

# **INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE**

RECONOCIMIENTO DE VALIDEZ OFICIAL DE ESTUDIOS DE NIVEL SUPERIOR SEGÚN  
ACUERDO SECRETARIAL 15018 PUBLICADO EN EL DIARIO OFICIAL DE LA  
FEDERACIÓN EL 29 DE NOVIEMBRE DE 1976



TRABAJO DE TESIS

## **FORMACIÓN DE PROFESORES:**

**Transferencia de lo aprendido por los profesores en «Competencias  
Pedagógicas», a su práctica docente**

**ESTUDIO ETNOGRÁFICO DE UN CASO**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y PROCESOS COGNOSCITIVOS

PRESENTA:

**Rosa Ma. Tovar Fuentes**

ASESOR:

**Dr. Luis Felipe Gómez López.**

Guadalajara, Jalisco, Mayo del 2006

## TABLA DE CONTENIDO

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>4</b>
<b>I. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>9</b>
1. CONTEXTO.....	10
2. OBJETIVO.....	14
3. JUSTIFICACIÓN.....	15
<b>II. MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>20</b>
<b>FORMACIÓN DEL PROFESORADO.....</b>	<b>21</b>
Formación profesional, realidad de las escuelas formadoras de profesores.....	22
a) Principios que fundamentan una necesaria y adecuada formación para los profesores, según Biddle, Good y Goodson (2000) .....	23
<b>2. ACTUALIZACIÓN DOCENTE.....</b>	<b>28</b>
<b>3. NECESIDAD Y EXISTENCIA DE PROGRAMAS DE FORMACIÓN EN DIFERENTES PAÍSES.....</b>	<b>30</b>
a) La evolución en los sistemas de formación.....	30
b) La formación de maestros, un proceso continuo.....	31
<b>4. PROPUESTA DE PROGRAMAS DE FORMACIÓN EN MÉXICO.....</b>	<b>33</b>
<b>5. NECESIDAD DE LA FORMACIÓN PERMANENTE.....</b>	<b>37</b>
<b>6. CONSIDERACIONES PARA LA FORMACIÓN PERMANENTE: CRITERIOS Y CONTENIDOS .....</b>	<b>38</b>
<b>7. PROPUESTAS DE LAS INSTITUCIONES MARISTAS.....</b>	<b>40</b>
a) Programa de formación permanente propuesto por la Provincia México Occidental de los Hermanos Maristas.....	40
<b>8. PROPUESTA DE FORMACIÓN LOCAL: COLEGIO MORELOS DE TEPATITLÁN, A.C.....</b>	<b>41</b>
a) Por qué, para qué y a quiénes.....	42
b) Objetivo del diplomado.....	45
<b>9. TRANSFERENCIA DE LOS CONTENIDOS A LA PRÁCTICA.....</b>	<b>46</b>

a) Qué considerar para lograr la transferencia .....	48
b) Aprendizaje, condición para la transferencia.....	49
<b>III. MÉTODO.....</b>	<b>51</b>
<b>1. TIPO DE INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>52</b>
<b>2. POBLACIÓN.....</b>	<b>55</b>
a) Profesores (nivel que imparten y preparación profesional).....	55
b) Los talleristas (experiencia y preparación profesional).....	56
<b>3. TÉCNICAS, INSTRUMENTOS Y ANÁLISIS DE LOS DATOS.....</b>	<b>57</b>
a) Técnicas.....	57
b) Instrumentos.....	60
c) Análisis de datos.....	61
<b>4. PROCEDIMIENTO Y CRONOGRAMA.....</b>	<b>63</b>
<b>IV. ANÁLISIS.....</b>	<b>65</b>
<b>1. FACTORES QUE INTERVIEN EN LA TRANSFERENCIA DURANTE LOS TALLERES DE FORMACIÓN.....</b>	<b>67</b>
a) Intervención de los talleristas (metodología y estilo).....	67
b) La participación en los talleres de formación (como principio de que puede haber transferencia).....	72
c) Formación inicial de los docentes (como un elemento que permite el aprendizaje y lleva a la transferencia) .....	78
<b>2. LA TRANSFERENCIA AL AULA.....</b>	<b>85</b>
a) Transferencia parcial.....	86
b) Transferencia total.....	88
<b>IV. CONCLUSIONES.....</b>	<b>94</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>101</b>

## **ANEXOS**



# INTRODUCCIÓN

## INTRODUCCIÓN

*“Quien pretende educar se  
convierte en cierto modo en  
responsable del mundo ante el neófito,  
si le repugna esta responsabilidad, más  
vale que no estorbe. Hacerse  
responsable del mundo no es aprobarlo  
tal como es, sino asumirlo  
conscientemente porque es y porque  
sólo a partir de lo que es puede ser  
enmendado”*

Fernando Savater (1997, p.150)

Los profesores necesitan actualizar sus prácticas, mantenerse «despiertos» ante la realidad social y ayudar a que otros lean la realidad con sus propios ojos, pero dando claridad para poder hacerlo. Es a través de la educación que los profesores tienen la oportunidad de formar personas críticas, creativas, capaces de proponer cambios que ayuden al crecimiento personal y colectivo. Sin embargo, también ellos necesitan prepararse para poder preparar a otros.

Si bien las instituciones educativas no tienen como tarea esencial desarrollar espacios de formación para los docentes, sí existe un gran interés y necesidad de

hacerlo, buscando siempre que éste sea eficaz y redunde en beneficio de la educación. Aquí cabe la pregunta **¿por qué y para qué se forma a los docentes?**

Respondiendo a la primera pregunta podemos decir que existe un interés fundamentado en la necesidad de actualizar; renovar; integrar y modificar contenidos, habilidades, y que esto pueda ser transferido a la práctica cotidiana de la tarea docente, que responde a la segunda pregunta; sin embargo aquí nuevamente cabe otro cuestionamiento **¿qué factores intervienen para que los profesores transfieran al aula lo que han aprendido en los espacios de formación creados por una institución educativa?**

La intención de la presente investigación es dar respuesta a esta pregunta, considerando que para ello se tomó a un grupo de profesores que participa en una propuesta específica de formación en una institución que cuenta con tres niveles educativos (primaria, secundaria y preparatoria) y ha dado gran importancia a la formación docente.

La investigación se lleva a cabo a través de una fundamentación teórica que permite definir los conceptos manejados; el contexto en que se realiza la investigación y la especificación clara de una metodología en la que se especifica cómo y con qué se lleva a cabo el estudio de tipo etnográfico.

El tema de la formación de los profesores incluye dos vertientes: la formación inicial y la formación continua, siendo ésta última en la que se está centrada la presente investigación, pues se realiza en una institución educativa que, como ya se dijo, da importancia a tal formación y manifiesta prioridad dentro de su labor educativa; de tal manera que genera espacios y propone un diplomado para dar respuesta a la misma.

La formación continua es una de las posibilidades más cercana para el investigador; además de ser la formación de la que se esperan resultados concretos y a corto plazo. Las instituciones invierten recursos personales y materiales para proporcionar formación a sus profesores, pero son pocas las que se detienen a hacer un estudio acerca de la efectividad de ésta y el impacto que tiene para los profesores, más allá del discurso. La pregunta de esta investigación es: **¿Qué factores intervienen para que se dé la transferencia de lo aprendido en el módulo I —competencias pedagógicas— al aula?**

¿Por qué este tema?, ¿por qué se considera relevante hacer un estudio de la transferencia de lo aprendido al aula de clase? Primero, porque es sabido que tanto en el ámbito público como en el privado existen propuestas para la formación docente que, al menos en el discurso, reflejan un interés por mantener actualizados a los profesores, manifiestan que las necesidades en la educación de jóvenes y niños son cada vez más exigentes de unos profesores preparados, actualizados que manejen con creatividad y sentido crítico las dificultades o retos que presenta la educación. Esto quiere decir que los profesores son, en la cadena del sistema educativo, el eslabón más importante, pues desde ellos es que se multiplicarán beneficios que se manifiestan en la sociedad.

El papel del docente, más allá de la propia concepción que tiene de sí, es trascendente e influye, muchas veces de manera irreversible, en los comportamientos y resultados académicos de los estudiantes.

El tema es relevante en tanto se centra en un estudio que permite dar elementos para fundamentar que una propuesta de formación es efectiva o no para los profesores; así como identificar los factores que pueden afectar a que haya o no transferencia, que a fin de cuentas es la intención que se tiene cuando se crean espacios de formación para los profesores; pues si no hay transferencia no se está

cumpliendo con el objetivo de ofrecer formación para lograr cambios sustanciales en su práctica pedagógica.

Además ya lo dice Salgueiro (1999), citando a Mercado (1991) y refiriéndose a los estudios de la práctica cotidiana del docente...

*“... se trata de un nuevo campo de investigación, relativamente poco explotado y que merece ser investigado. Los saberes contenidos en muchas de las prácticas docentes cotidianas y su apropiación y/o producción por el profesorado pueden y requieren ser considerados como objeto de investigación para enriquecer el campo del conocimiento hasta ahora elaborado sobre la docencia en las condiciones en que se realiza”. (p. 19).*

El estudio muestra una realidad específica y concreta de una institución con un pequeño grupo de docentes, se realiza un análisis en el que se consideran todos los acontecimientos o hechos y todos los actores que participan en el espacio de formación (talleres), de igual manera se observa en las aulas de clase de los profesores que participan en la investigación y entrevistas posteriores, de modo que se cuenta con información del profesor que se triangula para llegar a conclusiones finales. Finalmente se hacen afirmaciones con la información obtenida y su correspondiente evidencia.

El análisis muestra la realidad objetiva vivida en la experiencia de formación, en donde se considerarán todos los hallazgos para dar respuesta a la pregunta de investigación, respuesta que no se especula como afirmativa; sino que está basada en los datos encontrados y en donde se enumeran los factores que se descubrieron en los datos empíricos.

A manera de cierre de la investigación, se presentan las conclusiones del investigador, apegado a los hallazgos y emitiendo opiniones o sugerencias con base en lo encontrado e invitando al lector para que reflexione sobre dichas sugerencias o propuestas.





# I. El problema de Investigación

## **I. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

A continuación se presenta el planteamiento del problema de investigación en su contexto, la fundamentación, la metodología, la pregunta de investigación, el objetivo y el tipo de abordaje metodológico.

Tanto en el contexto como en la fundamentación se plantean las ideas que respaldan la importancia de la investigación y su trascendencia para un campo educativo específico, así como su posible aplicación a campos educativos más amplios.

### **1. CONTEXTO**

A lo largo de la historia de la formación de docentes en México, hemos transitado por diversas maneras de concebir y plasmar en acciones la intencionalidad de dicha formación; esto ha ocurrido en concordancia no sólo con las tendencias vigentes en cada época en los diversos países del mundo, sino sobre todo con lo que determinados grupos sociales asumen que debe ser el rol del maestro (Daniels, *et al.*, 1974).

La educación en México y en América Latina, en general, presenta serias dificultades debido, entre muchas otras cosas, a la carente formación de los docentes que ya se encuentran en ejercicio. La formación docente es un factor determinante para lograr una educación que prepare a los alumnos para enfrentar los retos que presenta una sociedad tan cambiante.

Se puede decir, en principio, que se carece de propuestas específicas para dicha formación, o que las propuestas existentes son poco viables de acuerdo con la realidad que se vive al interior de las instituciones. El sistema no produce propuestas

de innovación que se aplican como resultado de un proceso de análisis, evaluación crítica y propuesta.

Claro es que no sólo se carece de propuestas o éstas son poco viables; también hay una realidad innegable en cuanto al interés o motivación del docente para entrar en una dinámica de formación permanente.

La imagen que el docente tiene ante la sociedad ha sufrido transformaciones. En México, hace poco más de 50 años, el docente era visto como una figura de autoridad moral, figura que inspiraba respeto por la labor social que tenía. Sin embargo, las dificultades en el magisterio llevaron a la rebelión de los mismos, siendo estas manifestaciones de manera pública; desvirtuando así la imagen que se tenía de él. Como resultado, el docente se «ve» ante la sociedad con una imagen poco valorada y tiende a minimizar su labor, unido a la propia imagen de su profesión y de su persona. Todo esto sucede en el contexto de una imagen desvalorizada de la enseñanza que se proporciona: hay en el imaginario colectivo una imagen desvalorizada del producto del sistema que también significa una presión sobre la formación docente (Roggi, 1999).

Claro está que ésta no es la actitud que favorece para que el profesor se pueda dar, de manera natural, un espacio para su formación; antes bien, un profesor necesita estar siempre abierto a los retos y hallazgos que encuentra en el camino profesional, y a la vez, estar dispuesto a examinar y perfeccionar sus metas y sus técnicas en cada año escolar y con cada grupo nuevo de estudiantes.

A pesar de que se afirma la poca pertinencia de los programas de formación de profesores, la Secretaría de Educación Pública en México plantea, en sus criterios para el diseño del Programa Rector Estatal de Formación Continua 2004-2005 para profesores de educación básica en servicio, que: la misión de la formación continua consiste en coadyuvar en el crecimiento profesional de las profesoras y los

profesores, a través del desarrollo permanente de sus habilidades intelectuales superiores, en contacto creativo con diversos tipos de conocimientos.

Con esto se deja ver el interés que tienen las autoridades escolares en la formación de los docentes del país. Asunto que es necesario tomarse en serio. No son ajenas a esta problemática las instituciones privadas del país, se comparte la misma situación de los docentes que en las instituciones públicas. Y éstas tienen la ventaja de poder crear sus propias estrategias para la formación, de acuerdo con sus posibilidades y requerimientos.

La Provincia México Occidental de los Hermanos Maristas, órgano del cual dependen gran parte de los colegios maristas del país, también ha hecho un análisis de esta problemática y se ha interesado en hacer propuestas que lleven a cambios significativos en los docentes y, por ende, en los resultados que tienen los alumnos de sus colegios

*“El mejoramiento continuo de las prácticas educativas de los profesores es un elemento indispensable para alcanzar la calidad evangélica y académica de nuestras obras. El aprendizaje de nuestros alumnos exige la continua puesta al día de los profesores respecto de las innovaciones pedagógicas, las nuevas tecnologías y los recursos didácticos.”* (Programa de Formación Continua, Provincia México Occidental, 2004, p. 2).

Como resultado del análisis realizado en la Provincia México Occidental de los Hermanos Maristas, en torno a la necesidad de la formación docente y también por el análisis realizado en las obras locales, el Colegio Morelos de Tepatitlán, Jal., ha diseñado un Diplomado en Desarrollo Docente encaminado a la formación, capacitación (para aquellos docentes que no tuvieron formación pedagógica previa a su práctica docente) y actualización de los maestros y maestras que trabajan en el colegio.

El reto no es sólo el diseño del mencionado diplomado, sino el seguimiento a la efectividad del mismo en la práctica de todos los docentes que participan en él. Ya

que el interés no es sólo proponer y llevar a cabo los proyectos; sino atender a la necesidad social (desde lo que toca a esta institución) de contar con docentes que preparen a los alumnos para enfrentar y solucionar las problemáticas que se les presenten.

El diplomado fue diseñado con base en la pedagogía de las competencias y se dividió en tres módulos, mismos que están planteados para trabajar sobre el desarrollo de una competencia específica. Para efectos de esta investigación se toma el módulo I, llamado: “Competencias Pedagógicas”, mismo que incluye cinco talleres encaminados al desarrollo de dichas competencias.

Al investigar acerca de la trascendencia que tienen en la práctica docente, los talleres del módulo I del diplomado en desarrollo docente, se hacen inferencias de aplicación más allá de la misma institución en donde se lleva a cabo este diplomado.

También se tiene el interés de hacer una propuesta concreta que atienda a la necesidad de integrar a los docentes en la formación permanente que tanto hace falta en esta realidad educativa que vive la educación en México.

El tema de la investigación es: **la Formación Docente**; particularmente, planteando la pregunta:

***¿Qué factores intervienen en la transferencia de lo aprendido por los docentes en el módulo I: “competencias pedagógicas”, a su práctica docente?***

Por tanto, el reto es dar cuenta de qué factores intervienen para que se dé la transferencia de lo aprendido en un espacio de formación, si es que se da tal transferencia; o bien, a partir de los datos obtenidos se hace el análisis de las razones por las que no se da.

De esta pregunta, surgen otras preguntas, que a su vez, contribuirán a contestar la pregunta central:

- ¿Cuáles son las evidencias de que hay transferencia de lo aprendido al aula?
- ¿Los mismos docentes perciben cambios significativos en su desempeño; es decir, pueden dar cuenta de sus cambios en la práctica?
- ¿Se observan cambios en la práctica del profesor una vez que se integra a sus actividades cotidianas dentro del aula?

## 2. OBJETIVO

La investigación acerca del tema de la formación docente es un asunto que interesa en el ámbito educativo. Su relevancia radica en la importancia y trascendencia del papel del docente en la educación de personas; ya que se le confiere la gran responsabilidad de ser el agente que, de manera directa, establece una relación que afecta en lo cognitivo, emocional y formativo de los educandos.

El objetivo de la investigación es:

***Dar cuenta, a través del estudio etnográfico realizado, de si la transferencia entre lo aprendido y la práctica ocurre y cuáles son los factores que afectan en este proceso; y como producto de estos resultados, provocar una seria reflexión acerca del planteamiento y replanteamiento de propuestas de formación en las instituciones educativas; especialmente en la que se realiza la investigación. Esto, con datos aportados para el análisis en el grupo que participa en el módulo I del diplomado en Desarrollo Docente en el Colegio Morelos.***

### 3. JUSTIFICACIÓN

Dar cuenta de si hay o no transferencia, por parte de los profesores, entre lo que se vive en situaciones de formación y su práctica cotidiana dentro del aula, permitirá tener consideraciones a la hora de planificar la formación, a la hora de dar seguimiento y tener parámetros más claros a la hora de evaluar el desempeño del profesor. Incluso tener en cuenta qué tipo de formación es la que se requiere, cuál es la verdaderamente significativa para el profesor, cuáles son sus necesidades y de qué manera acertar. No se está poniendo en duda la necesidad de la formación docente, sólo se pretende que dicha formación sea la que en verdad tenga impacto en la vida del profesor.

Son muchos los intentos que se hacen por integrar al profesor en una dinámica de formación, algunas veces con éxito... pero ¿qué es lo que realmente se puede decir a partir de lo que se lleva a la práctica por parte del profesor...

En las instituciones educativas en las que se tiene interés por acompañar al docente en un proceso de formación continua, hay iniciativas de formar grupos de discusión que llevan a la renovación de la práctica, a la propuesta y/o modificación de alternativas para mejorar, al descubrimiento de las propias necesidades de una formación permanente, de una actualización constante. También hay iniciativas de formación continua, a través de cursos y talleres.

Sin embargo, según la experiencia del investigador hay cierta resistencia por parte de los maestros y maestras a vivir un proceso de esta naturaleza. Algunos docentes, que afirman tener muchos años de experiencia y que las innovaciones educativas no proponen nada nuevo para su práctica, argumentan que la manera en que han llevado su práctica, aún prescindiendo de la formación continua, "ha dado resultado". La pregunta aquí sería: ¿resultado para quién?, ¿para ellos o para los alumnos? ¿Los alumnos tienen cada vez más recursos personales que los apoyen

para enfrentar los problemas que se les presentan, además de recursos para proponer y tener acciones concretas ante éstos?

Por supuesto que aquí se confirma la necesidad de reflexionar acerca de la propia práctica, analizarla y hacer propuestas, rescatando la esencia de la labor de un docente.

No quiere decir que no haya docentes interesados en lograr esto. Lo que se afirma es que son mayoría los que no se interesan en la búsqueda, ya sea individual o en grupo, de una formación, actualización o capacitación en lo referente a la práctica educativa.

Evidentemente, esta realidad no sólo es resultado de la poca reflexión del docente; sino también de la formación inicial que reciben, específicamente en su formación académica.

*“Hay siete países de América Latina que han hecho estudios sobre el tema y en todos los casos se constata que el estudiante que ingresa en los cursos de formación docente es un estudiante de logro educativo muy inferior al resto de las carreras universitarias y muy inferior a los requerimientos que se le van a exigir a lo largo de las carreras” (Roggi, 1999, p. 8).*

Las escuelas formadoras de docentes poco han reflexionado acerca de los alumnos para los cuales se forma a los docentes. A esto se suman otros factores que intervienen en la pobrísima actividad reflexiva docente: el tiempo de que dispone para recibir formación fuera de su horario de clase, las exigencias por el cumplimiento total de programas, las dinámicas institucionales (a veces demasiados requerimientos administrativos), así como las ofertas de formación demasiado teóricas o con poca relevancia para la práctica, cursos, diplomados... que son poco prácticos o no mediados adecuadamente...

Estas son algunas de las dificultades por las que atraviesa el ámbito educativo en lo que toca a la formación continua de docentes. Sin embargo, es necesario



considerar las dificultades y convertirlas en oportunidades, ya que los retos sociales, políticos y culturales a los que se enfrenta exigen estar en una constante y dinámica actualización, de modo que pueda responder como se exige: proponiendo, construyendo, razonando, reflexionando, criticando. En una sociedad en la que se obtiene información de una manera tan «automática», donde abundan los cambios políticos, la diversidad de cultos y creencias... es necesario contar con las «herramientas» necesarias para enfrentar y aprender a vivir con estos cambios, así como llevar a nuestros alumnos en este crecimiento personal y social.

*“El conocimiento que poseen los maestros y lo que son capaces de hacer constituyen la influencia más poderosa en lo que los estudiantes aprenden...los estudiantes tienen derecho de contar con docentes que conozcan lo que enseñan, comprendan sus necesidades y cuenten con las habilidades necesarias para que el aprendizaje adquiera vida.” (Jaim, 1992, p.157).*

En la medida en que los docentes hagan conscientes sus propias necesidades, podrán descubrir alternativas que los lleven a buscar y encontrar mejores propuestas para brindar, a los alumnos, herramientas que los preparen para la vida. Así lo confirma el filósofo español Fernando Savater (2000), al referirse a los maestros: ... *“hacerse responsable del mundo no es aprobarlo tal como es, sino asumirle concientemente porque sólo a partir de lo que es puede ser enmendado”*.

Es verdad que hay dificultades en nuestro sistema educativo y en nuestro contexto muy particular, sin embargo no debieran ser impedimento para aprovecharlas y buscar la manera de crecer, a pesar de ellas.

Una investigación en la línea de la formación docente, a pesar de hacerse en una institución en particular y tomando como referencia parte del proyecto de formación de tal institución, será relevante en la medida en que se puedan hacer inferencias para la aplicación a más instituciones que se interesen en la formación de sus docentes.

Dado que en el Colegio Morelos existe un gran interés, por parte de directivos y coordinadores, en la formación de los docentes, se infiere que una investigación en esta área aportaría elementos valiosos para tomar decisiones más acertadas; además de que los directivos de la institución manifiestan su apoyo para llevar a cabo esta investigación.

Respecto de la recolección de material empírico (vídeos, fotografías...) existen los medios para lograrlo, pues quien encabeza la investigación es encargada del departamento de desarrollo académico, por tanto hay cercanía y constante contacto con los docentes; además de ser responsable de la operatividad del diplomado en desarrollo docente; por tanto, se tiene contacto directo con los talleristas y demás involucrados en éste.

