir y comunicarse como los más veteranos. Por ello, el autor señala la necesidad de facilitar este tránsito a la alfabetización académica especializada a través de la reflexión compartida sobre los principios y criterios que guían la escritura de la experiencia, la apropiación solidaria de éstos por parte de todos los miembros de la comunidad y la participación guiada de los maestros o miembros con mayor pericia.

Por su parte, Paula Carlino sostiene en su artículo *Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué*, que la alfabetización académica no se adquiere espontáneamente pues se requiere un dilatado proceso de aculturación que las instituciones

deben promover sistemáticamente a través de tutores o compañeros mejor habilitados. Esto implica concebir a la escritura ya no únicamente como un medio para expresar lo que se piensa, sino como un instrumento con fuerte potencial epistémico que permite revisar, transformar y acrecentar el propio conocimiento. La escritura académica articula la apropiación del código y las convenciones con el aprendizaje de los contenidos disciplinarios y no es, como comúnmente se acepta, una habilidad generalizable ajena a una matriz o a un campo específico del saber; escribir en el contexto de la educación superior por tanto, es una competencia compleja asociada con el pensamiento y el aprendizaje disciplinar que debe ser apoyada durante toda la preparación de un estudiante y no sólo en periodos iniciales.

La autora también afirma que escribir permite aprender cuando quien lo hace: se compromete activamente con los temas propios de cada materia según la disciplina que estudia, clarifica y comprende a profundidad los conceptos que utiliza para argumentar su experiencia, y reconsidera y revisa (con ayuda de un lector más experimentado en el campo) los pensamientos que expresa. Así, la buena escritura se asocia con el compromiso, el análisis y la retroalimentación y no con la apropiación de esquemas o guías generalizables.

Bibliografía básica

Carlino, Paula (2002), *Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué*, Madrid, OEI, Revista Iberoamericana de Educación, agosto de 2002. [<http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/279carlino.pdf>]

Johnson, David (2002), "La intuición, la cultura y el desarrollo de la alfabetización académica", en Atkinson Terry y Guy Claxton (eds.) *El profesor intuitivo*, Barcelona, Octaedro (Repensar la educación, No. 15), pp. 303-320.

Bibliografía complementaria

Cassany, Daniel (2002), *La cocina de la escritura*, México, SEP / Anagrama (Biblioteca para la Actualización del Maestro).

Orientaciones para la reflexión:

1. David Johnson sugiere desarrollar una comunidad académica de práctica a partir de la cultura de escritura existente, de lo que realmente se sabe y se hace, de lo que se conoce y comprende, "no de plantillas ni guías extraídas de contextos externos a la experiencia de la comunidad: ¿las escuelas normales y las escuelas secundarias son entornos académicos que pueden considerarse comunidades profesionales de práctica?,

¿existe una cultura de escritura que el curriculum de la Licenciatura haya generado entre estudiantes y maestros a través de los años?, ¿qué es lo que realmente se escribe a lo largo de la Licenciatura?, ¿cuáles son los principios, criterios, reglas, convenciones, modelos textuales, códigos y estructuras de pensamiento compartidos por los maestros y estudiantes de la normal?, ¿cuáles son las características de un buen escrito?, ¿es posible distinguir la escritura de un estudiante o maestro de la especialidad de español de uno de física y/ o formación cívica y ética?, ¿cuáles son los aspectos que comparten y cuáles los que son exclusivos de cada especialidad?

2. A partir del análisis de documentos recepcionales escritos por estudiantes de la Licenciatura en Educación Secundaria de generaciones anteriores y de la revisión de los temas, propósitos, datos, capítulos y conclusiones escritas por sus autores, reflexionar sobre los siguientes aspectos: ¿cómo escriben los estudiantes de la Licenciatura?, ¿qué preguntas se plantean y cómo las responden?, ¿cuáles son los estilos que predominan para comunicar la experiencia?, ¿cuál es el uso que hacen de los datos extraídos de la práctica y la teoría?, ¿qué relación hay entre las conclusiones y los demás capítulos de los documentos?, ¿qué papel juega el análisis de la práctica en la escritura de los ensayos?
3. Según Paula Carlino, escribir bien requiere, además del compromiso con los temas de estudio que atañen a la profesión y el aprendizaje de la disciplina, de estímulos permanentes por parte de los profesores encargados de la formación y de la institución en su conjunto, buenos lectores que retroalimenten con su experiencia los borradores, tiempo suficiente, consignas de escritura claras y pautas de corrección explícitas. Esto ayuda a que los propios estudiantes paulatinamente puedan autorregular sus prácticas de escritura tanto en la escuela formadora como en el ámbito de práctica profesional: ¿qué aprendo de la práctica docente, de los adolescentes y de la asignatura que enseño al escribir mi experiencia?, ¿mantengo un compromiso con los temas de estudio y escritura que me propongo?, cómo lo manifiesto?, ¿para qué aspectos de la escritura requiero más ayuda?, ¿cuáles son las estrategias de ayuda que existen en la normal que me ayudan a aprender, pensar y escribir mejor?, ¿se han formado en los diez periodos semestrales cursados algunos buenos lectores, buenos compañeros o tutores de escritura?, ¿cuáles estrategias de apoyo mutuo podrían implementarse para el último año?