Los módulos del diplomado en desarrollo docente (del cual se tomará uno de los módulos para efectos de llevar a cabo esta investigación) están planteados con base en la pedagogía de las competencias y, como la investigación se centrará en una de las competencias: "Competencias Pedagógicas", la recolección del material irá enfocada de una manera específica para dar cuenta de la transferencia o no de lo aprendido. Esto quiere decir que, a pesar de pretender hacer generalizaciones en la educación, se podrán hacer desde un foco pequeño y específico.

El diplomado en desarrollo docente está propuesto para llevarse a cabo en el transcurso de tres ciclos escolares; por tanto, se tendrá la oportunidad para recabar todo el material empírico necesario. También existe la posibilidad de la permanencia del diplomado, debido a que se ha tramitado lo necesario para que sea reconocido oficialmente por la SEJ<sup>1</sup> (a propósito de que los docentes tengan un incentivo por la oficialidad de éste).

El contacto que se tiene con los docentes del Colegio Morelos es cercano; así mismo con los directivos, alumnos y padres de familia. Todos ellos son los que

---

<sup>1</sup> Secretaría de Educación del estado de Jalisco (SEJ), entidad federativa en que se localiza la institución educativa en que se desarrolla el presente estudio.

aportarán la información necesaria para indagar acerca de la transferencia de lo aprendido a la práctica.

Además de todo esto, la provincia México Occidental de los Hermanos Maristas tiene una propuesta de seguimiento a la formación permanente para todo el personal de la institución. Y solicita a las obras (colegios) el ofrecer a los agentes educativos formas estructuradas de mejorar sus prácticas, ya sea con el apoyo de terceros calificados, compartiendo experiencias y reflexiones entre pares o revisando material bibliográfico. Estos esfuerzos deben confluir en un Plan Local de Formación que se integre a la planeación estratégica con uno o más programas operativos. Para lo cual, el Colegio Morelos diseñó el Diplomado en Desarrollo Docente.

Por disposición de la provincia, se cuenta, en la institución, con un presupuesto destinado para el apoyo de este tipo de formación y, por consecuencia, apoyan un proyecto que fortalezca la propuesta de formación.



## II. Marco Teórico

## II. MARCO TEÓRICO

El marco teórico es el que sustenta el estudio; es decir, analiza y expone las teorías, los enfoques, las investigaciones y los antecedentes en general (Hernández, 2003).

Según Hernández (2003), las funciones del marco teórico son: prevenir errores cometido en otros estudios; orientar la realización del estudio; ampliar el horizonte del investigador y ayudarlo a centrarse en el problema; ayudar a fundamentar el establecimiento o no de hipótesis; inspirar nuevas líneas de investigación y proveer un marco de referencia para interpretar los resultados del estudio.

A continuación se presenta información que pretende fundamentar la realización de la investigación en torno al desarrollo del profesor, la importancia de la formación continua y la relevancia de la transferencia de lo aprendido a la práctica.

### 1. FORMACIÒN DEL PROFESORADO

El profesor, como todo profesional, recibe una formación base —que no ha incluido, en general, la preparación competencial para dar clase— y una formación práctica que se suele adquirir, aunque cada vez menos, en la propia práctica y de un modo un tanto empírico, a fuerza de ensayo y error, mientras duran las fuerzas y las ganas. Es importante, según Segovia (1997) señalar dos cosas:

1. Al profesor se le prepara en un determinado saber.
2. La titulación le confiere teóricamente la competencia para el desempeño de una profesión que tiene dos aspectos básicos, decantados a lo largo de toda la historia:
  - Ser transmisor de la cultura científica de una sociedad a sus futuros ciudadanos.

- Ser lo que Sócrates llamaría “maestros de virtud”: transmitir actitudes y valores que imperan en una sociedad.

De aquí se destaca la importancia de la formación para el profesor, como un ente que apoya la conservación de los valores sociales. El resultado podría ser que los programas de formación propuestos para los profesores sean pertinentes, es decir, que aporten las herramientas necesarias para enfrentar la tarea de educar.

Todos los docentes tienen una gran participación en el desarrollo social de cualquier sociedad.

*“Los profesores, en su trabajo de enseñanza, objetivan su concepción de mundo, produciendo y/o apropiando prácticas y saberes que pueden no reproducir la realidad social. Sólo a través de la adquisición de una conciencia progresiva sobre su práctica pueden los profesores romper con la continuidad de su trabajo cotidiano escolar, jerarquizando sus diferentes actividades y sintetizándolos en una unidad coherente con su concepción del mundo. Y la adquisición de esta conciencia depende de la relación que el profesorado mantiene con el conocimiento teórico. Al formar su mundo, los docentes se forman a sí mismos, podemos decir parafraseando a Heller.” (Salguero, 1998, p. 35).*

La práctica docente integra diferentes tipos de saberes, que Tardif, Lessard y Lahaye (1991) resumen como los saberes de las disciplinas, los saberes curriculares, los saberes profesionales (comprendiendo las ciencias de la educación y de la pedagogía) y los saberes de la experiencia.

#### **a) Formación profesional, realidad de las escuelas formadoras de profesores**

La necesidad de que los profesores hagan cambios fundamentales sobre cómo enseñan y cómo piensan en la enseñanza invita a preguntarse si los modelos existentes de la formación del profesorado son adecuados. ¿Cómo puede ayudarse a los estudiantes de formación del profesorado y a los profesores que ya ejercen la enseñanza a desarrollar el conocimiento, las habilidades y la predisposición que se

precisan para enseñar en estas nuevas y ricas formas de enseñanza? (Biddle, *et al.*, 2000).

Los profesores...

... *“aceptan la idea de que la enseñanza debe ayudar a la gente a usar métodos científicos y a enfrentar con lógica problemas corrientes. Pero reconocen que estas actividades carecen a menudo de contenido. El camino del estudio, desde el jardín de infantes hasta la gradación universitaria encierra mucha irrelevancia, consistente en buena parte en actividades académicas privadas de la chispa vital de la preocupación personal”*. (Jersild, 1965, p. 9).

### **b) Principios que fundamentan una necesaria y adecuada formación para los profesores, según Biddle, Good y Goodson (2000)**

Existen principios fundamentales sobre los cuales se afirma que los programas de formación para los profesores, en sus distintas dimensiones (estudios profesionales o programas de formación continua), tendrán un mejor éxito e impacto en la práctica del profesor. Estos principios, propuestos por Biddle, *et al.*, (2000) también dejan ver la importancia que tiene el recibir una formación continua y lograr la transferencia de la misma a la vida práctica.

Hay algunos estudios recientes sobre el aprendizaje del profesor y la formación del profesorado que conducen hacia nuevas imágenes de experiencias exitosas de formación del profesorado. Y se hacen algunas afirmaciones sobre la naturaleza del aprendizaje del profesor y los programas eficaces de formación del profesorado.

#### **➤ Primer principio:**

***Los profesores deberían ser tratados como personas que están aprendiendo activamente y que construyen sus propias interpretaciones.***

Como sus estudiantes, los profesores sólo pueden aprender nuevas prácticas de enseñanza y nuevas interpretaciones en la medida en que puedan darles sentido a través de la perspectiva de su conocimiento y sus

creencias existentes. Pero si los profesores sólo pueden interpretar las nuevas recomendaciones sobre la instrucción o ideas sobre la enseñanza y el aprendizaje a través de las concepciones que ya poseen ¿cómo podrán llegar a aprender las nuevas prácticas e ideas sin deformarlas para adaptarlas a sus visiones ya existentes? (Biddle, *et al.*, 2000).

De esta afirmación se puede inferir que la participación del profesor en la construcción de su propio aprendizaje es indispensable para que pueda «crear» y adaptar ideas o teorías a su propia realidad y práctica. De tal manera que la formación continua, además de ser necesaria y urgente, tiene que promover la aplicación de lo que se aprende en los espacios de formación.

De esta idea, también se desprende el planteamiento del siguiente principio, en el que el papel del formador de docentes es clave para que se logren verdaderas aplicaciones en la práctica.

► ***Segundo principio:***

***Debería reconocerse el poder de los profesores y deberían ser tratados como profesionales.***

Con frecuencia esta afirmación se interpreta como la recomendación de que los profesores deberían determinar el enfoque y la naturaleza de las actividades de desarrollo profesional. Esta elección puede ser especialmente importante porque a los profesores se les ha pedido muy a menudo que apliquen las prescripciones educativas de otros, en lugar de promover que sean profesionales reflexivos responsables de su propia práctica y de ser críticos con ella (Biddle, *et al.*, 2000).

Las ideas de los profesores, sin embargo —ideas sobre la enseñanza, sobre el aprendizaje, y sobre cómo deberían cambiar su práctica—, están limitadas por sus propias experiencias y, de esta forma, puede que no vayan



más allá de la práctica en curso. Reconocer el poder de los profesores para dirigirse a sí mismos puede que no sea, en sí mismo, suficiente para ayudarles a llevar a cabo cambios significativos en sus ideas sobre la educación y en la práctica. Esta cuestión lleva a preguntarse sobre cuáles son las funciones adecuadas de los profesores de formación del profesorado, éstos deben conseguir un equilibrio entre proporcionar una guía a los maestros y al mismo tiempo respetar sus conocimientos profesionales. (Biddle, *et al.*, 2000).

➤ ***Tercer principio:***

***La formación del profesorado debe centrarse en la práctica del aula.***

Desde hace tiempo se ha rescatado la idea de que las experiencias del trabajo de campo proporcionan el contexto adecuado para parte del aprendizaje más importante que se adquiere en la formación universitaria del profesorado. Este punto de vista ha llevado a defender las experiencias prácticas tempranas y sustanciales para que se incorporen o acompañen a todas las experiencias de aprendizaje (por ejemplo, cursos de metodología, cursos de fundamentos básicos).

En muchos casos, sin embargo, los contextos disponibles para el trabajo de campo de los estudiantes de formación del profesorado no ejemplifican el tipo de enseñanza que los programas de formación del profesorado intentan promover. Muchos programas de formación del profesorado intentan ayudar a los futuros profesores a ir más allá de los enfoques de instrucción tradicionales, que confían en gran medida en la presentación del profesor y la repetición del estudiante, para que aprendan a enseñar de forma que se invite al estudiante a razonar, a resolver problemas y a comprender las ideas importantes. Si las aulas en las que los estudiantes de formación del profesorado realizan su trabajo de campo no recogen estos nuevos enfoques, poca será su ayuda para aprender nuevas prácticas (Biddle, *et al.*, 2000).

► **Cuarto principio:**

***Los profesores de formación del profesorado deberían tratar a los maestros de la misma manera como esperan que los maestros traten a sus alumnos.***

Esta “regla de oro” de la formación del profesorado se pone de manifiesto al reclamar que los profesores de formación del profesorado deberían ser un modelo de los tipos de prácticas de enseñanza que quieren que los maestros utilicen con sus alumnos (Biddle, *et al.*, 2000).

Los profesores de formación del profesorado deberían introducir a los maestros en las actividades y las formas de interacción que a su vez esperan de los estudiantes. Si se interpreta de forma demasiado simple, sin embargo, este enfoque pasa por alto diferencias importantes entre el contexto y los objetivos del aprendizaje y los objetivos de los alumnos y el aprendizaje de los maestros. Por ejemplo, muchos esfuerzos actuales de reforma defienden que los alumnos de las escuelas deberían centrarse en problemas significativos de las materias de las asignaturas, por ejemplo, ciencias, matemáticas o literatura. También es importante para los maestros enfrentarse a los contenidos por nuevos caminos. (Biddle, *et al.*, 2000).

El estudiante de formación del profesorado, sin embargo, en último término debe continuar lidiando con los problemas de la pedagogía (es decir, la enseñanza de las ciencias, las matemáticas o la literatura). Los maestros deben tratar, por una parte, aspectos del aprendizaje y la comprensión del estudiante, técnicas de enseñanza, etc., y, por otra, también deben enfrentarse al contenido de la materia de la asignatura en sí misma.

No cabe duda, según este principio, de que la tarea de la formación del profesor, representa un reto para aquellos que pretenden entrar en la dinámica de una formación continua; tanto de los participantes que juegan el papel de aprendiz, como aquellos que son formadores.

Para que cualquier formación que reciban los profesores y para que los principios antes mencionados puedan llevarse a cabo, hay que tener en cuenta algunos aspectos; mismos que no se pueden escapar, pues el profesor, al recibir formación es aprendiz y están en juego factores sociales, psicológicos y cognitivos:

- Considerar sus propios conocimientos y las creencias del profesor.
- Reconocer que el aprendizaje, desde una perspectiva constructivista, es social y cultural, y la participación en equipos de trabajo y construcción, es indispensable. Así lo afirma Baquero (1997, p. 42) *“toda función aparece dos veces: primero, a nivel social (interpsicológica), y más tarde, a nivel individual (intrapsicológica)”*.
- Tomar en cuenta los contextos dentro de la educación. El conocimiento es inseparable de los contextos y las actividades donde se desarrolla (Biddle, et al., 2000); y además éstos construyen la propia actividad educativa. Tal como lo dice Molina (1997, p.163): *“Los contextos de las actividades educativas, igual que cualquier otro contexto, no consisten únicamente en realidades físicas que las enmarcan, sino que están constituidos por una serie de componentes que confluyen participando en su construcción”*.
- Marcar la pauta para que la formación del profesor no se quede sólo en la formación profesional o en los espacios de formación continua; sino que sea, dicha formación, una herramienta para enfrentar la realidad educativa.

Es una verdadera necesidad el hecho de que los profesores no sólo entren en una dinámica de formación; sino que lleven a la práctica los conocimientos construidos y aprendidos. Que haya transferencia de lo que se aprende a la práctica.

## 2. ACTUALIZACIÓN DOCENTE

Hablar de actualización de los docentes abre muchas posibilidades de discusión, propuestas y reflexiones; sin embargo la prioridad radica en la adaptación que se necesita hacer ante una sociedad tan cambiante y las necesidades que de ello se derivan, así como la revaloración de la función del docente en la educación. Sin duda lo que al final se busca es la revisión de la práctica docente y las propuestas metodológicas y estratégicas para adaptarlas a la vida cotidiana en el aula. Al respecto se cita a Segovia (1997).

*“En épocas pasadas, cuando la escuela era prácticamente la única institución poseedora de información y, desde luego, la única encargada de su transmisión y difusión, el papel de mero reproductor asignado al profesor era todopoderoso y suficientemente gratificante, aunque nunca bien pagado. Pero hoy, la cultura de los jóvenes está cada vez más alejada de la escuela y en la sociedad de la información la escuela ya no tiene monopolio, de modo que los valores, vigencias sociales y predilecciones de nuestros alumnos son cada vez más distintos de los de los profesores. Es en este ámbito donde hay que situar la necesidad de la formación permanente del profesorado que, como otros sectores de la sociedad, no es ajeno a las necesidades de reconversión y recualificación profesional, lo cual convierte la formación permanente —bien de los profesores, bien de cualquier otro sector profesional— en un sector estratégico para el futuro de una sociedad determinada” (Segovia, 1997, p. 166).*

La formación continua necesita ser parte de la vida cotidiana y profesional del docente, pues nuestra sociedad va requiriendo la aplicación de nuevas propuestas.

*“La investigación educativa y la formación permanente debería adquirir el rango de actividades normales del profesor. Y esto tiene una explicación: si el objetivo de la escuela no es ya primordialmente la transmisión de información, si la escuela sintoniza cada vez menos con los intereses «vitales» y las motivaciones personales de nuestros alumnos, el profesor debe intentar sobre todo buscar satisfacciones en la propia tarea; convertir esta en un trabajo de investigación personal puede ser un elemento de estímulo, con la previsible consecuencia de aumentar la calidad del sistema y, en paralelo, la motivación de los alumnos” (Segovia, 1997, p. 166).*

Ya se dijo que la formación continua, entendida como la constante actualización de los docentes, requiere de propuestas pertinentes, eficaces, completas, que contemplen todos los factores en los que se ve impactada la solicitud o petición que se hacen las instituciones a los profesores para que se integren a una formación continua, Segovia (1997) también invita a tener estas consideraciones:

*“En realidad, el problema de la formación permanente del profesorado, tanto en España, como en la práctica totalidad de los países, es un problema sin resolver en cuanto al fondo y sólo se articulan fórmulas de compromiso: compartir la formación entre el tiempo del profesor y el de las horas complementarias y retribuir económicamente de forma indirecta dichas actividades, en parte de manera administrativa bajo la fórmula de certificación de créditos válidos para concursos, etc.”* (Segovia, 1997, p. 224).

En una realidad cambiante, el grupo de profesores no es distinto a muchos otros grupos de profesionales, salvo que la cultura académica cambia con menos rapidez e intensidad que la del ámbito tecnológico y éste repercute, según Segovia (1997), de manera más decisiva y notoria en los cambios, en las cualificaciones profesionales y en las estructuras organizativas de las empresas y del mercado de empleo y, por tanto, en la vida diaria de nuestros ciudadanos. En cualquier caso, en una situación así la formación no termina nunca y la calidad del servicio que se presta, sea el que sea, depende de la formación continua de los profesionales que lo prestan.

En la medida en que se solicita a los alumnos que se actualicen para que se mantengan al día, acorde con los avances vertiginosos de nuestra sociedad, en esa misma medida los profesores tendrán que actualizarse para responder a las necesidades que de manera implícita y explícita son exigidas por la sociedad.

Sin duda la formación permanente está al alcance las instituciones educativas, aún sin ser esto su tarea esencial, pero que redunde en beneficio de la misma; es decir, se pueden implementar propuestas para la formación permanente de los

docentes con base en necesidades concretas, invertir en recursos personales y materiales, pues el impacto se verá reflejado en los resultados de una mejor educación; misma que responda a las necesidades sociales y personales.

### **3. NECESIDAD Y EXISTENCIA DE PROGRAMAS DE FORMACIÓN EN DIFERENTES PAÍSES**

La necesidad de una formación permanente para los profesores, no se remite sólo a un país; aunque es evidente que algunos países muestran más retraso en sus procesos educativos. Sin embargo, tal formación es necesaria, como cultura permanente, en todos y cada uno de los países, siempre tomando en cuenta sus necesidades y su realidad específica.

La mayor parte del tiempo se advierte un retraso más o menos importante entre la adopción de las reformas y la puesta en práctica de los sistemas de formación correspondiente del profesorado.

#### **a) La evolución en los sistemas de formación**

Primera manifestación de la falta de adecuación entre las necesidades de la sociedad, el sistema educativo (o subsistema de generación de la educación primaria o de lucha contra el analfabetismo) y el sistema de formación: el irrealismo frecuente de las proyecciones de los efectivos de profesores que se deben formar. Los datos reunidos a este respecto en el documento de 1975 (UNESCO, 1994), muestran la considerable distancia entre el número de maestros necesarios para llevar a cabo la generalización de la educación primaria (en función de la tasa anual de aumento de la población) y la tasa real de aumento anual del número de maestros constatado entre 1960, 1965 y 1970. Esa tasa debería ser multiplicada por dos o tres según las regiones o los países, lo que dista de ser realista. Este tipo de planificación cuantitativa había sido, por otra parte, criticada por la Comisión Internacional sobre el Desarrollo de la Educación.

Dentro de esta óptica se sitúan ciertos ejemplos nacionales de una real evolución, por lo menos limitada a ciertos aspectos de la formación. Es el caso en Filipinas con el Programa de Formación de Docentes, fundado en el principio según el cual el maestro se convierte en un agente que participa en la producción local de manuales pedagógicos, en un responsable cívico a tiempo parcial y en un animador de la comunidad rural (su formación se ve sin embargo reducida a la vez que reformada, especialmente a partir de los trabajos de un coloquio organizado bajo los auspicios del Programa Asiático de Innovaciones Educativas para el Desarrollo (APEID) y del Centro Nacional de Investigación y Desarrollo para la Formación de Maestros, que cuenta con la ayuda de la UNESCO y del UNICEF) (UNESCO, 1994).

#### **b) La formación de maestros, un proceso continuo**

De 1976 a 1978, la Secretaría y el Instituto de Educación de la UNESCO (Hamburgo), había efectuado ocho estudios de casos en África, en América Latina, en Asia y en los Estados árabes. Un análisis comparativo de estos estudios demostraba que, en realidad, ni institucionalmente ni pedagógicamente la formación inicial impartida por establecimientos del tipo escuelas normales y las actividades/programas de formación en servicio podía considerarse como verdaderamente articulada. Un estudio bibliográfico realizado en 1980 conducía a revisar ese juicio aportando información sobre los esfuerzos realizados en los últimos años del decenio de 1970 en un número importante de Estados, lo cual se veía confirmado por la información recabada de diversos países para la preparación de documentos del BIE sobre las tendencias de la educación.

En estos datos demostraban que la articulación de una formación continua en el servicio con la formación inicial recibida por los profesores se revelaba a menudo indispensable, en la medida en que la introducción de nuevos contenidos en la enseñanza del primer ciclo, y también la puesta en práctica de proyectos de reforma, obligaban a organizar sistemas o actividades más o menos periódicas de perfeccionamiento o reciclado. Se iba reforzando así una tendencia a reconocer la

***necesidad de una formación continua, única capaz de responder a las condiciones de puesta en práctica de los sistema educativos***, en sus finalidades, en los objetivos generales de la educación elemental (de la enseñanza del primer ciclo o de la lucha contra el analfabetismo), y por lo tanto en las currícula en el sentido en que comúnmente se los entiende, es decir, según una definición que incluye naturalmente, entre las vías y medios, los propios contenidos, definidos y coleccionados en función de los fines y los valores, así como los conocimientos adquiridos en la materia de ciencias de la educación (UNESCO, 1994).

En la publicación de la UNESCO (1994) se afirma que todo tipo de educación encuentra forzosamente su fuente y sus raíces en una concepción del hombre y de la sociedad, y la intervención inicial de los sistemas de valor en la concepción primera de la educación, ha sido bien entendida por D. Lawton (1975), en UNESCO (1994) quien sugiere que la elaboración del currículum comience por una toma de posición sobre las cuestiones filosóficas relativas al tipo de sociedad a cuyo servicio quiere estar la educación.

En función del sistema de valores y de las convicciones, pueden definirse los objetivos (de enseñanza y, por lo tanto, de formación de profesores) y, acto seguido, los contenidos que, como lo ha subrayado B. Schwartz (1973), en UNESCO (1994) sólo tienen vigencia en relación con los objetivos y también con los problemas por resolver a diversos niveles de la sociedad (individual, local, provincial, nacional), es decir, con las necesidades de las diversas poblaciones-objetivo.

Los programas de formación alternativos a una formación profesional del profesor tienen efectividad en la medida en que estén adecuados a las necesidades tanto personales como sociales. Para ello es necesario tomar en cuenta los valores y las convicciones del profesor, en cuyo sentido caminan sus propios intereses; así como considerar la definición clara de los objetivos y que éstos estén en función de la resolución de problemas que se viven en su contexto.



## 4. PROPUESTA DE PROGRAMAS DE FORMACIÓN EN MÉXICO

La Secretaría de Educación Pública de México hace una serie de propuestas en torno a la formación permanente de los profesores, sin embargo una de las más significativas es el “Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros e Educación Básica en Servicio” (ProNAP, 2000).

En el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros en Educación Básica en Servicio, se expresa: “El Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en servicio será uno de los componentes del Sistema Nacional de Formación, Actualización, Capacitación y Superación Profesional para maestros de Educación Básica, de acuerdo a lo establecido en la Ley General de Educación, en términos de los artículos 12 fracción VI y 13 fracción IV (ProNAP, 2000).

De tal manera que es una propuesta que, en principio, se lleva a la práctica; que integra diversas maneras de promover la formación de los profesores, a decir:

**Programas de Estudio.-** Atenderán las necesidades fundamentales de actualización de los profesores y del personal directivo en servicio. Cada programa será auto suficiente, en el sentido de que incluirá todos los elementos indispensables para la adquisición de competencias didácticas y de dirección escolar necesarias para la realización de una enseñanza de calidad y una conducción eficiente de los planteles escolares, que se relacionan con un nivel educativo, un grado escolar, o una asignatura, según sea el caso. (ProNAP, 2000).

Los programas de estudios tienen como propósito promover:

- El dominio de los conocimientos de distintas disciplinas.
- La comprensión de los enfoques y los contenidos de los planes y programas de estudio que correspondan.

- El dominio de los métodos de enseñanza y de los recursos educativos adecuados al nivel escolar y los contenidos programáticos que correspondan.
- El conocimiento de los procesos de desarrollo del niño y del adolescente.
- El conocimiento y análisis de las relaciones internas en las instituciones escolares y las que existen entre éstas, los padres de familia y la comunidad.
- El conocimiento de las características, aplicación y avances de la política educativa vigente.
- El trabajo colegiado para lograr la innovación y mejoramiento de la práctica docente. (ProNAP, 2000).

Estos propósitos no están desligados de una propuesta concreta por parte de la SEP. Éstos se concretarán en los siguientes programas prioritarios:

1) *Programas para maestros de educación primaria*, con dos formas de organización de contenidos: **vertical**, enfocada al desarrollo de las competencias requeridas para enseñar los contenidos programados de un grado, y **longitudinal**, que se refiere a las competencias para enseñar una asignatura a lo largo de los seis grados del ciclo.

2) *Programas para directivos y supervisores de educación preescolar, primaria, secundaria*, destinados a mejorar sus capacidades de liderazgo, especialmente aquellas que le permitan apoyar y orientar a los maestros para la aplicación de los nuevos planes y programas.

3) *Programas para maestros de educación secundaria*, para mejorar las competencias relacionadas con la enseñanza de asignaturas básicas a lo largo del ciclo.

4) *Programas para maestros de educación preescolar*, para fortalecer las competencias relativas a desarrollar los programas de este ciclo.

5) *Programas para atender las necesidades de los maestros de educación indígena*, de escuelas unitarias y, en general, de quienes atienden grupos “multigrado” (ProNAP, 2000).

Como puede verse, la propuesta es clara; sin embargo, podemos darnos cuenta que en la realidad de la educación en México no sucede la formación en concreto, y en los casos en que se lleva a la práctica cualquier propuesta de formación, el mismo sistema educativo (viciado por prácticas pasadas y presentes) se encarga de dejar que no haya impacto en la práctica.

Llama la atención, también, que se tiene perfectamente estructurado el espacio para la reflexión y crecimiento profesional del profesor:

**Centro de Maestros.-** La Secretaría de Educación Pública en coordinación con los gobiernos de los estados establecerá en todo el territorio nacional Centros de Maestros, que serán un medio para apoyar el desarrollo de los programas de actualización. Estos Centros contarán con financiamiento, recursos didácticos y de otro tipo otorgados por la SEP y los gobiernos de los estados, para que los maestros tengan acceso rápido y eficiente a los servicios que requieran para la actualización. De esta manera, se superará la limitación de cursos intensivos que no tienen actividades de soporte a lo largo del año y se apoyará a quienes deciden estudiar de manera autónoma (ProNAP, 2000).

La Secretaría de Educación Pública manifiesta su intención de establecer inicialmente 500 Centros de Maestros que ofrecerán estos servicios y operarán bajo la coordinación de los gobiernos de las entidades federativas.

Además de las propuestas de formación y la organización de espacios para lograrlo, la SEP se ha preocupado por evaluar y acreditar todos los estudios que realice el docente:

**Mecanismos de Evaluación y Acreditación**, que certifiquen el logro de los objetivos centrales de los programas de estudio. Estos permitirán que los maestros, independientemente de la forma de aprendizaje que hayan utilizado, puedan obtener la certificación de sus estudios, sujeta a instrumentos estandarizados y objetivos. La certificación tendrá efectos sobre la carrera magisterial y otros mecanismos de promoción profesional (ProNAP, 2000).

La Secretaría de Educación Pública (SEP) en México, especificó en marzo de 2004 una serie de criterios que pretenden ser una herramienta importante para que las autoridades educativas estatales realicen distintas acciones que permitan regular y mejorar la oferta de programas de estudio para la formación continua de maestros (SEP, ProNAP, 2004).

*“Con objeto de dar cumplimiento al acuerdo establecido en la décimo primera reunión de titulares de educación de las entidades federativas celebrada en Nuevo Vallarta, Nayarit, los días 4 y 5 de marzo de 2004, que señala la conveniencia de transitar progresivamente al establecimiento de un nuevo modelo de formación continua para maestros de educación básica en servicio, la Coordinación General de Actualización y Capacitación para Maestros en Servicio, por instrucciones del Subsecretario de Educación Básica y Normal, Lorenzo Gómez-Morin Fuentes, da a conocer a las autoridades educativas estatales: **Los criterios para el diseño y la dictaminación de propuestas de formación continua para maestros de educación básica.**” (SEP, 2004, p. 6).*

Tales criterios son claros y específicos, tanto para la elaboración de propuestas de formación, así como la dictaminación de los mismos.

En teoría, esta propuesta de formación resulta pertinente para la realidad que se vive en el país, en torno a la formación docente; sin embargo en la práctica suele no tener impacto, sobretodo cuando se trata de un aspecto a aprovechar para obtener puntos y ser candidato a tener puestos directivos, pues se pierde el verdadero sentido de la formación por la formación misma.

Aquí cabe la reflexión y cuestionamiento: si hay propuestas y programas por parte del gobierno y en cada institución en particular ¿por qué no todos los maestros participan en ellos? Y, en el caso de aquellos que participan y, en cierta medida, están interesados en ellos, ¿por qué no hay un impacto tal en los alumnos que se refleje en su desarrollo en la sociedad? ¿qué hace falta para que se transfiera a la práctica, lo aprendido en estos espacios de formación?

En las instituciones educativas privadas, a pesar de contar con el beneficio de aprovechar las propuestas de la SEP, no se vivencia de la misma manera que en el sistema público, pues se tiene la oportunidad de diseñar su propio programa de formación. A pesar de ello, la realidad en las aulas no es tan distinta.

## **5. NECESIDAD DE LA FORMACIÓN PERMANENTE**

Si bien, la SEP, en México está haciendo lo necesario para integrar propuesta de desarrollo para los profesores, la formación continua de los docentes es un elemento que debe estar presente todo el tiempo en la vida de las instituciones educativas. Si se considera que la formación universitaria que recibe el profesor carece de instrumentos que serán indispensables en la vida dentro de las aulas y de la institución en general.

Y qué decir de la formación permanente para aquellos profesores que no recibieron preparación pedagógica; es decir, que ejercen la profesión, sin preparación universitaria en este sentido (son profesores por otras circunstancias, pero no por profesión).

La tarea de las instituciones educativas no es pequeña, si se asume con responsabilidad la formación de todos los profesores que forman parte de ellas. Se han de plantear propuestas de formación que sean verdaderamente significativas en

la vida práctica del profesor y buscar la manera de reconocer y mantener una formación constante y útil.

En cierto modo, las instituciones educativas han de estar preparadas para “cubrir” algunos huecos que no fueron cubiertos durante la formación profesional o, en definitiva, brindar la formación específica para el ejercicio docente que nunca se abordó.

## **6. CONSIDERACIONES PARA LA FORMACIÓN PERMANENTE: CRITERIOS Y CONTENIDOS**

Para poder determinar los criterios y contenidos sobre la formación de profesores, la UNESCO incluye una reflexión acerca de éstos:

*“Es necesario la elección del problema (educativo, en relación con el desarrollo) común a personal de diversas categorías, al cual se vinculan necesidades y demandas en materia de educación; establecimiento en común, por este personal, de un diagnóstico del problema, lo que ya constituye una formación con miras a la búsqueda de informaciones pertinentes; identificación de las tareas que cada uno de los agentes debe normalmente cumplir dentro de su especialidad; investigación de las competencias, conocimientos, actitudes, destrezas que todos deben poseer, por ejemplo: aptitudes para la comunicación, las relaciones humanas, la utilización de medios didácticos, etc; y la definición de una estrategia de puesta en práctica, teniendo en cuenta la definición de los recursos y de las condiciones (administrativas, institucionales, financieras)” (UNESCO, 1994, p. 129).*

Evidentemente, también se tienen que tener otras consideraciones, tales como el contexto y tiempo (tanto en momento histórico como en disponibilidad) que se vive en el lugar en que se pretende hacer una propuesta de formación, de manera que se adecue a las necesidades personales y sociales.

## **7. PROPUESTA DE LAS INSTITUCIONES MARISTAS**

Dentro de las instituciones maristas, se ha diseñado un programa de formación permanente, que consiste en dar pautas para que en cada obra local o institución en particular se diseñen programas adecuados.

### **a) Programa de formación permanente propuesto por la Provincia México Occidental de los Hermanos Maristas**

Basada, específicamente, en una normativa provincial sobre la Formación de los Agentes Educativos. Y los aspectos a tomar en cuenta son:

#### **Formación continua**

La formación continua incluye la atención a los docentes en dos ámbitos de formación: en la escuela y fuera de ella, y dos dimensiones, la colectiva y la individual.

#### **En la escuela:**

- Es obligación del director de la obra cuidar muy especialmente el requisito de la titulación en la selección y reclutamiento del personal. Es indispensable que todos los candidatos cuenten con la acreditación de sus estudios y que ésta sea la requerida en cada nivel educativo. Cada obra se asegurará de conocer y tener documentados estos requisitos así como los profesiogramas propuestos por las autoridades educativas en los casos de secundaria y preparatoria.
- Se propone brindar a todos los agentes educativos de nuevo ingreso dos tipos de inducciones:
  1. Inducción local (introdutoria) que les permita integrarse a la escuela.
  2. Inducción Marista: panorámica más completa de la obra (misión, historia y valores).

- Es importante que se diseñe una capacitación especial para los maestros profesionistas que no cuenten con formación didáctica y pedagógica que contemple temas como: manejo de grupos, disciplina en el aula, el tratamiento de las diferencias individuales de los alumnos, uso de técnicas y material didáctico, motivación, planeación y la relación con los padres.

Aquí se nota el interés por formar a aquellos profesionistas que ejercen la docencia, pero que no han recibido una formación pedagógica.

### **Como colectivo**

- Las obras deben ofrecer a los agentes educativos formas estructuradas de mejorar sus prácticas, ya sea con el apoyo de terceros calificados, compartiendo experiencias y reflexiones entre pares o revisando materiales bibliográficos. Estos esfuerzos deben confluir en un Plan Local de Formación que se integre a la planeación estratégica como uno o más programas operativos.
- La práctica educativa tiene varias dimensiones, el Plan Local de Formación debe cubrir lo más integralmente posible su espectro atendiendo las dimensiones persona, institucional, interpersonal, didáctica, pedagógica y valoral.

En general, la Provincia México Occidental de los Hermanos Maristas, desde el área dedicada a este aspecto, da la pautas para que en cada colegio se diseñe y de adecue una formación para los profesores.

## **8. PROPUESTA DE FORMACIÓN LOCAL: COLEGIO MORELOS DE TEPATITLÁN, A.C.**

A continuación se presenta la propuesta del Colegio Morelos en torno a formación continua de sus profesores “**Diplomado en Desarrollo Docente**”.



tomado del propio documento “Diplomado en Desarrollo Docente, Colegio Moleros de Tepatitlán, A.C.”

**a) Por qué, para qué y a quiénes**

La educación en México ha sufrido grandes y sustanciales transformaciones, pero sólo a nivel teórico, desde las propuestas bien planteadas por los organismos educativos correspondientes y no en la dinámica escolar.

Un ejemplo es lo estipulado en el Artículo Tercero Constitucional que habla de una educación para la vida, esencia que ha sido minimizada en la práctica educacional, ya que se ha sobre entendido que los aspectos a reforzar en el educando sólo van dados por el contenido curricular, que implícitamente conducirán a una verdadera transformación de la persona. Es necesario que se expliciten las formas de conducir a los alumnos para que dicha transformación se dé.

Indudablemente, en la educación es necesario considerar las dificultades y convertirlas en oportunidades, ya que los retos sociales, políticos y culturales a los que nos enfrentamos nos exigen estar en una constante y dinámica actualización; de modo que podamos responder como se exige: proponiendo, construyendo, razonando, reflexionando, criticando. En una sociedad en la que se obtiene información de una manera tan «automática», donde abundan los cambios políticos, la diversidad de cultos y creencias... es necesario contar con las «herramientas» necesarias para enfrentar y aprender a vivir con estos cambios.

Los profesores, más que «enseñar» unos conocimientos que tendrán una vigencia limitada, deben ayudar a los alumnos a «aprender a aprender» en esta cultura de cambio y promover su desarrollo cognitivo y personal mediante actividades que tengan en cuenta sus características y que les exijan una activación de habilidades básicas en el desarrollo personal, acorde con el desarrollo social. Esto sólo podrá ser posible si los profesores, como agentes promotores de tales habilidades, entran en una dinámica de desarrollo sistemático, continuo, con

conciencia clara de que esto no es sólo importante, sino urgente, indispensable para la formación de una sociedad más sólida, consciente, propositiva y con capacidad de acción.

Si se habla de que es necesario preparar para «aprender a aprender», el profesor tendrá que ser competitivo en diferentes áreas básicas para su mejor desempeño.

De acuerdo con el Dr. Pere Márques Graells del Departamento de Pedagogía Aplicada en la Facultad de Educación, de la UAB (Barcelona), Márques (2000) todo docente debería contar con las siguientes competencias básicas:

- conocimiento de la materia,
- competencias pedagógicas,
- habilidades instrumentales y conocimiento de nuevos lenguajes,
- características personales y,

agrega, todo docente debe promover las estrategias metacognitivas, es decir, conocer cómo conocemos, de tal forma que se fomente el análisis crítico y la reflexión sobre lo que hacemos y creemos; estar lo suficientemente preparados en distintas disciplinas: en lo conceptual, procedimental y actitudinal (saber, saber hacer y saber ser).

La Profra. Silvia Noemí Barco, de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Comahue (Argentina), Barco (2001) afirma que la formación centrada en las competencias significa proponer una enseñanza en la que la validez de sus contenidos está dada por la aplicación a situaciones definidas. Esto quiere decir que se puede orientar a la formación de capacidades específicas.

Tomando como base estas consideraciones, se decidió integrar un diplomado en el que se incluyen temas específicos interrelacionados que promuevan el desarrollo docente en sus diferentes áreas, a considerar: Técnicas de Enseñanza y Aprendizaje, Conducción de Grupo, Teorías de Habilidades del Pensamiento,

Comunicación, Asertividad; como base para profundizar, actualizar, reafirmar y/o integrar las cuestiones pedagógicas. Carisma Institucional, Psicología y Desarrollo Humano, Inteligencias Múltiples, Ambiente Laboral, Planeación Estratégica, Conocimiento Institucional; como requisitos, responsabilidades y compromisos que se adquieren al integrarse a una institución, mismos que dan un sentido de pertenencia. Habilidades Tecnológicas, Ortografía y Redacción, Metodología para la Aplicación de Habilidades del Pensamiento, Aplicación Personal de Habilidades del Pensamiento, Carácter y Personalidad; como conocimiento, descubrimiento y aplicación de herramientas prácticas básicas para un desarrollo integral.

El Diplomado está dirigido a todos los profesores en ejercicio que pretendan actualizarse y avanzar en la tarea docente; centrado en una dinámica, como ya se dijo, de constante y sistemática preparación y actualización.

Prioritariamente se consideran como candidatos a cursar el diplomado a los profesores que son parte de la institución; sin embargo, se sabe que el diseño del presente diplomado abarca la formación de cualquier profesor dispuesto a desarrollarse.

Al estar dividido en competencias específicas, se espera que al finalizar cada uno de los módulos, los docentes participantes desarrollen y apliquen capacidades específicas, que puedan ser observables en la práctica docente.

Actualmente, en la región, no existe una institución que brinde una formación docente con estas características. Si bien, existe una extensión de la Universidad Pedagógica Nacional, sólo se remite a la formación exigida en la currícula de las carreras que ofrece; por tanto, consideramos de gran importancia el ofrecer un estudio integral de actualización.

## b) Objetivo del diplomado

El objetivo central de esta propuesta de formación docente es: Integrar al profesor en una dinámica de capacitación y desarrollo continuo, por medio del cual pueda estar en contacto con los elementos educativos actuales para ejercer su labor acertadamente, despertar o reafirmar la pertenencia institucional y descubrir sus fortalezas y debilidades a nivel personal. Todo esto a través de cursos - talleres que permitan el desarrollo integral.

Un esquema que muestra una relación de los contenidos del diplomado es el siguiente, considerando que cada módulo está diseñado pensando en competencias específicas y que la muestra de profesores para esta investigación son los que participan en el módulo I: competencias pedagógicas.





*“La perspectiva de la cognición contextualizada implica que los estudiantes deberían aprender el conocimiento, las habilidades y las disposiciones de valor tal y como se dan en contextos significativos, y que lo que se aprende debería conectarse a situaciones de uso”* (Biddle, *et al.*, 2000, p. 258).

Ann Brown y sus compañeros (1993) ofrecen una definición al respecto: si consideramos que el objetivo de la educación es preparar a los estudiantes para ser personas que aprenden intencionadamente, entonces las actividades son auténticas si sirven para este objetivo. Las actividades son auténticas, desde esta perspectiva, si promueven el tipo de pensamiento y habilidades para resolver problemas importantes en los contextos fuera de una experiencia formal de aprendizaje.

Los profesores que entran en una dinámica de formación continua (cualquier propuesta en esta línea) necesitan hacer la transferencia de lo aprendido a su práctica cotidiana, de manera que las propuestas de formación resulten útiles y enriquecedoras para su práctica.

No cabe duda que dicha transferencia se podrá lograr en la medida en que el modelaje del guía sea adecuado y pertinente a la realidad que vive el profesor; así como las actividades, tal como lo plantea Ann Brown y sus compañeros (1993). Sin embargo surge la pregunta; ¿de qué manera apoyar, en forma concreta, para que logre la transferencia? Pregunta que lleva a Biddle, Good y Goodson, (2000) a plantearse otra cuestión: ¿Todas las actividades diseñadas para ayudar a los profesores a cambiar su práctica docente deben inspirarse en las propias clases de los profesores? Y consideran que la respuesta es no.

De hecho en algunas ocasiones puede ser ventajoso para los profesores participar en actividades que no están relacionadas con sus propias clases: tanto en actividades que se dan en otras clases como actividades que tienen lugar en contextos ajenos a las aulas. Biddle, *et al.*, (2000) afirman esto fundamentándose tanto sobre una base conceptual como empírica. Conceptualmente, las teorías de la

cognición contextualizada estipulan que todo conocimiento es (por definición) contextualizado. La cuestión no radica en saber si el conocimiento y el aprendizaje están contextualizados, sino en qué contextos están ubicados.

### **a) Qué considerar para lograr la transferencia**

Para diseñar programas de cambio efectivos se debe considerar qué tipo de conocimiento, habilidades e interpretaciones son susceptibles de permitir a los profesores enseñar de forma compatible con el proyecto de reforma de la educación; también se deben preguntar qué tipos de experiencias constituyen auténticas actividades respecto a los aprendizajes y, por último, determinar los contextos apropiados donde situar estas actividades.

Hasta aquí se ha puesto énfasis en la tarea del responsable de la formación del profesor, pero ¿qué hay de la tarea del mismo profesor? Para que se lleve a cabo una transferencia efectiva de lo vivido en las propuesta de formación (tanto continua, como la profesional) también es necesario que el profesor tome conciencia de sí mismo y realice actos meta cognitivos que lo lleven a buscar aplicaciones prácticas.

Tal como lo mencionan Fierro, Fortoul y Rosas, el profesor...

*"... ha de buscar los espacios para el diálogo, pues "por medio del diálogo, los profesores irán recuperando los dos grandes elementos que sirven de punto de partida para el trabajo: su experiencia y su saber pedagógico; esto les permitirá, por una parte, reconstruir su pensamiento pedagógico y distinguir en él las ideas que están bien sustentadas de aquellas que corresponden a prácticas improvisadas que perjudican a sus alumnos, y, por otra parte, aprender a precisar los conocimientos que requieren para mejorar su trabajo y apropiarse de ellos" (Fierro, et al., 2002, p.27).*

En la medida en que el profesor reflexione (solo o en grupo) sobre su propio desarrollo cognitivo y personal, estará, cada vez más, en camino de su propio crecimiento.

De la misma manera, Biddle, *et al.*, (2000) afirman que la reflexi3n cr3tica sobre lo que se sabe, sobre lo que se ha experimentado, y sobre la forma en que estos dos aspectos se concretan en el trabajo diario, necesariamente har3 surgir preguntas que quiz3 ya no se puedan contestar s3lo a partir de la experiencia, 3ste es el momento en que el conocimiento generado por otras personas que tambi3n se dedican al campo de la educaci3n cobra importancia, para apoyarse en 3l en la b3squeda de respuestas. Quiere decir que el propio profesor puede descubrir esta necesidad de compartir con otro estudioso de la educaci3n y puede, entonces, lograr con mayor facilidad la transferencia de lo aprendido a la pràctica concreta.

### **b) Aprendizaje, condici3n para la transferencia**

Una condici3n b3sica para que se d3 la transferencia es que haya aprendizaje, y as3 lo expresa Beatrice Avalos en su art3culo “Las Instituciones Formadoras de Docentes y las Claves para Formar Buenos Docentes”.

El tema del aprendizaje no es un tema menor. Se necesita una buena explicaci3n de sus procesos para organizar de manera apropiada las oportunidades para aprender en el curso de la formaci3n docente. En este sentido, la evidencia proporcionada tanto por la neurociencia respecto al funcionamiento del cerebro como por el trabajo de psic3logos y pedagogos indica que el aprendizaje es el resultado de construcciones conceptuales referidas a los objetos del conocimiento. En esta construcci3n y frente a los desaf3os de nuevo conocimiento suscitados por las acciones de ense3anza las personas ponen en juego sus esquemas de interpretaci3n. Estos esquemas de interpretaci3n est3n conformados por conocimientos, ideas y creencias que anteceden a los nuevos conocimientos. Se habla por ejemplo del rol que tienen las ideas que se forman los ni3os sobre conceptos matem3ticos y cient3ficos que afectan su interpretaci3n del conocimiento elaborado entregado por los maestros. Algo similar ocurre con respecto a posturas y creencias sobre c3mo deben conducirse las personas. As3, por ejemplo, antes de comenzar sus estudios, los futuros maestros tienen interiorizados conceptos y creencias sobre el rol docente que aprendieron durante los largos a3os de su propia



escolaridad (Lortie, 1975). Los programas de formación docente generalmente no cambian esta visión porque no se dirigen directamente a enfrentar estos esquemas interpretativos ni ayudan a los nuevos docentes a reconfigurar sus percepciones previas. Avalos (s/f)



### III. Método

### III. MÉTODO

Una investigación acerca del tema de la formación docente es un asunto que interesa en el ámbito educativo. El papel del docente en la formación de los alumnos es determinante para lo que, dentro y fuera del contexto escolar, el alumno aplique y sea capaz de enfrentar y solucionar.

Según Brubacher, *et al.*, (2000) los profesores se enfrentan a la necesidad de emitir juicios y decidir con información limitada; a lo que agregamos, además de la información limitada, la formación continua ausente en la vida del profesor, referida a diferentes aspectos como lo personal, lo profesional y lo social.

Teniendo como principio fundamental que el recibir formación es un aspecto necesario en la vida de los profesores, en el Colegio Morelos se implementó un diplomado para el desarrollo del profesor, e interesa saber cuál es el impacto que éste tiene en la práctica educativa que, indudablemente, trasciende más allá del aula de clases.

Por ello, se hace un aporte a la institución (Colegio Morelos de Tepatlán, Jal.) en lo que respecta a la formación docente y sus implicaciones en la práctica escolar; a través de la recolección sistematizada y el análisis de la información recabada. Específicamente de los docentes que cursan dos de los talleres correspondientes al módulo I: “Competencias Pedagógicas” (comunicación y conducción de grupo) del Diplomado en Desarrollo Docente.

En el presente capítulo, se hace una descripción del tipo de investigación, la población con la que se trabajó para efectos de la investigación, los instrumentos y las técnicas que se usaron, el procedimiento y el cronograma.

## 1. TIPO DE INVESTIGACIÓN

*“Toda investigación parte de la consideración de que el conocimiento, como apropiación (en sentido amplio) intelectual de la realidad es provisional y sujeto a continua revisión”* (Segovia, 1997, p.90). En este sentido, se puede afirmar que la tarea de la investigación es un ir y venir entre el hecho, el análisis y los resultados para hacer propuestas, o simplemente para mirar la realidad, explicarla y tratar de entenderla.

En la educación se dan complejas relaciones, dado que intervienen personas y de las cuales no pueden hacerse generalizaciones ni alcanzar certezas sólo a partir de datos obtenidos de una manera cuantitativa.

La investigación cualitativa permite centrarse en lo concreto y particular, tomando en cuenta los puntos de vista de los actores, sus pensamientos y opiniones con respecto al tema; además de que sigue un proceso inductivo: parte de la observación, genera patrones, hace hipótesis y puede llegar a plantear una teoría. Como dice Mckernan, J. (1990, p. 28), *“el investigador participante en los estudios de campo cualitativos permite que los hechos surjan por sí mismos, sin imponer ninguna teoría preconcebida o estructura forzada en estudio, y busca el significado en los acontecimientos”*.

Dada la naturaleza de la investigación que nos ocupa ahora, en donde el mismo investigador forma parte de la realidad educativa y en la que se recolectó información que sirvió para describir, analizar y dar cuenta de una situación específica, se eligió la etnografía como camino para lograr el fin.

Según Wolcott (1999), en Álvarez- Gayou (2003), la etnografía es *“una forma de mirar”* y plantea como propósito el describir lo que las personas de un sitio, estrato o contexto determinado hacen habitualmente y explicar los significados que le atribuyen a ese comportamiento realizado en circunstancias comunes o especiales,

presentando sus resultados de manera que se resalten las regularidades que implica un proceso cultural.

La educación es un proceso social que incluye diversidad en relaciones y situaciones, las cuales difícilmente pueden mostrarse en su totalidad desde una perspectiva de investigación científica, pues no se cuenta con datos precisos y cuantificables que den cuenta, por ejemplo, de las razones que mueven a los grupos para vivir situaciones educativas determinadas o qué les impide vivirlas de una u otra manera, cuáles son las razones por las que los docentes se interesan o no en determinadas metodologías o prácticas y qué relación tiene esto con su vivencia en un proceso educativo.

Dada la relación que hay entre la etnografía y la enseñanza es que se utilizó esta metodología, pues ambas coinciden, según Woods (1989), en: preparar el terreno, analizar y organizar y, finalmente, presentar su trabajo en forma de comentario sobre determinados aspectos de la vida humana.

La etnografía, *“descripción del modo de vida de una raza o grupo de individuos”* (Woods, 1989), facilitó la investigación, pues la descripción que se hace es desde dentro del grupo, desde lo que se vive en él y con la participación de los miembros, donde lo importante son los significados del mismo grupo y sus interpretaciones.

La tarea, entonces, del etnógrafo es la de penetrar en el grupo, hacer suyas las percepciones, la realidad tal como es, sin máscaras y representar, de esta manera, la realidad, como dice Woods (1989), *“con todas sus capas de significado social en su plena riqueza”*.

La etnografía está más al alcance de los maestros, ya que ellos mismos forman parte de la educación y están cercanos, viviendo la realidad educativa; además de que no requiere de una especialización en investigación, no hace falta

equipo caro ni complejo, fuera de la propia mente. Sin embargo sí ha de trabajarse “en el desarrollo de las cualidades personales de curiosidad, penetración intuitiva, discreción, paciencia, decisión, vigor, memoria y el arte de escuchar y observar” Woods (1989).

Al ser el maestro el propio observador dentro de una situación educativa, tiene la ventaja de centrarse en cuestiones que para investigadores u observadores externos pueden resultar triviales; teniendo, así, un resultado más apegado a la realidad, no sólo lo que se pudiera mostrar, por ejemplo en la fotografía de una situación, sino de lo que ocurre detrás de ella.

Son muchos los aspectos pedagógicos en los que puede intervenir la etnografía, según Woods (1989): los efectos que tienen los individuos y grupos, las estructuras organizativas, la identidad de los maestros, sus intereses y biografía, el modo en que se adaptan a su papel, los aspectos críticos de la carrera de los maestros y qué tipo de asistencia es el más valioso para ellos y en qué temas...

## **2. POBLACIÓN**

La población o participantes del grupo que forma parte del módulo I, llamado Competencia Pedagógicas y que, a su vez, es parte del Diplomado en Desarrollo Docente que se lleva a cabo en el Colegio Morelos, se describe a continuación:

### **a) Profesores (nivel en que imparten y preparación profesional)**

- Profesores que imparten clases en el nivel básico y medio (primaria, secundaria y preparatoria).

a) 4 que imparten en nivel preparatoria.

b) 10 que imparten en nivel primaria.

c) 6 que imparten en nivel secundaria.

- Los profesores que imparten en nivel preparatoria, cuentan con antecedentes de estudios profesionales no relacionados con la pedagogía; pero sí con carreras afines a las materias que imparten en este nivel; sin embargo uno de ellos cuenta con estudios de maestría en pedagogía. El tiempo que tienen trabajando en la educación es de 8 años, aproximadamente. También han recibido un diplomado en formación marista, que incluye: sistema marista, integración personal, oración, autoestima, dinámica social y misión educativa marista.

- Los profesores que imparten en nivel primaria cuentan con formación en la Universidad Pedagógica Nacional o Normal Básica. Aquí se incluye una profesora de computación con formación de ingeniería en sistemas. Al igual que los profesores de preparatoria, también recibieron el diplomado en formación marista. La mayoría tiene alrededor de 5 años laborando en el colegio, destacando un pequeño grupo (3 personas) con más de 20 años.

- Los profesores que imparten en nivel secundaria; tres con formación de Normal Superior; dos de ellos con formación profesional afín a las áreas en que imparten sus clases; uno más con la licenciatura en educación física. También ellos han recibido el diplomado antes mencionado. Y el tiempo que tienen de trabajar en la institución es, de alrededor, de 6 años; sin embargo cabe resaltar que uno de ellos tiene ya más de veinte años en la institución.

La mayoría de los profesores son originarios de Tepatlán y sus alrededores.

#### **b) Los talleristas (experiencia y preparación profesional)**

Los profesores que imparten los talleres son profesionistas con estudios de posgrado, inmersos en actividades educativas, con experiencia en la docencia.

- Para el taller de *Técnicas de Aprendizaje*, se cuenta con la participación de una Lic. en Ciencias de la Educación, Maestría en Educación (Universidad de

Monterrey) y cursa actualmente el Doctorado en Filosofía de la Educación (ITESO).

- Para el taller de *Asertividad*, se cuenta con la participación de un Ingeniero, Maestría en educación y cursa actualmente el Doctorado en Educación (Universidad Marista de Guadalajara).

- Para el taller de *Teorías que fundamentan la aplicación de programas para el Desarrollo de Habilidades*, se cuenta con la participación de una Lic. en Psicología (ITESO) y actualmente cursa la Maestría en Educación (ITESO).

- Para el taller de *Comunicación y Asertividad*, se cuenta con la participación de una Lic. en Psicología (Universidad de Ags.) y Maestría en Desarrollo Humano (Universidad Iberoamericana).

### 3. TÉCNICAS, INSTRUMENTOS Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

#### a) Técnicas

Las técnicas que se utilizaron durante la investigación, tal como se propone en los estudios de tipo etnográfico, son:

La ***observación no participante***, puesto que el investigador, aunque forma parte de la institución, es quien coordina y organiza el diplomado.

En la observación no participante, el investigador es, como diría Woods (1989), teóricamente ajeno a esos procesos y adopta las técnicas de "*la mosca en la pared*" para observar las cosas tal como suceden, naturalmente, con la menor interferencia posible de su presencia.



A pesar de ser observador no participante, afirma Woods (1989), se es de algún modo participante, pues es difícil no ejercer influencia sobre la situación que se observa e igual de difícil es, en cualquier investigación a largo plazo, evitar verse envuelto de algún modo en la vida del grupo que se observa.

Las observaciones se llevaron a cabo durante las sesiones de los talleres de comunicación y conducción de grupo del diplomado (cada sesión de cuatro horas y media); así como a las clases de los maestros que así lo permitieron y que se consideraron relevantes para profundizar en los datos. En total se hicieron 6 observaciones a sesiones de talleres y 5 observaciones en el salón de clases.

**Notas de campo.** La observación estuvo acompañada de la toma de notas durante todo el tiempo que dure la recolección de material empírico, pues *“la comprensión proviene de la observación, la atención y una copiosa toma de notas”* (Hubbard y Millar, 2000). Para la toma de notas se consideraron algunos requisitos indispensables: un ojo avizor, un oído fino y una buena memoria. (Woods, 1989).

Las notas se tomaron durante las observaciones y, en los momentos en que esto no fue posible debido a circunstancias que no lo permitieron se recurrió a la memoria, tratando de hacer el registro de lo observado en cuanto se terminó la actividad o situación.

También se tomaron notas «informales», es decir en momentos en que no hubo la posibilidad de obtener información y que, sin embargo, algunos hechos o situaciones (pláticas informales con los profesores o alumnos) arrojaban información relevante para la investigación.

Cuando era necesario tomar muchas notas sobre lo observado, se tenía una serie de abreviaturas perfectamente entendidas por el investigador.

**La entrevista.** Para la recolección de datos, otra de las técnicas utilizada fue la entrevista, pues a través de ella se obtuvieron datos de los profesores. Así se contó con la percepción de los participantes y un elemento más para triangular información y poder hacer un análisis más completo de los datos. Al entrevistar se consideraron elementos como la confianza, la curiosidad y la naturalidad (Woods, 1989). Según Hubbard y Millar (2000, p. 67): *“el trabajo del entrevistador es hacer que el entrevistado se sulte y luego recostarse en el asiento y esperar sorpresas”*.

La confianza es importante, ya que a través de ella se dio el acercamiento voluntario y sin restricciones por parte del entrevistado. Lo que el investigador dijo e hizo, su preparación, disposición para, incluso, permitir que la relación con los entrevistados pudiera ir más allá de la simple entrevista.

Dado que la investigación se centró en los docentes y la transferencia de sus conocimientos a la práctica, serán ellos fueron la fuente de información a la que con mayor frecuencia se recurrió durante la recolección de los datos. De tal suerte que el entrevistador tuvo que «ganarse» la confianza de los profesores, pero sin olvidar que es necesario *“una discreta neutralidad, y el cultivo de las cosas compartidas”* (Woods, 1989, p. 79).

La curiosidad es, como ya se dijo una característica indispensable del entrevistador, pues éste ha de tener un verdadero deseo de saber; así como lo dice Woods (1989, pp. 79 - 80): *“conocer las opiniones y las percepciones que las personas tienen de los hechos, oír sus historias y descubrir sus sentimientos... el deseo de saber más, el interés en los demás por alcanzar la más rigurosa comprensión posible”*.

Y una última e igual de importante característica del entrevistador que se tomó en cuenta fue la de la espontaneidad o naturalidad, pues *“en las entrevistas, el objetivo es el de captar lo que se encuentra en el interior de los entrevistados, sin la*

*colaboración ni la distorsión que el entrevistador pueda imprimirle” (Woods, 1989, p. 80).*

Según Woods (1989), es bueno llamar a las entrevistas: conversaciones o discusiones, esto con la finalidad de permitir que el entrevistado se sienta más «libre» y lejos de formalidades que, en algunos momentos, pueden «estorbar».

Durante la investigación y, en específico, cuando se trató de entrevistas, se tuvo en cuenta el lugar, dando la oportunidad de que el entrevistado se sintiera en total confianza y en un ambiente que facilitó su apertura. Tal apertura puede estar condicionada al conocimiento del objetivo de la investigación, por parte del entrevistado, así como el aseguramiento de su información; es decir, garantizar la confidencialidad y buen uso de la información.

Se realizaron 8 entrevistas formales.

También se realizaron entrevistas informales. Son aquellas que se llevaron a lo largo de todo el proceso. Son espontáneas y nacen de la interacción con los participantes (Hubbard y Millar, 2000), aprovechando que algunos maestros tocaban el tema de la formación, los contenidos, la metodología, situaciones diversas del mismo tema; el entrevistador tomó nota y buscó ampliar la información que de manera espontánea surgió, con otras preguntas. El total de entrevistas informales fue de 4.

## **b) Instrumentos**

Los instrumentos que se utilizarán son:

**Videos**, ya que...

*“ ... las grabaciones y su análisis difieren de la observación participante en un aspecto crucial. A diferencia del observador participante, el analista de registros documentales audiovisuales o magnetofónicos no espera en el contexto a que se produzca la ocurrencia de un determinado tipo de acontecimiento. Al revisar las pruebas documentales grabadas el*

*analista está libre de las limitaciones que le impone al observador participante su inserción en el devenir secuencial de acontecimientos, en el tiempo y el espacio reales". Wittrock (1989:275).*

Los videos que se tomaron durante la recolección del material empírico fueron cuatro.

### **c) Análisis de los datos**

*"El análisis de la información no es un proceso diferente al de la investigación. Formalmente, empieza a tomar forma mediante notas y apuntes analíticos; informalmente, está incorporado a las ideas, intuiciones y conceptos emergentes del etnógrafo". (Hammersley y Atkinson, 1994, p. 193).*

Los datos que se obtuvieron se analizaron durante todo el proceso de la recolección, tal como lo afirman Shagoury y Miller (2000, p. 125): *"el análisis de datos no comienza después de que se ha finalizado con la recolección; antes bien, es una parte de su investigación desde el primer día mismo".*

El analizar los datos conforme se fueron recolectando tuvo gran ventaja para el investigador, pues, como dicen Miles y Huberman (1984) en Shagoury y Miller (2000): es bueno hacer el análisis mientras se van recolectando los datos, pues facilita la reflexión constante y el planteamiento de nuevas estrategias para obtener datos relevantes.

### **¿Cómo se llevó a cabo el análisis de los datos?**

Uno de los pasos en el proceso de análisis fue una lectura cuidadosa de la información recabada y el uso de los datos obtenidos para extraer cuestiones significativas, Hammersley y Atkinson (1994).

Para analizar los datos, fue necesario reunirlos, organizarlos de manera que denotaran las cuestiones más importantes.

Una vez que se obtuvieron los datos de las observaciones, se hicieron comentarios y se anotaron reflexiones al margen de la informaci3n obtenida (previamente se tenia un formato que incluia dos columnas, a fin de poder hacer comentarios de lo anotado durante la observaci3n).

Una vez que se obtuvo el material de video (en los casos en que el entrevistado acept3 ser grabado), segun Shagoury y Miller (2000), ayud3 el oir y ver una y otra vez, sobretodo centrado en los elementos esenciales para la investigaci3n, en los detalles que arrojan informaci3n valiosa para esta. Fue despu3 de ver y escuchar que se hizo el registro en un formato previamente preparado para ello y en el cual se incluye: la fecha, taller, duraci3n, columnas para c3digos, registro etnogràfico y observaciones del investigador. Un ejemplo de registro est3 en los anexos [\(1\)](#)

Durante el anàlisis de los datos, se cont3 con varios memos (previa informaci3n recabada durante todo el proceso), que incluy3 informaci3n relevante acerca de las relaciones que el investigador creia conveniente hacer, pero que no est3n descritas en ninguna de las fuentes de datos obtenidas. Ejemplo de un memo est3 en los anexos [\(2\)](#)

En todo momento del anàlisis se generaron conceptos, mismos que surgieron espontàneamente, cuando fueron de uso corriente entre los actores, Hammersley y Atkinson (1994). Aunque tambi3n se tomaron en cuenta aquellos generados por el investigador y no por los actores (fueron los surgidos a trav3s de los patrones y fen3menos).

El esquema b3sico a seguir para el anàlisis de los datos fue el siguiente:

La **cuesti3n de actitud en el anàlisis** de datos es esencial, tanto durante, como despu3 de la recogida de los mismos: **disposici3n** para cometer errores, para avanzar y retroceder...; disponibilidad para ir haciendo el anàlisis mientras se

recogían los datos; escuchar y estar atento a las sugerencias y observaciones, recibir el apoyo de alguien más durante la investigación.

1. Antes de iniciar la recogida de datos, se establecieron códigos que surgieron a partir de la información recabada en el marco teórico y en la misma naturaleza del problema de investigación. Ejemplo de códigos en los anexos [\(3\)](#)
2. Se generaron conceptos que surgieron a partir de la información obtenida. Se extrajeron los conceptos que sobresalían, de la misma manera aquellos que se contraponían, pues sirvieron para el análisis posterior. Esto se escribió al margen de la información.
4. Se hicieron anotaciones al margen de los registros, acerca de percepciones subjetivas, inferencias personales, datos que habrían de tenerse en cuenta, etc.
5. Para continuar con la recogida de datos, se tuvieron presentes los conceptos o códigos obtenidos para analizar la nueva información.
6. Al mismo tiempo que se generaron los conceptos, se registraron en un memo, de manera que se pudiera mantener la claridad en los conceptos y relaciones existentes entre ellos; así mismo, fundamentarlos.
7. Se hicieron triangulaciones entre la información obtenida acerca de una misma situación, fenómeno o personas en diferentes momentos de la investigación. A partir de éstas, se sacaron algunas conclusiones.

#### **4. PROCEDIMIENTO Y CRONOGRAMA**

Por tratarse de un periodo que abarca sólo un semestre para la recolección de material empírico, sólo se pudo obtener información de dos de los talleres. El diplomado se efectuó durante todo un ciclo escolar.

## **Agosto 2005**

Se solicitó de manera formal la autorización del Consejo Directivo para llevar a cabo la investigación. Dando a conocer el objetivo y los alcances de la investigación y su utilidad para la institución.

Para llevar a cabo la investigación, primeramente se tuvo en cuenta el calendario autorizado por el consejo de la institución, que incluía las fechas precisas en que se asistiría los talleres. Así mismo la confirmación de los talleristas al mismo.

Una vez autorizado el calendario, se procedió a recabar la información actualizada acerca de los participantes (es decir, los nombres de los profesores que en el ciclo escolar 2005-2006 formaron parte del módulo I del diplomado en desarrollo docente).

## **Septiembre 2005**

Se dio a conocer al grupo la participación del investigador, el objetivo de la investigación y solicitar su autorización para utilizar el material empírico que resultara, así como el manejo ético de la misma. Ya que *“el investigador debe negociar una estricta protección de la información al iniciar su estudio”* (Wittrock, 1989, p. 265). Además de tener en cuenta dos de los principios básicos en la ética de la investigación: *“a) lo mejor informados que sea posible acerca de los propósitos y las actividades de la investigación que se llevará a cabo, así como de cualquier exigencia (trabajo adicional) o riesgo que les pudiera acarrear el hecho de ser estudiados, y b) lo más protegidos que sea posible de cualquier riesgo”*. (Wittrock, 1989, p. 250).

## **Septiembre- diciembre 2005**

Se recabó la información en cada una de las sesiones de los talleres, en el aula donde imparte el profesor, y en entrevistas previamente acordadas con los participantes. Se realizaron registros de toda la información.

Mientras más información se obtuvo se tenía una mayor posibilidad de un análisis más profundo.

### Diciembre 2005

En todo momento... y en diciembre la concentración final- se hizo el análisis de los datos.

	Material	Cantidad
MATERIAL EMPÍRICO	Videos	4
	Entrevistas formales	8
	Entrevistas informales	4
	Registros de observación de los talleres	6
	Registros de observación de clase	5





## IV. Análisis

## IV. ANÁLISIS

Dentro de la formación docente existen varios elementos que son rescatables para la reflexión; uno de ellos es el que ahora conduce este análisis, la formación continua, entendida como el espacio que se abre o que solicita un docente en ejercicio para actualizar, dinamizar e integrar reflexiones y contenidos que sirvan para su práctica en el aula.

La formación continua es una oportunidad para las instituciones educativas, y de la cual pueden valerse para buscar el crecimiento personal y profesional de los profesores, que a su vez se verá reflejado en la mejora educativa. Esto, por supuesto tiene su complejidad, pues no sólo se trata de crear espacios, promoverlos, favorecerlos; sino que hay que tener en consideración variables como la personalidad, disposición, realidad social y cultural, etc. de manera que pueda ser constatado el impacto que este elemento tiene en los profesores. Poder dar cuenta y analizar qué cuestiones favorecen a la formación y cuáles pueden estorbar o entorpecer en este proceso.

La propuesta de formación en la que están inmersos los profesores que forman parte de esta investigación es: participación en un módulo de competencias pedagógicas, que a su vez está integrado por diversos talleres que pretenden llevar al logro de tales competencias. Este módulo es parte de un diplomado en “Desarrollo Docente”. Y tras haber hecho la recolección de los datos, ahora se presenta un análisis de los mismos.

Los datos en sí mismos no dicen nada si éstos no son organizados y analizados de forma coherente y de manera que vayan intentando dar respuesta a la pregunta que es el origen de esta investigación. Con tales datos se pudieron hacer una serie de afirmaciones que están sustentadas con las evidencias recabadas durante la recolección de los datos.

**NOTA:** En viñetas incluidas en este análisis, fueron cambiados los nombres de las personas para mantener la confidencialidad de la información.

## 1. FACTORES QUE INTERVIENEN EN LA TRANSFERENCIA DURANTE LOS TALLERES DE FORMACIÓN

### a) Intervención de los talleristas (metodología y estilo)

La metodología de los talleristas, en la formación de los maestros, juega un papel determinante en el interés y la búsqueda de aplicación del contenido. Y yendo más allá, los profesores de formación del profesorado, como dicen Biddle, *et al.* (2000) deberían ser un modelo de los tipos de prácticas de enseñanza que quieren que los maestros utilicen con sus alumnos.

**- Los maestros muestran interés por los talleres en los que el tallerista usa una metodología participativa y tiene un estilo que se evidencia como de respeto y buen manejo del grupo.**

Los profesores prestan atención cuando reciben explicaciones con ejemplos concretos por parte de quien está conduciendo el taller, como puede apreciarse en la siguiente viñeta:

*“Luisa voltea al acetato y menciona la segunda manera de mejorar las relaciones humanas: “Saber escuchar”. Se dirige a Paula y le dice que si puede describirle todo lo que hizo el miércoles, incluso la ropa que llevaba puesta.*

*Mientras Paula intenta hacer el recuento del día miércoles (habla en voz alta y va contando lo que hizo); Luisa camina, el grupo está en silencio; Luisa sigue caminando. De pronto Gabriela le pregunta a Paula que qué ropa llevaba puesta... Paula ríe y dice “no me acuerdo”...*

*Cuando Paula termina de explicar, Luisa se acerca con su silla giratoria y se pone frente a ella, muy cercana y viéndola a la cara. Vuelve a pedirle que describa lo que hizo el día miércoles y Paula se sonroja y comienza a hablar en voz baja, evadiendo la mirada de Luisa, riendo varias veces mientras explica. Teresa e Silvia están haciendo comentarios, el resto del grupo observa a Luisa y a Paula.*

*10:28 Luisa se aleja de Paula y pregunta, dirigiéndose al grupo, que cuál es la diferencia entre la primera vez que preguntó y la segunda. Y dice ¿verdad que no es lo mismo mientras yo caminaba, que cuando me acerqué a Paula? Roberto dice en voz alta que no. Leticia hace comentarios con Lupita. Se escuchan comentarios en voz alta y algunos asienten y mueven la cabeza en sentido de negación”*

**Registro del 24 de septiembre de 2005, pág. 6, ¶7.**

En este ejemplo en concreto, los maestros mostraron interés por la manera en la tallerista maneja el contenido (la escucha en la comunicación); ya que a partir de una dramatización mostró la importancia de atender cercanamente a quien habla: la tallerista continúa hablando y los profesores escriben, comentan y participan, como se nota en la viñeta que sigue:

*“Luisa dice que el lenguaje debe ser comprometido, las generalizaciones impiden que uno se comprometa... Francisco escribe, Teresa e Silvia comentan algo...”*

*Juan dice un ejemplo del fútbol, cuando se hacen generalizaciones y no se usa un lenguaje comprometido, Teresa e Silvia comentan algo, incluso Silvia sube el tono de voz y sigue comentando con Teresa mientras Luisa está hablando y diciendo el ejemplo de un mitin, en donde todos se dejan llevar por las palabras de otros...”*

*Silvia pide la palabra y dice un ejemplo de cuando discutió con su esposo... Lupita hace comentarios con Paula, Mary hace comentarios con Javier, Gabriela hace comentarios con Roberto...”*

**Registro del 24 de septiembre de 2005, pág. 7, ¶3**

Además de mostrar interés durante el taller, se expresa la influencia positiva que tuvo la manera en que la tallerista lleva a cabo la conducción del taller; también lo expresan algunos maestros durante entrevistas posteriores al mismo:

*“Para mí es más importante la manera en que Luisa nos llevó durante los días que estuvo en el taller, conduce muy bien al grupo, con respeto y tiene un buen manejo, sabe cómo tomar en cuenta a todos, sin perderse del tema. De hecho, yo podría afirmar que influyó, en mí, más el estilo de Luisa que el contenido del taller; pues el contenido no es nada nuevo y además puedo aprenderlo en cualquier libro, pero la manera en que lo hizo Luisa fue lo importante. No importa tanto el contenido, es la manera de darlo”.*

**Entrevista del 14 de noviembre de 2005, pág. 2, ¶6.**

*“Luisa tiene un estilo que me gustaría poder “copiar” para trabajar con mis alumnos”.*

**Entrevista informal (Sofía).**

*“Me gusta mucho cómo Luisa nos va llevando durante las clases, el tiempo se ve me va muy rápido, cuando acuerdo ya es hora de irnos”*

**Entrevista informal (Leticia).**

Anteriormente se hizo la afirmación de que es necesario constatar que se ha aprendido, para que después pueda haber una transferencia. Y ahora se agrega este elemento: la transferencia no sólo se remite a los contenidos propios del taller, sino que pueden ser transferidos algunos elementos como la metodología o el propio estilo de quien conduce el taller. Esta idea la comparten Brown *et al.* (1993, p. 60)

*“no cabe duda que dicha transferencia se podrá lograr en la medida en que el modelaje del guía sea adecuado y pertinente a la realidad que vive el profesor; así como las actividades”.*

De manera implícita en la institución en que se hace la investigación se pretende que los profesores apliquen en las aulas el enfoque constructivista, o bien, enfoques que se alejen de lo tradicional, en donde el profesor sólo expone y los alumnos escuchan, sin que haya interacción entre ellos. Davini (1997) dice que si deseamos formar docentes que se conozcan y se comprometan con enfoque constructivista, ellos mismos tiene que ser formados con éste.

Resultaría contradictorio estar solicitando que haya aplicaciones de nuevas metodologías si ellos mismos no viven la experiencia con quienes participan en su formación continua.

Hay profesores que vivieron experiencias en otros talleres y manifiestan haber aprendido más del tallerista, de su estilo, que de los contenidos manejados por el mismo. Así lo afirma un profesor al manifestar la gran influencia que tuvo para él el estilo de uno de los talleristas. A pesar de que ya ha pasado un año desde dicha experiencia.

*“El taller que más ha tenido impacto para mí, es el que nos dio Luis... hay algo en él, en su manera de dirigirse, de interactuar con el grupo, el respeto que tiene, el saber escuchar... no sé bien qué es... me gustaría poder manejar así los grupos... algunas veces lo he intentado...”*

**Entrevista del 19 enero de 2006, pág. 1, ¶7.**

El taller que impartió el tallerista citado tiene contenidos en la línea de la psicología; sin embargo, el mismo maestro que dice haberse sentido impactado por el estilo del tallerista, para manejar el grupo; aunque desestima los contenidos de psicología abordados en los talleres, dado que preferiría un taller con un experto del área de la que imparte sus clases (historia y filosofía).

*“Me gustaría que en lugar de diseñar talleres con contenidos de psicología, se diseñara un taller en el que un experto en historia o filosofía... o en general de las ciencias sociales, que son las materias que imparto, nos diera un taller “fregón”...eso sí me sería de utilidad”*

**Entrevista del 19 enero de 2006, pág. 2, ¶7.**

Llama la atención, cómo el taller en el que participó el tallerista que le causó impacto, no fue descalificado por el contenido mismo; sino que tuvo relevancia gracias al estilo y metodología utilizados durante el taller.

Existe también evidencia de que al ocurrir lo contrario, un estilo o metodología que no despierte interés, los maestros disminuyen su participación y no se generan comentarios que denoten la influencia que tiene el tallerista para ellos; incluso pueden mostrar indiferencia o cierta “molestia” por una metodología que evidencia el poco apoyo para la construcción del aprendizaje.

***- Se puede constatar que la metodología utilizada durante los talleres, puede disminuir la participación e incluso causar desinterés o cierta incomodidad a los profesores.***

Los maestros participan poco o dicha participación se centra sólo en uno o dos miembros del grupo (de 18 que lo conforman).

Así se evidencia en uno de los talleres:

*“Leticia: yo creo que es ir asumiendo un tipo de liderazgo. La tallerista pregunta: ¿qué piensan?... nadie contesta.*

*La tallerista pregunta que si están de acuerdo con lo que dice Leticia... nadie contesta*

*La tallerista sigue leyendo el texto que tienen todos.*

*Todos están en silencio...*

*La tallerista sigue hablando de ejercer el liderazgo...*

**Registro del 5 de noviembre de 2005, pág. 4, ¶1**

La tallerista está usando la técnica de lectura comentada en un taller llamado “dinámicas de grupo”.

Dentro de la misma dinámica de lectura comentada, se hacen preguntas concretas de aplicación práctica en el aula, la tallerista responde con conceptos manejados en la lectura realizada. Así se puede ver en el siguiente diálogo:

*Juan pregunta que cómo se determina el nivel de madurez de un grupo.*

*La tallerista explica que sólo quien coordina al grupo determina la madurez del grupo; de acuerdo a la experiencia del coordinador y la valoración del coordinador.*

*Juan: ¿pero si no sabe el coordinador? ¿cómo se le hace? ¿Qué va a pasar si no se determina bien?*

**Registro del 5 de noviembre de 2005, pág. 5, ¶4**

Juan sigue explicando y contrastando el propio estilo de la tallerista y la confronta a sí misma

*"Juan dice que a él le dice mucho el hecho de que el grupo no contesta nada... con respecto a la participación del grupo".*

**Registro del 5 de noviembre de 2005, pág. 6, ¶2**

En otro de los talleres, la tallerista titular del mismo se tuvo que ausentar por razones personales y envió a una suplente provisional, que evidenciaba no llevar secuencia del contenido, y realizó dinámicas que no conectó con el contenido.

Los maestros reaccionaron ante esto con participación evasiva y de poco interés:

*"Una vez que están todos sentados, la tallerista dice que qué tanta capacidad tienen para seguir indicaciones, que era la intención de la dinámica y que ese mismo ejercicio lo pueden hacer con sus alumnos.*

*Francisco dice que, a través del ejercicio, también se puede descubrir qué tan bien se dar las indicaciones.*

*Juan dice que si puede contar un chiste colorado... la tallerista dice que al final, y la maestra Gabriela comienza a gritar "que lo cuente, que lo cuente". Juan cuenta su chiste, sólo algunos ríen.*

*La tallerista dice que se va a revisar cuál es la importancia de los sentimientos, que todos tenemos sentimientos y que son el motor que genera un potencial o fuerza para generar la vida. Dice que los sentimientos aparecen sin pedir permiso, que no puedo decirle a alguien, "ponte triste" y ya con eso se va a poner triste.*

**Registro del 5 de noviembre de 2005, pág. 3, ¶7.**

A pesar de que en algún momento la tallerista muestra llevar una secuencia del contenido, los maestros no participan o participan poco.

*La tallerista dice que cuáles son los sentimientos que los alumnos tienen como buenos y cuáles tienen como malos. Y sigue diciendo que como yo me desarrolle o aprenda, así viviré los sentimientos.*

*Nadie participa...*

*Después de un prolongado silencio, Jaime explica el ejemplo de un alumno al que le quitó una revista, dice "lo noté triste y arrepentido, y le dije: yo te disculpo, pero tú tendrás que cumplir... y empezó una batalla dentro de mi mente... al no querer castigarlo, pero ya sabía que había hecho mal..."*

**Registro del 24 de septiembre de 2005, pág. 9, ¶4.**

Por lo aquí evidenciado se confirma que la participación de los profesores está más relacionada con la manera en que se conduce el taller que con el contenido que se aborda en el curso.

**b) La participación en los talleres de formación, (como principio de que puede haber transferencia)**

La participación activa de los integrantes de un grupo es una manera de asegurar que puede darse el aprendizaje y, por tanto, cabe la posibilidad de que haya transferencia a su práctica.

Un aspecto que puede considerarse a la hora de hablar de aprendizaje, es la participación activa de los profesores (que en este caso fungen como alumnos en el espacio de formación); esto puede ser cuando los talleristas intencionan la aplicación y buscan la participación para verificar que se ha aprendido o cuando los maestros participan de manera espontánea como resultado de lo que están aprendiendo. Como dice Coll, *et al.*, (1993, p. 73) *"El alumno se muestra activo cuando, por ejemplo, pregunta u observa atentamente para conseguir representarse cómo contar... cuando establece relaciones entre objetos diversos, identifica parecidos y diferencias según criterios objetivos y puede nombrarlos"*.



***- Se constata que hay aprendizaje en los profesores, durante la formación continua, condición necesaria para que pueda haber transferencia.***

Un elemento básico para que se de la transferencia es el aprendizaje. Mismo que implica un proceso que habrá de verificarse, previo a dar cuenta de la transferencia.

Esto es un asunto complejo en el sentido de que podemos dar cuenta de que algo se ha aprendido cuando es posible llevarlo a la práctica; es decir, que el aprendizaje es evidenciado en hechos concretos. Y si consideramos la transferencia como la aplicación a hechos concretos que están relacionados con un aprendizaje específico, es entonces que podemos decir que la transferencia tiene como condición la existencia de un aprendizaje.

Existen algunos elementos que nos «indican» que puede darse el aprendizaje y uno de estos elementos es, como ya se mencionaba, la participación activa de los alumnos. Desde aquí es que se puede analizar si la participación de los profesores que forman parte de la formación continua tienen una participación que los lleve a lograr un aprendizaje.

***- La participación activa en los talleres que genera aprendizaje, parece estar determinada por el interés que tienen los profesores por la temática abordada.***

Como podemos ver, en la siguiente viñeta, dos maestros recalcan la importancia del contenido, en tanto tienen utilidad práctica. Es una participación que denota el interés por el contenido y que de hecho esto promueve mayor participación, como veremos más adelante.

*“Leticia pide la palabra y dice que a pesar de conocer a gente desde hace años, ahora se da cuenta de detalles que parecen insignificantes, pero que tienen mucha importancia y que así se conocen mucho mejor a las personas, a través de los detalles; y que también es buena la dinámica porque “nos sentimos más cargados de energía”.*

*El maestro Daniel pide la palabra y dice que hace falta más como ese tipo de ejercicios, el compartimos... sigue Daniel: el sentirnos de verdad compañeros, el que yo te confío, tú me confías, es algo que considero útil para todos...”*

**Registro del 1 de octubre de 2005, pág. 3, ¶1.**

A continuación se presenta una situación en la que se puede ver la participación de los profesores, que en comparación con otros momentos de la sesión, es mayor y en la que, incluso, hay variedad de participantes.

*“La tallerista pide que dejen de hacer el ejercicio y luego les pregunta que cómo se sintieron y que de qué se dan cuenta?”*

*Héctor dice: “relajados”*

*Francisco dice que cuando se tiene confianza es más fácil expresar lo que se siente, que no se dificulta el compartir el sentimiento.*

*La tallerista asiente con la cabeza y sonríe.*

*El maestro Daniel dice que, sin embargo él casi no conoce a Teresa y que se sintió muy bien de expresarle sus sentimientos.*

*Algunos bromean, ríen. Teresa sonríe.*

*Roberto ríe y dice que el estar con Héctor lo cohibió (todos ríen) y dice que a pesar de que lo conoce desde hace muchos años.*

*Gabriela dice que ella se dio cuenta del poder tan grande que tiene el tacto.*

*Jaime dice que sí se puede demostrar bastante al estar con el compañero.*

*Silvia dice que cómo el contacto con otros puede decir tantas cosas, que cómo con el tacto se puede saber el estado de ánimo de las personas, que es mucho lo que se puede percibir”.*

**Registro del 15 de octubre de 2005, pág. 4, ¶6.**

Este nivel de participación no evidencia un aprendizaje, pero sí el interés que puede llevarlos a generarlo.

Por ejemplo hay quien expresa que se siente bien en el taller de comunicación y manejo de sentimientos (con mayor aplicación a la vida personal), y luego manifiesta cómo es que se siente ante un nuevo taller: conducción de grupo (con mayor aplicación práctica, a corto plazo, a la práctica docente). Esto lo podemos ver

en el caso de una maestra que participa en el diplomado y que durante la entrevista externa su opinión con respecto a dos talleres.

*“Carla dice que es importante compartir los sentimientos. Dice que se siente especial por la manera en que se llevó a cabo el taller, como que se dedicó el día especialmente para ella”.*

**Registro del 1 de octubre de 2005, pág. 11, ¶3.**

*“ Me sentí triste porque ya se terminó el taller que sí nos servía, al menos para nuestra persona. No quería que el otro se terminara, pues me sirvió muchísimo en mi vida.*

*Creo que este también nos va a servir, pero sólo con los alumnos... guarda silencio... ¡que también es importante!... pero, lo otro era para nuestra persona”.*

**Entrevista del 26 de octubre de 2005, pág. 2, ¶1.**

También hay quienes recalcan la relevancia del taller por la importancia para la vida personal, a pesar de reconocer su utilidad para la práctica docente. Este es un asunto que deja ver la posibilidad de transferencia a la práctica docente; sin embargo, parece identificarse más hacia la vida personal, tal como se puede ver en la siguiente viñeta.

*“Sí... lo que pasa es que el tema este me mueve mucho, además sé que es de mucha utilidad para mi vida con mis hijos y mis alumnos, incluso con mis compañeros... en mis relaciones en general...”*

*“Sí... incluso me gustaría poder seguir trabajando más en lo personal, desde talleres como este o de una manera más sistemática y frecuente”.*

**Entrevista del 12 de septiembre de 2005, pág. 1, ¶8.**

*“Este taller sí me es de utilidad, pues puedo dedicar tiempo a mi persona. A veces venía, como algunos compañeros, con cierta resistencia, pero este taller me animaba, por los temas que abordan”*

**Entrevista del 7 de noviembre de 2005, pág. 2, ¶5.**

*“Este taller que impartió Luisa, de comunicación y manejo de sentimientos, fue muy bueno para mí, pues hacía tiempo que no dedicaba un espacio para trabajar mis cuestiones personales... me gustó mucho”*

**Entrevista informal (09 octubre 2005).**

Este interés por una temática específica (comunicación y manejo de sentimientos), puede deberse a que los mismos contenidos no provocan dificultad para entenderlos, pues tienen su origen en la misma dinámica personal. Además de que no se «exige», por decirlo de algún modo, desarrollar habilidades pedagógicas

específicas para su aplicación en el aula. Además de esto que se expone, también es importante considerar que la dinámica propuesta para el desarrollo del taller, abre la posibilidad de hacer aplicaciones personales y no necesariamente la exposición de casos concretos dentro del aula o de situaciones con los alumnos.

Resulta evidente que los maestros muestran interés por la temática de uno de los talleres: comunicación y manejo de sentimientos; sin embargo, también ocurre que la participación verbal se concentra mayormente en un profesor.

En algunos profesores hay relación entre su participación constante en el taller y la aplicación que éste hace al aula de clase. A continuación se muestra cómo Leticia, una de las maestras, participa frecuentemente durante el taller.

*La tallerista vuelve a preguntar que qué más se vio y Leticia responde que se pegaron hojas de colores en donde se exponían diferentes definiciones de lo que es un grupo.*

*La tallerista dice que se vieron las características que pueden tener los grupos.*

*Leticia dice que las afinidades en los grupos, interacción.*

*La tallerista; también vimos las características de los grupos pequeños y de los grupos grandes y que cuál es la característica que los hace diferentes y la aplicación que esto tiene en el aula de clase.*

*Leticia lee sus apuntes y contesta que es la interdependencia entre los miembros.*

*La tallerista retroalimenta y vuelve a preguntar.*

*Leticia dice que el respeto a las normas dentro de los grupos y dice que esto es algo que a ella le resulta práctico con los grupos.*

*La tallerista vuelve a preguntar que qué otra característica... hay silencio y nadie contesta a su pregunta, enseguida dice que el día de hoy se va a trabajar la mente en dos aspectos: se va a motivar pensando cuáles son los fenómenos del grupo, de manera que se pueda terminar el tema que corresponde a comunicación y que hay cuatro temas para el día.*

**Registro del 5 de noviembre de 2005, pág. 2, ¶2.**

La misma maestra que tuvo mayor participación, expresa encontrar utilidad del contenido para su práctica docente

*“Creo que este taller me da herramientas concretas para aplicarlo en el aula, sobretodo porque los grupos tienen diferentes características que debo tomar en cuenta para mis clases”*

**Entrevista informal (08 noviembre de 2005).**

En este ejemplo se evidencia la relación entre la participación y la transferencia; ya que la transferencia requiere, previamente, la constatación del aprendizaje y el aprendizaje, como dice Vigotsky en Baquero (1997) puede ser socializado para verificar que ha ocurrido. *“El crecimiento intelectual depende del dominio de los medios sociales del pensamiento, esto es, del lenguaje”* (Vigotski, 1962).

Si bien es cierto que la participación puede ser un indicador del proceso de aprendizaje, éstas han de ser precisas, claras, argumentativas; llevar al debate, etc. para que se pueda decir, de manera objetiva, que se está en dicho proceso. Sin embargo, algunas participaciones de los profesores que no tienen estas características, denotan que no hay aprendizaje.

*“Juan dice que nunca fuimos educados en la familia para manifestar estas expresiones. Continúa diciendo que en ocasiones vemos a alguien con cara triste y en lugar de preguntarle...”*

*9:30 Juan sigue con su comentario... diciendo que a él le gustaría que le preguntaran qué es lo que le ocurre... tan sólo el que te pregunten te hace sentir bien.*

*Juan dice que cuando es su cumpleaños dice...*

*Juan dice que no somos culpables de haber sido formados de esa manera.*

*Juan cuenta una anécdota de una alumna que le decía que a veces llegaba con cara de enojado y que él le dijo que cada vez que lo viera a sí le daba permiso de que le hiciera cosquillas; y que la alumna le llegó a hacer cosquillas cuando él ni cuenta se daba de cómo era su expresión.*

*Juan dice que a él no le gusta saludar de beso a las mujeres, que desde hace dos o tres años que se lleva a acabo esa costumbre en Tepa.*

*Juan dice que durante 45 años ha vivido sin dar abrazos o manifestaciones de esa naturaleza.*

*La tallerista le dice que eso lo puede cambiar poco a poco, aunque a él no lo hayan enseñado a ser así.*

*Juan vuelve a contar una anécdota...”*

**Registro del 24 de septiembre de 2005, pág. 3-5.**

Aquí se puede ver que Juan tiene participación en el taller, pero sus participaciones no dan cuenta de que se esté dando el aprendizaje.

Lo que se afirma con anterioridad se constata al entrevistar a maestros que tienen mayor participación durante los talleres.

*“Me parece que el contenido del taller es obsoleto, pues son temas que se han abordado desde hace mucho tiempo en diversos talleres. No tiene utilidad, que yo identifique, para mis clases, creo que lo que hago en el aula es el producto de la experiencia y no porque haya aprendido algo en el taller...”*

**Entrevista del 14 de noviembre de 2005, pág. 2, ¶3.**

*“El taller me ayuda a descubrir y reflexionar sobre cuestiones personales, no descubro cosas nuevas, sólo que puedo pensar en mí mismo...”*

**Entrevista informal, Daniel (26 septiembre de 2005).**

*“Como sus estudiantes, los profesores sólo pueden aprender nuevas prácticas de enseñanza y nuevas interpretaciones en la medida en que puedan darles sentido a través de la perspectiva de su conocimiento y sus creencias existentes. Pero si los profesores sólo pueden interpretar las nuevas recomendaciones sobre la instrucción o ideas sobre la enseñanza y el aprendizaje a través de las concepciones que ya poseen ¿cómo podrán llegar a aprender las nuevas prácticas e ideas sin deformarlas para adaptarlas a sus visiones ya existentes?” (Biddle, et al., 2000, p. 73).*

Esta idea nos confirma lo ya dicho.

Desde esta realidad encontrada, se puede afirmar que la transferencia estará condicionada al aprendizaje interés, participación y la metodología utilizada por quienes imparten los talleres.

### **c) Formación inicial de los docentes**

El grupo formado por los docentes que integran los grupos de formación; especialmente el que participa en el diplomado en desarrollo docente en el Colegio Morelos es diverso en cuanto a la formación inicial que tienen. Considerando ésta como aquella que es recibida durante los estudios previos a su práctica.

Este aspecto de la formación inicial es notorio en algunos maestros y es evidenciado en la participación que denota aprendizaje; en el interés explícito por los

talleres, en su postura crítica de retroalimentación para la mejora de los mismos y en la asistencia constante los días en que corresponde asistir al diplomado.

El haber recibido una formación religiosa, es lo que tienen en común los profesores que a continuación son parte de este análisis.

Se puede ver en la participación que tiene uno de los maestros que sin tener estudios en pedagogía, pero sí estudios de licenciatura en ciencias religiosas, licenciatura en filosofía y además una formación religiosa, pues estuvo algunos años en el seminario, tiene una participación que evidencia una construcción del aprendizaje.

Javier es un maestro que nunca ha faltado al diplomado, desde hace dos años y medio en que vienen asistiendo, los profesores del colegio. Con base en la discusión de la definición del sentimiento de confianza, Javier participa:

*“Javier dice la fe es algo que lleva a confiar, dice que la fe es confianza, que el niño, si tiene fe, aprende a confiar (en el papá, la mamá, el entorno)... la tallerista asiente con la cabeza.*

*Javier dice que en el sentido estricto de la palabra, la fe es confianza, que si ya la pasamos al sentido religioso, la fe es confianza en Dios...”*

**Registro del 1 de octubre de 2005, pág. 6, ¶3.**

Cuando se ha discutido en el grupo acerca del tema, Javier interviene para hacer una síntesis de la participación de algunos compañeros y de lo expuesto por la tallerista.

*“Javier dice que el coraje lleva a actuar positiva o negativamente, que el coraje bien manejado nos lleva a cumplir un reto o que mal manejado nos lleva a cometer una “barbaridad”.*

**Registro del 1 de octubre de 2005, pág. 7, ¶4.**

Cuestiona a la tallerista, al mismo tiempo que expone su propia reflexión:

*“Javier dice que por ejemplo la situación social de secuestros, corrupción... nos hace sentir impotentes... pero que sí podemos hacer algo – lo que nos toca, pero que cómo se puede superar de cualquier manera sentirse impotente ante tantas cosas que uno no puede cambiar”.*

**Registro del 1 de octubre de 2005, pág. 3, ¶1.**

*...Javier dice (refiriéndose a ejemplo de la tallerista) que en el sentido estricto de la palabra, la fe es confianza, que si ya la pasamos al sentido religioso, la fe es confianza en Dios...*

**Registro del 1 de octubre de 2005, pág. 6, ¶2.**

La participación de este profesor, a diferencia de la participación de otros, deja ver su reflexión, en los temas y la necesidad de exponer sus propios conceptos sintetizados.

Y cuando se le preguntó acerca de su participación en los talleres (durante una entrevista), deja ver que tiene conocimientos previos y que, a pesar de no ser temas que le interesen demasiado, considera que sí es posible y necesario discutir en los grupos para llegar a un aprendizaje.

*“ ... participo porque me interesa que a mí me quede claro, además de que necesito estar confirmándome que lo que estoy entendiendo es claro o no y que los contenidos sí tienen relevancia o aplicación concreta”.*

**Entrevista de 19 de enero de 2006, pág. 3, ¶3.**

Al igual que Javier deja claro su interés, también hace sugerencias acerca del contenido de los talleres.

*“Me gustaría que en lugar de diseñar talleres con contenidos de psicología, se diseñara un taller en el que un experto en historia o filosofía...”.*

**Entrevista de 19 de enero de 2006, pág. 2, ¶7.**

Existe otro profesor que tiene también una formación diferente al resto del grupo, pues aparte de tener estudios en pedagogía, estudió una carrera de especialidad técnica (ingeniería) y realizó estudios de licenciatura en ciencias religiosas; además formó parte de una congregación religiosa en la que estuvo algunos años.



Francisco es un maestro que no ha sido constante en su asistencia; sin embargo cuando participa, evidencia una mayor reflexión y cuestionamientos que el resto del grupo no hace durante sus participaciones.

Así lo podemos ver en los siguientes fragmentos de su participación y en la entrevista:

*“me interesa cualquier formación que pueda recibir y que me sea útil. Todos los talleres me han resultados útiles.... Me gusta mucho participar para corroborar, saber más, poder discutir de temas que conozco y poder escuchar a los demás con sus opiniones”.*

**Entrevista del 22 de enero de 2006, pág. X, ¶x.**

*“Francisco dice que es importante el trabajo en equipo, la solidaridad, tratar de sentir lo que el otro está sintiendo”.*

**Registro del 1 de octubre de 2005, pág. 2, ¶4.**

*“Francisco dice que, a través del ejercicio, también se puede descubrir qué tan bien sé dar las indicaciones”.*

**Registro del 5 de noviembre de 2005, pág. 8, ¶1.**

Participa y ayuda en la construcción de los conceptos, o aclarando los conceptos en voz alta, así se manifiesta en las siguientes viñetas

*“Francisco dice que vieron que cada uno le da la connotación al mensaje. Que sería casi imposible quitarse la grabación, pero que se puede hacer algo que beneficie.*

*Francisco comparte una experiencia personal...”.*

**Registro del 1 de octubre de 2005, pág. 6, ¶2.**

*“Francisco interviene diciendo: “me imagino que vas a explicar lo del manejo adecuado o inadecuado de los sentimientos, pero yo creo que los sentimientos se experimentan de acuerdo con la experiencia”.*

**Registro del 15 de octubre de 2005, pág. 5, ¶8.**

*“Francisco dice que la parte intelectual nos puede ayudar mucho en ese manejo adecuado, que el uso de la razón puede ayudar a ir moderando, la tallerista asiente con la cabeza y se acerca un poco más a las mesas... Francisco dice que primero es necesario atender a lo intelectual y luego pasar a lo emocional...”.*

*Francisco pregunta que si es la repercusión de conductas -en el inconsciente-”.*

**Registro del 15 de octubre de 2005, pág. x, ¶x.**

*“La tallerista pregunta que cuándo es que nos enojamos. Francisco dice que cuando queremos protegernos de algo o de alguien... o que cuando es necesario ponerle límite a alguna persona.”*

**Registro del 15 de octubre de 2005, pág. 6, ¶7.**

Una maestra que también tiene una formación distinta al resto del grupo (que estudiaron en la UPN), pues aparte de estudiar la normal, ha estudiado en forma autodidacta el constructivismo (desde antes de iniciarse como docente) y se dedica, en la institución, a impartir talleres de habilidades del pensamiento para alumnos de preparatoria y secundaria en el horario extraescolar y la materia de habilidades del pensamiento en primaria; además la institución la envió a un taller de habilidades del pensamiento en el ITESO. Esta maestra también recibió una formación religiosa especial, pues estuvo un tiempo en una congregación religiosa.

Las participaciones que ella ha tenido son notorias con respecto al resto del grupo; incluso hay viñetas en otros apartados en los que se hace referencia a la participación de la maestra Leticia.

La participación va desde el mostrar interés por la temática abordada, así se puede ver en esta viñeta

*“La tallerista vuelve a preguntar que qué más se vio... Leticia dice que las afinidades en los grupos, interacción... Leticia dice que el respeto a las normas dentro de los grupos y dice que esto es algo que a ella le resulta práctico con los grupo”.*

**Registro del 5 de noviembre de 2005, pág. 2, ¶2.**

Además la maestra Leticia contestó acerca del contenido después de que el grupo estaba en silencio ante la pregunta de la tallerista.

También hay participaciones en las que deja ver que comprende lo que se explica y explica con sus palabras lo que entendió, como se muestra enseguida

*“Leticia dice que si se cambia lo negativo a positivo, puedo crecer como persona...”.*

**Registro del 15 de octubre de 2005, pág. 6, ¶3.**

*“Leticia, ser más consciente del proceso y no dejar proceso sin completar.”*

**Registro del 1 de octubre de 2005, pág. 4, ¶5.**

*“Leticia: yo creo que es ir asumiendo un tipo de liderazgo ¿qué piensan?... dirigiéndose al grupo.”*

**Registro del 5 de noviembre de 2005, pág. 6, ¶s.**

*“La tallerista dice que para qué ayuda la impotencia  
Leticia dice que en su caso, cuando no puede hacer algo, busco la mejor manera de hacerlo, me impulsa a buscar...”*

**Registro del 15 de octubre de 2005, pág. 6, ¶3.**

Hasta un interés en aplicar lo que se ve en dichos talleres a la vida práctica docente

*“Creo que este taller me da herramientas concretas para aplicarlo en el aula, sobretodo porque los grupos tienen diferentes características que debo tomar en cuenta para mis clases”*

**Entrevista informal (08 noviembre de 2005)**

*“Leticia dice: “tengo diez grupos a los cuales adaptarme, en algunos me cuesta mucho, este tema es de utilidad para poder identificar qué hacer en cada uno de ellos...”*

**Registro del 5 de noviembre de 2005, pág. 8, ¶4.**

Cuando se le preguntó a la maestra acerca de cuál era su interés al participar en los talleres, ella respondió:

*“cuando participo en los talleres, lo hago partiendo de la experiencia que vivo en el aula, me visualizo o traslado los que vemos en el taller y lo que pasa en mi aula”...*

**Entrevista informal (febrero de 2006).**

En una entrevista informal, la maestra manifiesta interés por la formación permanente

*“valoro mucho los talleres del diplomado y cuando asisto me dispongo, porque siento que todo esto me ha ayudado a madurar profesionalmente y como persona... aunque de pronto lo veo como una arma de doble filo, pues me exige mucho y quisiera aprovechar al máximo...”....  
Paradójicamente, creo que me han servido mucho, pero también descubro que me falta mucho por aprender y crecer...”*

**Entrevista informal (febrero de 2006).**

Es evidente el interés de la maestra, por su participación y asistencia constante a los talleres.

La maestra manifiesta un interés y un compromiso institucional al participar y asistir a los talleres de formación y al igual que los otros dos maestros; además muestra interés por cada temática.

Posiblemente no es que determinada formación prepare, por decirlo de algún modo, para nuevos aprendizajes; tal vez es la misma dinámica personal en el estudio mismo y la profundización que esto tiene; sin embargo lo que es común a estos profesores es que tuvieron una formación religiosa.

También puede considerarse el compromiso que se adquiere con la institución; pues estos maestros, sobre todo dos de ellos tienen tareas asignadas dentro de la institución en las que se va más allá del compromiso que otros profesores tienen. Por un lado, uno de ellos ha sido elegido para tomar un curso de la filosofía institucional y coordinar para que el resto de los profesores reciban dicha formación dentro de la institución. Y otro imparte las sesiones de habilidades del pensamiento en horario extra a alumnos de secundaria y preparatoria; así como la misma materia en horario escolar a alumnos de primaria.

Los maestros que han tenido una formación religiosa previa a su práctica actual muestran interés, compromiso, aprendizaje que se transfiere no sólo al aula, sino a su vida personal en general. Es evidente la diferencia de respuesta que tienen estos profesores con respecto al resto del grupo; a pesar de lo que afirma García (2002, p. 12) respecto a la formación inicial de los docentes: *“Nos encontramos ante una formación que lejos de profesionalizar a los futuros profesores, degrada la importancia y atención que el conocimiento y la práctica pedagógica deberían tener en la actividad cotidiana del profesional de la enseñanza”*. Aquí lo que se recalca es que a pesar de que hay deficiencias en la formación inicial de los profesores en su generalidad, el haber recibido formación religiosa marca una diferencia que se ve reflejada en su desempeño en los talleres de formación.

Como pudimos constatar, durante la formación de los docentes, existe la posibilidad de que se aprenda (como principio para transferir), cuando la metodología que se usa durante los espacios de formación es participativa, dinámica y quien imparte los talleres tiene dominio del tema y sabe mediar al grupo para el

aprendizaje. De tal manera que al ocurrir lo contrario; es decir una metodología de poca participación y en la cual no hay espacio para la construcción de aprendizaje, los maestros disminuyen su participación e interés, mostrándose indiferentes.

La participación y calidad de la misma durante la formación, está determinada por la metodología empleada durante los talleres.

Cuando los profesores no participan de manera activa durante los talleres, no hay evidencia de aprendizaje; por tanto no hay transferencia a su práctica. A pesar de ello sí pueden mostrar interés por la temática abordada e identifican que es útil para su vida personal, sin dar cuenta o especificar tal utilidad.

En suma, estos tres factores son determinantes para que haya transferencia de lo que se aprende a la práctica.

## **2. LA TRANSFERENCIA AL AULA.**

Los factores: intervención de los talleristas (metodología y estilo), la participación durante los talleres de formación y la formación inicial de los docentes, antes analizados, se ponen en juego cuando se da la transferencia de lo aprendido a la práctica en el aula.

Evidentemente, la transferencia es el elemento principal de esta investigación; por tanto, se definirá con precisión a qué se refieren los conceptos utilizados para hacer el análisis.

La transferencia es la aplicación que se hace en la práctica de una situación de aprendizaje. Dicha aplicación se hace a un contexto distinto al contexto en que fue aprendido. La transferencia puede darse de manera parcial o total, entendiendo

la transferencia parcial como aquella en que el profesor sólo se remite a recordar o a suponer situaciones en la que ve la aplicación concreta de lo que está aprendiendo, sin ir a situaciones diferentes. La transferencia total es aquella en la que, una vez estando en el campo de trabajo o en su vida cotidiana, el profesor es capaz de llevar lo aprendido y adaptarlo a la situación específica que vive de manera conciente y usando los recursos de lo aprendido. Ambos tipos de transferencia dependen de los tres factores analizados: intervención de los talleristas, participación y formación inicial de los docentes.

Estos dos niveles se identificaron en el grupo de profesores que participan en el diplomado en desarrollo docente en el Colegio, marco de realización de esta investigación.

**a) Transferencia parcial.**

Cuando los maestros dan ejemplos y hacen referencia al contenido, están haciendo una transferencia parcial a su vida personal o a la práctica docente; ya que la transferencia puede darse cuando hay aplicación concreta de lo aprendido a la vida, a través de ejemplos con metáforas o de la propia experiencia. Según lo explican Biddle, Good y Goodson, (2000, p.74) al referirse a la transferencia: *“deberían aprender el conocimiento, las habilidades y las disposiciones de valor tal y como se dan en contextos significativos, y que lo que se aprende debería conectarse a situaciones de uso”*.

***- Algunas transferencias parciales a la docencia se hacen cuando los profesores son inducidos por los talleristas.***

Los talleristas promueven la participación de los profesores remitiendo a la aplicación en el aula, en ellos, en algunas ocasiones, se denota la transferencia parcial de los contenidos.

En el siguiente ejemplo se puede ver cómo la tallerista remite el ejemplo a los alumnos e hijos, es entonces que se despierta la participación, haciendo notar cómo ese ejemplo sí es aplicable o ha sido aplicado en la práctica.

*“Luisa dice que cuando realmente quiero escuchar a alguien, lo primero que tengo que hacer es ponerme frente a la persona y mirarla... a veces ni siquiera se necesitan muchas palabras, pero la otra persona se sabe escuchada.*

*Luisa dice que una cosa es escuchar a la persona y otra es sólo estar oyendo; dice que muchas veces no escuchamos a nuestros alumnos o a nuestros hijos.*

*Hilda dice que a ella le ha pasado que incluso cuando sus alumnos leen en voz alta y ella no les está poniendo atención, se equivocan o se sienten mal.*

*Luisa refuerza, con el ejemplo de Hilda, la importancia de escuchar verdaderamente a nuestros alumnos”.*

**Registro del 3 de septiembre de 2005, pág. 8, ¶4.**

También ocurre que la tallerista toma como referencia los propios ejemplos de los participantes para continuar con la explicación y recalcar la pertinencia del contenido; así mismo hace la referencia a la aplicación con los alumnos y, a través del ejemplo dado, manifiesta cómo esto puede o incluso ya ha sido aplicado por algunos profesores. Así ocurre en el siguiente diálogo, después de que se realizó una dinámica para descubrir la importancia de la comunicación.

*“La tallerista, refiriéndose al comentario de Daniel: “y qué importante es tener a alguien para platicar... y de verdad que a veces la rutina no nos deja hacer esto... trabajamos en la misma institución, pero luego parecemos desconocidos. Y tampoco significa que tengamos que ser los grandes amigos, pero que es importante compartimos”.*

*La tallerista dice que esto que nos pasa como adultos también les puede pasar a los niños, que también los niños quieren o necesitan que a veces no sólo sea su maestra, sino que también a ratos y en algunos momentos podamos escucharlos.*

*Pregunta que si les ha pasado que a veces sus alumnos los requieren más como personas que como maestros, se escuchan comentarios diciendo que sí, todos mueven la cabeza. La tallerista dice que cómo se sienten cuando esto sucede. El maestro Daniel dice que él estuvo mucho tiempo con los alumnos de quinto y sexto y que ahora que cambió de grado (3º) que se da cuenta que los niños lo “apapachan” y que también le confían problemas de su casa.*

*La tallerista pregunta que si tienen algo más que deseen compartir con respecto a la dinámica. Nadie participa, la tallerista dice que entonces pasen a sus lugares.”*

**Registro del 1 de octubre de 2005, pág. 2, ¶2y3.**

Aquí se puede notar cómo la tallerista aprovecha los comentarios de los maestros y hace notar cómo la temática abordada en el taller es aplicada en el aula de clase con los alumnos.

**- Suelen darse transferencias parciales, aún sin la inducción intencionada de los talleristas.**

Así como se menciona en la definición de transferencia parcial, se puede ver cómo ésta es posible a partir de hacer preguntas...

En la siguiente viñeta se puede ver cómo un profesor hace referencia a la cuestión docente, aún sin inducido por la tallerista, pero como resultado del tema abordado.

*“Luisa dice que el aprendizaje comienza desde la cuna, y que incluso antes de nacer... Juan pregunta: ¿entonces batallo con los adolescentes porque los papás no los enseñaron a ser pacientes por ejemplo?, Luisa explica que no es una situación de aprendizaje formal, sino que observaron conductas y tal vez fueron complacidos en todo sin darles oportunidad de ser pacientes. Francisco pregunta: si todo se aprende de los 0 a los 6 años y ¿luego qué?, Juan dice, después viene el reaprendizaje o la readaptación”.*

**Registro del 3 de septiembre de 2005, pág. 12, ¶2.**

La transferencia parcial, como pudimos ver, es una situación simple y no exige el dominio o el conocimiento total del hecho o contenido; sólo implica el remitir a la situación o descubrir que sí es posible aplicarlo a la realidad docente porque ya ha sido vivido de algún modo o porque presupone la aplicación del mismo a situación concreta y similar a la que se aborda en el taller.

**b) Transferencia total**

La transferencia total se refiere a las aplicaciones a situaciones prácticas, fuera o dentro del contexto en que fueron aprendidas, proporcionando evidencias tales como: conciencia (verbalizado o manifestado de algún modo) de que lo aprendido tuvo una utilidad práctica específica; reconocimiento, a través de la confrontación, de que lo aplicado tuvo un origen de aprendizaje específico.



Aunque la transferencia total requiere de una evidencia mucho mayor que la transferencia parcial, se encontró que algunos maestros hacen aplicaciones de lo que aprendieron en los talleres, a su práctica; sin embargo, resulta difícil poder hablar de la transferencia total, pues hay variables que tienen que ser consideradas para este caso de transferencia: la formación del maestro, un registro frecuente de sus clases, antes y después de los talleres; dar cuenta de que realmente aprendió y que lo que está aplicando en el aula es producto de lo aprendido en el taller y no de otras experiencias de aprendizaje.

A pesar de estas variables, mismas que no fueron consideradas a profundidad durante esta investigación, sí se puede afirmar que algunos maestros transfieren lo que aprendieron en el diplomado en desarrollo docente a su aula. Como evidencia de que éste ocurre sólo se tomará lo que el maestro hace en el aula, complementado con la entrevista.

***- Cuando los profesores son inducidos a descubrir el origen de sus estrategias, se vuelven concientes de que ha habido transferencia.***

En el taller de comunicación y manejo de sentimientos se abordaron temas que referían a no hacer juicios de otros y a saber escuchar.

Así fue visto durante el taller:

*“Luisa, tomando como referencia el acetato que está en el proyector, dice que se va a revisar cuáles son algunos elementos para mejorar las relaciones humanas y que lo apliquemos a nuestra vida. Empieza con: Evitar emitir juicios...”*

*Luisa sigue ejemplificando cómo el emitir juicios perjudica a las relaciones humanas.*

*Luisa voltea al acetato y menciona la segunda manera de mejorar las relaciones humanas: “Saber escuchar”.*

**Registro del 3 de septiembre de 2005, pág. 6, ¶1y9.**

Al observar una clase de uno de los maestros que participan en el módulo I del diplomado en desarrollo docente, se encuentra evidencia de que busca que los alumnos se respeten, se escuchen, dialoguen y de que reconozcan las cualidades de sus compañeros.

*“El maestro dice que es bueno que en los grupos se aprenda a dialogar...El maestro dice: “hay que tenernos confianza, es importante que sepamos cosas buenas de nosotros, lo que los demás piensan de mí. El saber que el otro reconoce cosas buenas de mi persona, ayuda para que sepamos convivir mejor y en armonía”.*

*Participan tres alumnos más y el resto del grupo observa a los alumnos que participan...*

*El maestro dice que es muy bueno saber cómo es que nos perciben nuestros compañeros.*

*El maestro vuelve a explicar acerca de la importancia que tiene el respeto hacia los demás y hacia uno mismo”.*

**Registro de clase del 4 de octubre de 2005, pág. 4, ¶6 y 3.**

Durante la entrevista del mismo maestro, se encontró lo siguiente:

*E- Pregunta que si esa idea de respetar a los alumnos y constantemente recordarles el valor del respeto es algo que hace todo el tiempo o es algo aprendido recientemente.*

*M- Asiente con la cabeza y dice que es algo que le parece muy importante en la formación de los alumnos y que en el taller de comunicación y manejo de sentimientos es algo que se revisó y que para él fue muy importante considerarlo para ponerlo en práctica.*

*E- ¿Quieres decir que el taller que estás tomando en el diplomado te ha ayudado en este aspecto?*

*M- Claro, es muy bueno para mí sobretodo, y eso se ve reflejado en la forma en que me relaciono con mis alumnos. Es algo que me he propuesto poner en práctica.*

*E- ¿Identificas alguna otra utilidad del taller del diplomado?*

*M- Sí, es para mi formación como persona y me ayuda en todas las relaciones: con mis alumnos, con mis hijos...”.*

**Entrevista del 22 de septiembre de 2005, pág. 3, ¶1-5.**

Esta evidencia de transferencia tiene que ver con la identificación que hace el profesor de un aprendizaje específico, pero que al ser interrogado sobre su práctica y confrontarla con un aprendizaje reciente, es que el maestro identifica con claridad de dónde obtuvo el conocimiento.

En la siguiente viñeta, una maestra manifiesta haber hecho una aplicación concreta a una situación en el aula, de lo aprendido en el taller

***- Hay transferencia a situaciones distintas a las presentadas durante los talleres y éstas son identificadas por los profesores.***

A partir del contenido manejado durante el taller, la maestra es capaz de identificar el contenido y además encontrarle aplicación práctica, refiriendo que fue a partir de lo aprendido en el taller que hizo la aplicación en el aula.

*¿Qué, en concreto, de lo que aprendiste el sábado te puede servir para aplicarlo con tus hijos o con tus alumnos?*

*No reforzar la conducta negativa de los otros, es decir, no recalcar la conducta negativa, sino resaltar aquello positivo que tienen, y no aplicar palabras generalizadoras por una vez que hicieron algo... También que debo ponerme en el lugar de los otros...*

*¿Me puedes platicar de alguna experiencia, en concreto, que hayas vivido con tus alumnos y en la cual pusiste en práctica esto?*

*Sí. José, un alumno, no trajo una hoja que debían llenar sus papás para su expediente personal... en la salida se acercó a mí contento y me entregó la foto...*

*Eso ¿no lo haces con frecuencia?*

*No siempre, pero el taller del sábado me hizo reflexionar mucho... sobretodo en esto de tratar de entender al otro y no generalizar su conducta. Además este taller y el que tomamos con Laura (Desarrollo Humano) han sido los mejores...*

**Entrevista del 12 de septiembre de 2005, pág. 2, ¶6.**

Es evidente que la maestra maneja el contenido trabajado durante la sesión del diplomado; además de que identifica con claridad su uso, por tanto, se puede decir que aquí sí hubo transferencia.

Se identifica la transferencia al dejar abierta la pregunta que remite “al contenido” y se identifica rápidamente, por parte de la maestra, el que ya ha puesto en práctica y que fue intencionado.

El maestro Roberto es un maestro que tiene estudios de normal superior, su asistencia al diplomado ha sido regular, teniendo poca participación en el mismo; incluso una tallerista mencionó acerca de la resistencia mostrada por el profesor.

La tallerista que condujo el taller de ortografía y redacción en el que se propone un método de acentuación en el que no es necesario aprenderse las reglas ortográficas, dijo que el maestro se mostró resistente ante la posibilidad de enseñar el método a los alumnos; sin embargo, hace unos días el maestro llegó al

departamento de desarrollo académico solicitando copias de un ejercicio que les aplicó la tallerista. El taller de ortografía, fue cursado por el maestro hace un año...

Ejemplo del ejercicio:

**Complete correctamente las siguientes conjugaciones verbales.**

escoger	esco__en,	esco__o,	esco__ieron,	esco__a
recoger	reco__ieron,	reco__ían	reco__o,	reco__a
proteger	prote__ía,	prote__erá,	prote__o,	prote__a
encoger	enco__ieron,	enco__e,	enco__a,	enco__erán
rugir	ru__en,	ru__ían,	ru__a	
ungir	un__ía	un__en,	un__o,	un__a
dirigir	diri__en,	diri__ían	diri__o,	diri__a
sumergir	sumer__imos,	sumer__ía	sumer__o,	sumer__a

En este nuevo ciclo y con referencia a los talleres más recientes, el maestro Roberto manifestó estar de acuerdo con el contenido; sin embargo considera que hay sábados en que toca asistir al diplomado y que a él le resulta muy difícil estar presente.

Los maestros dan muestra de que hay transferencia de lo que aprenden en los talleres, incluso de talleres que fueron hace algún tiempo; de algunos identifican con claridad el contenido que llevan a la práctica; aunque en algunos momentos hacen uso de lo aprendido y es hasta que se les cuestiona que identifican que fue el resultado de lo vivido en los talleres.

Hay transferencia total cuando hay aprendizaje y éste es significativo para los profesores, ya que descubren su utilidad práctica dentro del aula; así mismo hay transferencia cuando eso que han aprendido es aplicado a contextos distintos a los que fueron aprendidos.

Los profesores transfieren de manera parcial durante momentos de participaci3n en el taller cuando s3lo refieren a una situaci3n espec3fica y totalmente relacionada con el contexto en que se aborda en el taller.

La transferencia total se da cuando los profesores han aprendido, gracias a la metodolog3a, a su formaci3n previa, a la mediaci3n, al inter3s que tienen por la temàtica o cuando descubren que existe una utilidad concreta para sus clases.

Cuando hay transferencia total, puede ser intencionada desde que se planifica la clase, o bien se constata al interrogar al profesor de la fuente en donde obtuvo lo que aplica en el aula. Es decir, los profesores suelen, de manera intencionada, hacer aplicaciones concretas de lo que aprendieron en los espacios de formaci3n desde el momento en que planifican una sesi3n de clase y esto es evidenciado; sin embargo tambi3n suelen dar cuenta de la transferencia cuando se induce hacia una recuperaci3n de la clase y se toma conciencia de m3todos o t3cnicas que fueron aplicadas gracias al previo aprendizaje de 3stas.

Una vez que se han analizado los datos encontrados en esta investigaci3n, se puede decir que existe la posibilidad de dar cuenta de los factores que afectan la transferencia y de igual manera se puede constatar cuàles son los obstàculos para que los profesores aprendan y por consecuencia transfieran. El aprendizaje resulta dif3cil de evidenciar en una recogida de datos que estuvo limitada por el tiempo, sin embargo s3 fue posible confirmar que en donde se evidenci3 aprendizaje, tambi3n se constat3 que hubo transferencia.



# V. Conclusiones

## V. CONCLUSIONES

Como resultado de un análisis en torno a la transferencia que hacen los profesores de lo que aprenden en un espacio de formación al aula, se puede decir que son tres los factores que influyen y determinan que haya o no una transferencia una vez que se ha intervenido en un espacio de esta naturaleza.

Estos factores tienen que ver con el contexto institucional, la formación previa, el interés reflejado en la participación, los objetivos, el contenido, los recursos o medios didácticos y pedagógicos utilizados durante la formación que reciben los profesores. Tanto de los que «forman», como de los que son «formados»; es una mezcla de aspectos complejos que en definitiva determinan que los profesores transfieran o no lo que aprenden en los intencionados espacios de formación, abiertos especialmente para ellos.

La complejidad de estos factores radica en que, primero: estamos hablando de personas; segundo, que el ser personas nos muestra a cada uno con su propia complejidad influida por cuestiones de personalidad, institucionales, sociales, culturales e históricas. Aspectos que en cada uno son de por sí complejos y que al ser parte de un grupo y luego de una institución se agrega una complejidad mayor.

Es relevante destacar que el impedimento o logro de transferencia está fuertemente influido por los dos actores principales del proceso de formación: los «formadores» (talleristas) y los «formados» (profesores). Y para poder hablar de la transferencia primero es necesario constatar que haya aprendizaje, mismo que para que ocurra, según los profesores, es determinante la metodología que usan los talleristas, así como la relevancia y utilidad que tiene el contenido para su práctica

Hay una resistencia a la manera tradicionalista en que los talleristas se presentan ante los docentes, evidenciando que las necesidades van más allá de la revisión de contenidos y de la presentación de temas que, en la mayoría de las veces, no resultan novedosos para los profesores. Se requiere de una seria renovación de los formadores de docentes; incluso aquí también se pueden incluir a los que intervienen en la formación inicial; ya que no es posible pensar que por un lado las instituciones exijan la implementación de nuevas metodologías en el aula y la formación de alumnos reflexivos, independientes, creativos, etc., mientras los docentes son formados con metodologías opuestas, obsoletas o, simplemente, lejanas de las que se requiere que el profesor implemente en el aula e integre a su vida profesional.

A pesar de que este asunto no es nada nuevo, ni desconocido para los que se dedican a la educación, sí cabe hacer la invitación a reflexionar acerca de qué es lo que hace falta para que los formadores de docentes respondan a la formación que se requiere, qué estrategias específicas se requieren, cuáles podrían ser algunas propuestas que lleguen a esta problemática desde la raíz.

Una posible respuesta ya ha sido sugerida por algunos autores como Hernández, en su conferencia “Estrategias Innovadoras para la Formación Docente”, por la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, que propone que el formador de docentes investigue la práctica docente, para evitar un enfoque reduccionista de la misma; que promueva la integración de equipos de investigación, con el fin de ampliar y enriquecerse con la información obtenida sobre problemáticas diversas; y, por último sugiere que el formador de profesores utilice medios tecnológicos para la enseñanza. De igual manera se puede hablar de la gran influencia que tienen las escuelas que se dedican a la formación de profesores, pues tienen en sus manos la gran responsabilidad de contar con formadores que preparen formadores, revisando su propuesta curricular y el perfil que debe tener el formador de profesores.



Existe también la posibilidad de que en los espacios de formación haya aprendizaje que lleva a la transferencia en el aula, gracias a la metodología de los talleristas, que reflejan el interés por la participación, la discusión, la aplicación de dinámicas que permiten descubrir la utilidad y aplicación. Este es un elemento rescatable en el proceso de formación de los profesores, esta valiosa posibilidad que puede ser tomada, con base en lo encontrado en esta investigación, como dominios básicos del formador de docentes: metodología participativa, dinámica y significativa.

Otro factor que hemos de considerar como relevante para que pueda darse la transferencia es la formación inicial, formación que no remite sólo a la cuestión académica; sino a todo el contexto en que los profesores se fueron desarrollando en tiempo previo a ejercer su práctica docente. Dicha formación puede dar a las personas herramientas para enfrentar situaciones de aprendizaje, apertura ante las propuestas, compromiso con la educación y con las instituciones. Si bien aquí se refiere a una formación específica estructurada e intencionada, tal como la formación en congregaciones religiosas; también es cierto que el contexto familiar, la educación recibida a lo largo de su preparación académica, las creencias, etc., son de gran influencia; aquí se reafirma lo que se dijo de la influencia de las instituciones que se dedican a la formación de profesores.

Así, tres son los factores principales, descubiertos en el material empírico analizado durante esta investigación: intervención de los talleristas (metodología y estilo), participación durante los talleres de formación y la formación inicial de los docentes, que posibilitan la transferencia de lo que aprenden los profesores en sus espacios de formación.

Es indiscutible que la formación continua de los profesores es una herramienta que no sólo se limita a la participación en cursos o talleres, es necesario que exista un espacio permanente de reflexión, de compartir metodologías, de integrar

conceptos, de generar propuestas, surgidas de los mismos grupos de docentes, de manera que haya aprendizajes significativos que lleven a la transferencia en el aula, para transformar y dar respuesta y continuidad a las necesidades sociales, a través de la educación de los alumnos; así mismo, se integren a un sistema institucional que permanezca dinámico.

Lo que se sugiere con esto, es que para poder dar cuenta de la transferencia o no, es necesario que la formación sobre determinadas temáticas no se limite a talleres aislados; sino que se favorezcan espacios en las instituciones de manera permanente, continua y se profundice, se discuta; existan retroalimentaciones del trabajo en el aula, así mismo pueda revisarse si está resultando de utilidad lo que se aborda en estos espacios y de no ser así se puedan cambiar o enriquecer las temáticas. Incluso en estos espacios se pueden sugerir talleres o cursos específicos y esto redundaría en beneficio de la institución misma, pues además de que hay un ahorro de energía en la generación de cursos desde el escritorio, sin duda habría una mayor efectividad y eficacia en la formación que reciban los profesores. Los grupos generados en las instituciones necesitan de un acompañamiento, que sea sólo eso: un acompañamiento, de manera que se vayan recuperando e integrando las experiencias para hacer propuestas y asegurarse de que se pondrán en marcha.

La mejor manera de dar cuenta de la transferencia es la toma de conciencia de los propios profesores, el rescate de lo aprendido, la reflexión constante sobre lo que se requiere en el aula y fuera de ella y las aplicaciones de los aprendizajes a situaciones o contextos diferentes que en los que fueron aprendidos. Pero es el mismo profesor quien necesita saber identificar qué transfiere, por qué y para qué. Esto lo confirma Hargreaves (1996, p. 24) *“Para que los docentes interactúen con mayor flexibilidad, aprendan unos de otros de forma más generalizada y perfeccionen continuamente su propia pericia, hace falta crear de antemano nuevas estructuras que faciliten estos aprendizajes e interacciones”*.

Nada sencillo es lograr que los profesores sean los que discutan y reflexionan sobre lo aprendido, para luego transferir, pues éstos se encuentran inmersos en un sistema, en una institución con una organización determinada, en donde hay políticas, reglamentos, intereses específicos; de tal suerte que es necesario que las autoridades educativas estén dispuestas a permitir tales espacios, planificar, proveer de los recursos necesarios, organizar calendarios, estructurar con base en esta imperante necesidad.

En la generalidad, los grupos de profesores manifiestan una fuerte resistencia ante los cambios, ante las nuevas propuestas, a los sistemas. Esto no se debe sólo a una rebelión por sistema, sino también a que hay un contexto histórico, político, social en el que se enmarca este comportamiento y es un fenómeno que se da a nivel internacional, no es situación de una institución o intuiciones de un país determinado. Claro es que no por ello se abandona la lucha para que la tarea del docente sea resignificada y valorada, pero esto debe surgir de los mismos docentes y de una mediación o intervención externa (a ellos) para que de ahí surja una propuesta concreta de cambio desde lo que toca hacer a cada uno, desde donde se encuentra.

Hay un aspecto que no fue analizado, puesto que no es parte de los datos encontrados, pero que sí resulta importante considerarlo antes de plantear cualquier propuesta de formación en la que se tenga como finalidad u objetivo que los profesores transfieran a su práctica lo que han aprendido: es la actitud que tienen los profesores ante la formación, la disponibilidad y el compromiso más allá de los requerimientos institucionales o de todos los discursos que, para muchos profesores pueden resultar convincentes. Es necesario socializar la necesidad de la formación y las posturas de cada uno ante ello, discutir y «prepararse» para entrar en la dinámica de formación continua.

Como resultado de esta experiencia de estudio etnográfico en torno a dar cuenta de si los profesores transfieren lo que aprende al aula, también es necesario que un estudio de esta naturaleza pueda hacerse en un espacio de tiempo mayor; tal vez prolongarse un poco más que un ciclo escolar para ampliar las entrevistas a profesores y hacer más observaciones en el aula. De manera que se cuente con mucha más información para ampliar los elementos de análisis y poder proporcionar a los interesados pautas para la reflexión y revisión antes de elaborar una propuesta de formación en la institución.

No obstante ya se están dando elementos para la toma de decisiones, tales como considerar por medio de una evaluación exhaustiva a las personas que impartirán talleres o cursos para los profesores para determinar si la metodología que emplean es congruente con lo que la institución exigirá de sus profesores, considerar los intereses y necesidades de los profesores y la institución realizando un diagnóstico previo en el que se considere la formación previa que han tenido los docentes; planificar los talleres o cursos incluyendo la verificación de aprendizaje para asegurar un elemento de la transferencia, mantener constante comunicación con los profesores una vez que se ha entrado en una dinámica de formación (seguimiento) para constatar la utilidad de ésta.



# Referencias Bibliográficas

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez- Gayou, (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Mexico; Paidós.

Apuntes de la materia de Investigación I de la maestría en educación y procesos educativos en el ITESO.

Avalos, B., (s/f). *Las Instituciones Formadoras de Docentes y las Claves para Formar Buenos Docentes*.  
[www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/instituciones\\_formadoras\\_claves\\_formar\\_buenos\\_docentes.pdf](http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/instituciones_formadoras_claves_formar_buenos_docentes.pdf), consultado el 6 de febrero de 2006.

Baquero R., (1997). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: AIQUE.

Barbier, Jean-Marie, (1993). *La evaluación en los procesos de formación*. España; Paidós.

Barco, S.N., (2001). *Acreditación de las competencias individuales en educación*. Universidad de Comahue, Río de Janeiro.  
[www.me.gov.ar/inv/consultas/form\\_consulta\\_c.php3](http://www.me.gov.ar/inv/consultas/form_consulta_c.php3), consultado el 18 de junio de 2004.

Biddle, J., Good, L., y Goodson F., (2000). *La enseñanza y los profesores I, La profesión de enseñar*. España; Paidós.

Brubacher, J., Case, Ch. y Reagan, T., (2000). *Cómo ser un docente reflexivo. la construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*. Barcelona; Gedisa.

Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., Zabala, A., (1993). *El constructivismo en el aula*. (11ª ed.). España; Graó.

Davini, M.C., (1997). *La formación docente en cuestión: política y pedagógica*. Argentina; Paidós.

Etcheverry, J., (1992). *La tragedia educativa*. Argentina; Fondo de Cultura Económica.

Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas L., (2000). *Transformando la práctica docente*, una propuesta basada en la investigación acción. México; Paidós.

Giroux, A., (1997). *Los profesores como intelectuales*, hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. España; Paidós.

Greybeck, B., Moreno, M. G. y Peredo, M.A., (1974). *Reflexiones acerca de la Formación de Docentes*. México;

Hammersley, M., y Atkinson, P., (1994). *Etnografía: métodos de investigación*. España; Paidós.

Hargreaves, A., (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid, Morata.

Hernández, R., (2003). *Metodología de la investigación*. México; McGraw-Hill

Hubbard, R.S. y Millar, P., (2000). *El arte de la indagación en el aula*. Portsmouth; Gedisa.

Jaim, G., (1992). *La Tragedia Educativa*. Argentina; Fondo de Cultura Económica.

Márques Graells, P., (2000) "Los Docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación" <http://dewey.uab.es/pmarques/docentes.htm>, consultado el 15 de junio de 2004

Mckernan, J., (1990). *Investigación- acción y currículum*. Madrid; Morata.

Molina, L., (1997). *Participar en contextos de aprendizaje y desarrollo*. Barcelona; Paidós.

Roggi, L., (1999). *Los cambios en la formación docente en América Latina: una perspectiva comparada*. [www.utdt.edu/eduforum/ensayo9.htm](http://www.utdt.edu/eduforum/ensayo9.htm), consultado el día 10 de noviembre de 2005.

Salgueiro, A., (1998). *Saber docente y práctica cotidiana*, un estudio etnográfico. España; Ed. Octaedro.

Savater, F., (1997). *El valor de educar*. México; Ariel

Schön, Donald A., (1992). *La Formación de Profesionales Reflexivos*, hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. España; Ed. Paidós.

Segovia, J., (1997). *Investigación educativa y formación del profesorado*. España; Escuela Española.

SEP, (2000). *Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros e Educación Básica en Servicio (ProNAP)*.

SEP, (2004). *Lineamientos Generales para el establecimiento y operación del ProNAP en las Entidades Federativas*.

SEP, (2004). *Programa Rector Estatal de Formación Continua 2004-2005*.

Shagoury y Millar, (2000). *El arte de la indagación en el aula: manual para docentes e investigadores*. Barcelona; Gedisa

UNESCO, (1994). *¿Qué Formación para los Maestros?*, Ediciones UNESCO.

Baquero, R. (1997) *Vigotski y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires; AIQUE

Wittrock, M., (1989). *La investigación de la enseñanza*. Barcelona; Paidós.

Woods, P., (1989). *La escuela por dentro*. España; Paidós.





Anexos

## **Anexos**

1. Ejemplo de registro de sesión.
2. Ejemplo de memo.
3. Ejemplo de libro de códigos.

### CÓDIGOS PARA EL ANÁLISIS DE MIS REGISTROS

Códigos... Los códigos son como etiquetas que le ponemos a la información para nombrarlos.

Los códigos han de usarse consistentemente. Es necesario buscar regularidades para encontrar patrones.

Algunos códigos se pueden definir antes del análisis y del registro.

Participación	Comentarios del contenido	PC	Se refiere a comentarios que se hacen, específicamente del contenido que se presenta en el taller
	Ejemplos personales	PEJP	Son ejemplos que dicen los maestros acerca de su vida personal
	Ejemplos análogos	PEA	Participación de los maestros con analogías como ejemplo
	Preguntas	PP	Preguntas que se hacen del contenido
	En una dinámica	PD	Participación con comentarios o acciones dentro de una dinámica del taller
	Explicación interpretativa	EINT	Cuando el maestro da una explicación interpretativa del contenido
Transferencia	A la vida personal	TVPParcial TVPGeneral	Cuando la tallerista o los maestros hacen referencia a aplicaciones concretas a la vida personal
	A la práctica docente	TPDParcial TPDGeneral	Cuando la tallerista o los maestros hacen referencia a aplicaciones concretas al desempeño como docentes
Explicación	Del contenido	EC	Cuando se hacen explicaciones sobre los contenidos
	Del objetivo del contenido	EOBJ	Es cuando la tallerista da una explicación acerca del objetivo que se está presentando; ya sea de contenido general o particular
	De una dinámica	ED	Cuando se explica la manera en que deberá hacerse la dinámica
	Explicación con ejemplo	EE	Se da la explicación dando un ejemplo
	Remite a otros contenidos	ROC	Cuando el tallerista o

			participantes remiten a otros contenidos o temas
Comentarios e indicaciones	En parejas	CPA	Cuando se hacen comentarios en voz baja y sólo a un compañero
	En plenario	CPL	Comentarios que se hacen para todo el grupo, refiriéndose al contenido
	Indicaciones de la tallerista	INDT	Cuando la tallerista da indicaciones de una nueva actividad (sin la explicación de la misma)
	Referencia a la práctica docente	RRACD	Cuando la tallerista o maestros hacen referencia a la cuestión docente, sin hacer una transferencia o aplicación en concreto.
	Comentarios en voz baja	CVozB	Comentarios en voz baja
Metodología y estrategias	Inductiva	MIN	Cuando la tallerista presenta los contenidos de un manera inductiva, comienza con situaciones particulares para después buscar la aplicación en lo general
	Deductiva	MDE	Cuando la tallerista presenta los contenidos de una manera deductiva, parte de generalidades para después llegar a situaciones particulares
	Técnica Participativa	TECPAR	Cuando la tallerista busca la participación de los maestros para iniciar con un tema o continuar con la explicación
	Preguntas de reflexión	RP	Cuando la tallerista lanza preguntas de reflexión al grupo
	Mediación	MED	La tallerista media a los participantes para que encuentren la aplicación o utilidad del contenido o para la misma participación
	Confirmación de que la persona vive lo que explica	CVIVE	Cuando la tallerista hace referencia a que lo explicado o ejemplificado le ocurre a las personas que están en el grupo.



Tema de investigación: Desarrollo docente.

Pregunta de investigación: ¿Cómo se da (si se da) la transferencia de lo aprendido, en el módulo I (competencias pedagógicas) del Diplomado en Desarrollo Docente, a la práctica educativa?

Taller de Investigación III  
Maestros: Luis Felipe Gómez y Francisco Ayala  
Rosa Ma. Tovar Fuentes

(Completo)13-septiembre-2005- Modificado el 21 de septiembre de 2005

Registro del día 3 de septiembre y complementado con video el día 21 de septiembre

### REGISTRO DE OBSERVACIÓN (No participante)

Taller: Comunicación y manejo de sentimientos (que durará cuatro sesiones)

Duración: 4 hrs. 30 min.

	<p>La sesión del taller que inicia, se llevará a cabo en la biblioteca de la institución, la cual tiene las siguientes características: está en un segundo piso, rodeada de ventanas que se prolongan (alto) aproximadamente unos 30 cm. Tienen persianas. Las mesas están dispuestas en forma de "U", de manera que los integrantes del taller se pueden ver la cara. Al frente, de la disposición de las mesas, está un pintarrón, un escritorio con una computadora y una mesa con un proyector de acetatos y una grabadora. La puerta de entrada está cerca del pintarrón.</p>	
	<p>8:33 a.m. Comienzan a entrar los participantes, me acerco a la tallerista, pues además de que tengo que presentarla, solicito su permiso para anunciar que voy a hacer la investigación y que es necesaria una explicación breve para la aprobación del grupo.</p>	
	<p>8:35 a.m. Me paro junto a la tallerista, la presento y explico brevemente en qué consiste la investigación, recalcando la confidencialidad de la información y lo necesario de su aportación a través de las entrevistas, para la trascendencia de dicha investigación. Los maestros observan y algunos mueven su cabeza hacia delante (asintiendo).</p>	
	<p>Luego digo que si tienen alguna pregunta o comentario, algunos dicen en voz alta que no y otros sólo mueven su cabeza en señal de negación. Yo volteo a ver al grupo en general, algunos sonrían. Me siento en una esquina, iniciando la "U" y cercana a la entrada.</p>	
	<p>La tallerista (Chela) saluda y prende el proyector de acetatos, en donde está un acetato. Chela dice que comenzará con un "cuentito". El acetato tiene escrito: "Un discípulo le pregunta a su maestro: ¿por qué aquí la gente es tan feliz excepto yo? El mtro. contesta: porque han aprendido a ver la belleza y la bondad en todas partes... la veo... el mtro le contesta: porque tú no puedes ver fuera de ti lo que hay en tu interior."</p>	
<p>MDE TECPAR TVP</p>	<p>Chela pregunta que qué les dice el cuentito, Gustavo participa diciendo que: "la felicidad es algo que traigo en mi interior". Nos fijamos más la externo y no nos detenemos a pensar qué es lo que pasa en nosotros mismos,</p>	<p>La tallerista utiliza la metodología deductiva y la técnica participativa. La transferencia a la vida personal a partir de un ejemplo, por parte de un maestro.</p>

EC EE	Chela dice: “Es una proyección de mi interior... la felicidad es una proyección de mi interior...”. “lo que hacemos puede ser una proyección. Lo que veo afuera es lo hay dentro de mí. Continúa diciendo: “todo es proyección y nada es proyección”. Da una breve explicación de a qué se refiere con esa expresión. Dice que lo que se va aprender es la mejor manera de comunicarnos, verbalmente y físicamente. Todos observan a Chela, mientras ella se me acerca y me dice que va a necesitar unas hojas y algo para que escriban, luego voltea y ve unas hojas en la mesa junto a la grabadora y me hace una señal, y luego se acerca y me dice: “con esto está bien”	Explicación del contenido Objetivo de la clase
INDT CPA	8:50 Chela dice que ahora es necesario que todos los del grupo se presenten. Algunos toman café y comen galletas (Felipe, Pepe, Lupita...). Se escuchan murmullos y algunos se “acomodan” en su lugar.	(aquí yo dudo de si debo o no participar)
ED CPA	Chela pide que cada uno de los integrantes piense en el nombre de un animal, cuyo nombre inicie con la letra del nombre de ellos y que luego diga: “yo soy... y me vine en un...”. El segundo participante repetirá lo que dijo el compañero anterior y le agregará lo que le corresponde. Tras la indicación se escuchan risas y algunos comentan entre sí. Lupita y Chuyita ríen, Rebeca y Ramón comentan algo, Raúl y Felipe también se voltean a ver y hacen comentarios. Gema me voltea a ver y hace un comentario que no alcanzo a escuchar.	La explicación de una dinámica y sus reglas para seguirla  Se hacen comentarios en pareja
	Chela acerca una silla giratoria y se sienta, se escucha el rechinido fuerte de la silla y se escuchan risas, ella sólo ríe.	
EE PD	8:55Comienza la dinámica y Chela pone el ejemplo: “yo soy Graciela y me vine en una gaviota”... enseguida está Isabel (acompañante de la tallerista) y dice: “ella es Graciela y se vino en una gaviota, yo soy Isabel y me vine en una iguana”. Continúa el maestro Jaime y dice: “ella es Graciela... ella es Isabel y yo soy Jaime y me vine en una jirafa”... Continúa dos maestros más y en eso entra un maestro (Heriberto) y Pepe le grita: siéntate hasta el final y algunos ríen, Felipe también dice lo mismo que Pepe...	Explicación con ejemplos  Participación de maestros en la dinámica
EIMP	Heriberto se sienta junto a mí y me dice que ese módulo ya lo tomó él, yo le contesto que me equivoqué al ponerlo en la lista de ese grupo. Me pregunta que a qué taller se va... yo le digo a cuál y se pone de pie. Mientras ocurre esto, la dinámica sigue en el grupo y escuchan las risas. Cuando Heriberto se pone de pie alguien grita: “no te vayas...”	Ocurre un evento imprevisto que es notado por el grupo
CP PD	Al llegar el turno de Lupita dice: “...yo soy Lupita y me vine en un leopardo...”, enseguida Gustavo dice: “la tigresa” y ríe, Carmelita (que está a su lado también ríe). Rebeca y Ramón comentan algo y ríen. Se escuchan voces. Las persianas de las ventanas hacen ruido (aire que entra por la puerta).	Se hacen comentarios en parejas, sin hacerlo en voz alta Participación de los

Tema de investigación: Desarrollo docente.

Pregunta de investigación: ¿Cómo se da (si se da) la transferencia de lo aprendido, en el módulo I (competencias pedagógicas) del Diplomado en Desarrollo Docente, a la práctica educativa?

Taller de Investigación III  
Maestros: Luis Felipe Gómez y Francisco Ayala  
Rosa Ma. Tovar Fuentes

(Completo)13-septiembre-2005- Modificado el 21 de septiembre de 2005

		maestros en la dinámica
EIMP	Al llegar mi participación sigo con la dinámica y al terminar me pongo de pie y me siento en una mesa que está detrás del lugar en que me encuentro... (con la idea de sólo ser observador).	Ocurre un evento no programado y que parece haber influido en algún momento
INDT CPL	9:15La tallerista (Chela), reparte una hoja a cada participante y le solicita que haga una breve descripción y un dibujo del animal que mencionaron (a propósito de la letra con la que empieza su nombre). Se escuchan expresiones como: “no sé dibujar”... “yo casi no sé nada de ese animal”... Chela contesta: “no importa, a pesar de eso, vamos a hacer nuestra descripción y el dibujo”.	Sólo se dan indicaciones para la dinámica sin explicarla totalmente Se hace un comentario en plenario
CPA EE	Algunos ríen y otros platican algo que no alcanzo a escuchar. Chela ejemplifica la manera en que pueden hacer la descripción. Gema dice: “no me gustan los gatos”, Chela le dice: “no importa, aún así...”	Comentarios en pareja  La tallerista explica con ejemplo
CPA	Margarita y Lupita hacen comentarios acerca de qué es lo que comen las mariposas. Entre pares de maestros siguen haciendo comentarios (Margarita y Lupita, Ramón y Felipe, Raúl y Jaime, Gema y Sergio...)	Hay comentarios entre los maestros, pero sólo con el compañero de un lado (supongo que hablan sobre la dinámica)
CPL	Lupita pregunta, en voz alta, que si alguien le puede hacer el dibujo. Chela dice que ella tiene que hacerlo. Algunos maestros se dirigen a Gema y le dicen, desde su lugar, que si les hace los dibujos. Chela pregunta que por qué Gema y se escucha una voz diciendo que porque es maestra de pintura y sabe dibujar... Chela dice: “y eso qué...”	Comentarios en plenario, respecto de la dinámica
PD TVP	Chela dice que es tiempo de leer su descripción. Pide voluntarios y Pepe levanta la mano (algunos hacen comentarios y la mayoría del grupo siguen escribiendo en su hoja). Pepe lee la Descripción del pato y enseguida Chela le dice que lo vuelva a leer, pero en primera persona, Pepe ríe nervioso y comienza a leer en primera persona. Luego Chela toma la hoja de Pepe y hace la interpretación de la descripción, aplicándolo a las características de la persona, por ejemplo: “eres un papá al que le gusta estar con sus hijos y protegerlos...” . Luego le pregunta que eso dice algo de él, Pepe dice que sí y que mucho.	Participación en la dinámica y transferencia a la vida personal (sólo que la transferencia la hace la tallerista), sin embargo el maestro dice que sí aplica a su vida
PD TVP CPL	La tallerista invita a alguien más y dice: “todos van a participar”... Margarita dice en voz alta: “yo”. Después de leer su descripción, Margarita sonríe y Chela le ofrece la interpretación, Margarita acepta y después dice que sí se identifica y que de ahora en adelante le gustarán más las mariposas.	Además de participación en la dinámica y transferencia a la vida personal, hay comentario en plenario
PD	Chuyita participa y habla del mamut, Chela ofrece la interpretación, diciendo: “eres... te	Participación en la



TVP CPL	sientes... pisan fuerte..." Chuyita asiente. Enseguida participa Lupita y pasa lo mismo que con los demás participantes, sólo que Lupita contesta a la pregunta de si dice algo de ella esa interpretación: "algo..."	dinámica Transferencia a la vida personal Comentarios en plenario
CPL PD TVP	9:35 Llega una maestra (Isabel). La dinámica continúa y ahora participa Gustavo, dice (dirigiéndose a Chela): "ya me volteaste a ver, ahora sigo yo". Gustavo sonríe después de la interpretación. Participa Raúl y, a diferencia de los que ya han participado, no sonríe mientras lee la descripción y su cara se mantiene sin expresión mientras Chela hace la interpretación. Al final dice: "algo" (refiriéndose a lo similar de la descripción con su personalidad).	Comentarios en plenario Participación en la dinámica Transferencia a la vida personal con ayuda de la tallerista
CP CPL PD TVP	Gustavo, Mary y Carmelita hacen comentarios en voz baja, se comienza a escuchar un poco más fuerte el ruido de las persianas que golpean entre sí. Enseguida participa Gema, que dice: "ya me amolé bien"... lee la descripción del gato y ríe una y otra vez cuando Chela va a hacer la interpretación; sin embargo, al final dice que sí hay cierta similitud en este momento de su vida... Hay más silencio que en las otras interpretaciones...	Hay comentarios en pareja y plenarios Participación en la dinámica
CPL CP PD TVP	Ramón levanta la mano para participar y antes de leer su descripción dice: "aclaro que elegí el rinoceronte porque no pensé bien, pero no creo tener algo en común..." se escuchan algunas risas. Chela hace la traducción, Ramón atiende y asienta con la cabeza. Mientras Sergio escribe algo, Chuyita y Lupita hacen comentarios, Chela se quita los lentes...	Comentarios en plenario que tienen que ver con la dinámica; además comentarios en pareja Hay transferencia a la vida personal con ayuda de la tallerista
PD TVP	Levanta la mano Gabina, pidiendo su participación, mientras Chela hace la interpretación, Gabina va diciendo: "más o menos"... yo asiento con la cabeza y la tallerista me voltea a ver varias veces. Me doy cuenta de ello y evito hacer movimientos.	Participación en la dinámica y la transferencia con ayuda de la tallerista
PD TVP CP	Continúa la participación, ahora participa Mary y habla de la morza, algunos ríen, misma Mary ríe mientras lee la descripción. Después Chela ofrece la traducción y Mary dice que sí dice algo de su personalidad. En este momento, Gema e Isabel platican en voz alta, Chuyita y Felipe escribe en su hoja, Lupita se acerca a Chuyita para hacerle un comentario.	Participación en la dinámica, transferencia a la vida personal por parte de la tallerista y comentarios en pareja
	Participa Sergio y algunos ríen mientras lee su descripción (serpiente). Mary y Carmelita hacen comentarios. Chela toma sus lentes y ofrece la interpretación. Mientras Chela hace la interpretación, Rebeca y Pepe hacen comentarios. Chela se vuelve a sentar y se escucha mucho ruido de la silla	

Tema de investigación: Desarrollo docente.

Pregunta de investigación: ¿Cómo se da (si se da) la transferencia de lo aprendido, en el módulo I (competencias pedagógicas) del Diplomado en Desarrollo Docente, a la práctica educativa?

Taller de Investigación III  
Maestros: Luis Felipe Gómez y Francisco Ayala  
Rosa Ma. Tovar Fuentes

(Completo)13-septiembre-2005- Modificado el 21 de septiembre de 2005

EIMP PD TVP	Me salgo un momento de la biblioteca y voy por una silla que no haga ruido. Cuando regreso, está participando Rebeca, leyendo la descripción del reno. Enseguida participa Felipe y mientras lee la descripción de la foca, se pone de pie Gema y me dice, con voz baja, "voy por un café". Cuando termina Felipe, se escuchan risas fuertes, luego Chela interpreta. Mientras Chela hace la interpretación, Mary se para y me dice, en voz baja, "voy a hacer pipí"...	Evento imprevisto- mi presencia en el grupo... (Comienzo a pensar que no elegí un lugar estratégico o que mi presencia interfiere de algún modo...) También hay participación en la dinámica y transferencia a la vida personal por parte de la tallerista
CP CNVER	Regresa Gema con unas galletas y café. Participa Jaime (maestro nuevo en la institución) con su descripción y mientras él lee, Lupita hace comentarios a Margarita, Isabel y Gema platican. Ramón pasa su mano izquierda por toda su cara y cierra los ojos por unos instantes. El ruido de las persianas ahora es más constante, pues pareciera que está bajando la temperatura y hace más aire (estoy en un lugar en donde recibo directo el aire).	Comentarios en pareja mientras os demás integrantes participan Conducta no verbal por parte de un maestro
PD TVP	Entra Mary, Carmelita lee su descripción (camello) y se hace silencio en el lugar... todos observan con detenimiento a Carmelita y luego escuchan la interpretación de Chela... Carmelita dice: "sí me identifico"... después Chela hace un comentario: "y no he platicado de ti con Rosy"... algunos sonríen y me voltean a ver.	Participación en la dinámica y transferencia a la vida personal  Se refieren a mí y supongo que Chela cree que conozco muy bien a todos los maestros...
	Chela dice que ya participaron todos, pero enseguida voltea a ver a Isabel y le pide que elija un animal, ella elige al mono, luego le pide que describa al mono. Enseguida Chela hace la interpretación e Isabel sonrío y dice que sí dice algo de su persona...	
PPL	Raúl pide la palabra y dice: "en mi opinión, hizo falta aclarar que la interpretación de la descripción no sólo se aplica al presente o pasado; sino que también puede representar un deseo de ser..." y recalca que esa es su opinión y agrega: "además, no se nos dejó elegir al animal...". Chela retoma con las palabras de Raúl sus opiniones, recalcando que sí es más significativo cuando cada quien elige al animal que más le gusta...	Participación en plenario para opinar respecto de la dinámica, haciendo una ampliación de la aplicación de la dinámica
MIND TVP	Chela hace un comentario respecto de sus características de personalidad... tomando a la gaviota para hacer su descripción... Después pregunta que si quieren hacer un comentario acerca de lo que aprendieron con la dinámica, Gustavo dice que se hizo consciente algo de lo que no se era consciente y	Aprendizaje del contenido de la dinámica a través de la metodología inductiva. Transferencia a la vida

	que eso ayuda a darse cuenta de en qué cosas se debe trabajar, tanto en las virtudes como en los defectos.	personal sin ayuda de la tallerista
CNVER EC	Lupita observa hacia el piso (supongo que a sus zapatos), Raúl escribe algo en su hoja, el resto observan a la tallerista en silencio. Rescatando la dinámica, Chela comienza a hablar de los diferentes momentos de la vida de una persona, los momentos por los que pasa...	Conductas no verbales en el momento de la explicación Explicación del contenido de la dinámica
CP	Lupita hace un comentario a Chuyita, Chuyita sólo asiente con la cabeza. Chela pregunta, ligando el tema de los diferentes momentos de la vida de una persona, que en qué nivel trabajan los participantes del taller. Menciona los tres niveles que hay en el colegio (primaria, secundaria y preparatoria) y los maestros van levantando sus manos...	Comentarios en pareja
CNVER TVP MED	Raúl sigue escribiendo algo en hoja (pareciera que sólo está haciendo rayas...). Chela pregunta: ¿Con esta dinámica, aprendieron algo más de su persona?. Pepe comenta que se dio cuenta que sobresaltaron las virtudes y que la cultura en donde nos desarrollamos no está dada para que descubramos las cosas positivas, para que las hagamos resaltar. Chela escribe mientras Pepe habla, pero volteo constantemente a verle. Y le vuelve a preguntar a Pepe ¿y ahorita qué aprendiste más de ti... cosas positivas o cosas negativas?... Pepe dice que cosas positivas	Conductas no verbales Transferencia a la vida personal. Con base en las palabras del maestro, la tallerista media para ayudar a descubrir la utilidad.
EE	Chela se levanta y retoma el comentario de Pepe. Gema hace comentarios con Isabel. Chela sigue explicando algo referente a la personalidad. Pide a Gema usarla como ejemplo, tomando como referencia su descripción del gato...	Explicación usando un ejemplo (en este caso es aprovechando la participación de la maestra en la dinámica anterior)
CNVER EE	10:07 Chela se acerca a la mesa que está detrás de ella y enciende el proyector de acetatos. Pepe pide participación (levanta su mano) y vuelve a retomar la importancia de rescatar lo positivo de la personalidad. Chela dice que sí es bueno, incluso, reforzar la conducta positiva. Dice un ejemplo que sucedió en la escuela que tiene en Aguascalientes. Platica de un niño que necesitaba ser reconocido por lo bueno que hacía. Se hace silencio en el lugar y observan a Chela, sólo Raúl hace dobleces a su hoja, sin voltear al frente.	Explicación con ejemplos de la vida de la tallerista Conductas no verbales durante la explicación
	Al terminar de decir ejemplo (Chela), todos ríen y algunos hacen comentarios (Lupita, Mary)	
CNVER	Entra un maestro (Mario, recién entró a trabajar al colegio) y se sienta. Raúl sigue doblando su hoja (como buscando hacer una figura), Ramón se pasa la mano por la cara y cierra los ojos. Pepe tiene el celular en sus manos y lo observa. Se para Ramón y sale del lugar	Conductas no verbales manifestadas durante la explicación.

Tema de investigación: Desarrollo docente.

Pregunta de investigación: ¿Cómo se da (si se da) la transferencia de lo aprendido, en el módulo I (competencias pedagógicas) del Diplomado en Desarrollo Docente, a la práctica educativa?

Taller de Investigación III  
Maestros: Luis Felipe Gómez y Francisco Ayala  
Rosa Ma. Tovar Fuentes

(Completo)13-septiembre-2005- Modificado el 21 de septiembre de 2005

EOBJ EC EE	Chela, tomando como referencia el acetato que está en el proyector, dice que se va a revisar cuáles son algunos elementos para mejorar las relaciones humanas y que lo apliquemos a nuestra vida. Empieza con: <b>Evitar emitir juicios</b> . Pone un ejemplo de alguien que hace el juicio de otra persona sin saber en realidad lo que le pasa...	Explica brevemente el objetivo del contenido que se va a revisar Explicación del contenido y explicación con ejemplos
	Sergio se pone de pie y me dice que va al baño... Entra Ramón...	
CVIVE	Chela, después de poner su ejemplo dice: "aquí no sucede... eso sólo pasa en otros lados..." todos ríen. Algunos escriben, volteando a ver el acetato	Confirmación de que lo se explica es vivido por los maestros.
EC EE	Chela sigue ejemplificando cómo el emitir juicios perjudica a las relaciones humanas. Pone el ejemplo de cuando alguien se casa y los demás hacen juicios de las personas... algunos ríen. Se escuchan muchos comentarios en voz baja...	Explicación del contenido con ejemplo
CP	10:17 Entra Sergio, Chela habla de la experiencia de vida... Ramón hace ruido mientras abre un paquete de galletas, Gabina hace comentarios con Gustavo. Felipe y Mario comen una galleta.	Comentarios en parejas
	La persona que está filmando entra con un tripié y un caset nuevo para seguir filmando (me los enseña)...	
EP	Gabina dice un ejemplo que no alcanzo a escuchar, pero referido a la experiencia de vida..	Ejemplo personal
TN PEA	Chela habla de la confidencialidad, Chuyita escribe. Chela dice que es importante mantener "ahí" lo que los integrantes del grupo comenten durante el taller. Lupita y Chuyita dicen el ejemplo de la mesa, en donde es necesario que todos se apoyen, para poder aprovechar el taller.	Tomando notas mientras se explica Participación de los maestros con analogías como ejemplo
EE CVIVE	Ramón observa a Chela... Chela sigue hablando de la confidencialidad y pone ejemplo de la falta de respeto en un grupo. Luego dice: "aquí no sucede... pero por si acaso", todos ríen.	Explicación con ejemplo Confirmación de que lo explicado es vivido por los mtros.
EC EE	Chela voltea al acetato y menciona la segunda manera de mejorar las relaciones humanas: " <b>Saber escuchar</b> ". Se dirige a Margarita y le dice que si puede describirle todo lo que hizo el miércoles, incluso la ropa que llevaba.	Explicación del contenido con ejemplo
PD	Mientras Margarita intenta hacer el recuento del día miércoles (habla en voz alta y va contando lo que hizo); Chela camina, el grupo está en silencio; Chela sigue caminando. De pronto Rebeca le pregunta a Margarita que qué ropa llevaba puesta... Margarita ríe y dice "no me acuerdo"...	Participación en la dinámica

PD MIN	Cuando Margarita termina de explicar, Chela se acerca con su silla giratoria y se pone frente a ella, muy cercana y viéndola a la cara. Vuelve a pedirle que describa lo que hizo el día miércoles y Margarita se sonroja y comienza a hablar en voz baja, evadiendo la mirada de Chela, riendo varias veces mientras explica. Gema e Isabel están haciendo comentarios, el resto del grupo observa a Chela y a Margarita.	La tallerista usa la metodología inductiva para explicar un concepto
CP EE MIN	10:28 Chela se aleja de Margarita y pregunta, dirigiéndose al grupo, que cuál es la diferencia entre la primera vez que preguntó y la segunda. Y dice ¿verdad que no es lo mismo mientras yo caminaba, que cuando me acerqué a Margarita?. Ramón dice en voz alta que no. Chuyita hace comentarios con Lupita. Se escuchan comentarios en voz alta y algunos asienten y mueven la cabeza en sentido de negación.	Comentarios en pareja, y explicación con ejemplo e induciendo para la comprensión del contenido (saber escuchar)
CNVER CP EC EE TPD	Raúl y Sergio escribe en una hoja. Chela sigue explicando acerca de la importancia de saber escuchar al otro. Raúl pone sus manos cruzadas en la frente y se agacha, luego se levanta y dirige su mirada hacia donde está Sergio. Gema e Isabel siguen haciendo comentarios en voz baja. Gabina hace un comentario con Mary. Chela dice que cuando realmente quiero escuchar a alguien, lo primero que tengo que hacer es ponerme frente a la persona y mirarla... a veces ni siquiera se necesitan muchas palabras, pero la otra persona se sabe escuchada. Chela dice que una cosa es escuchar a la persona y otra es sólo estar oyendo; dice que muchas veces no escuchamos a nuestros alumnos o a nuestros hijos. Gabina dice que a ella le ha pasado que incluso cuando sus alumnos leen en voz alta y ella no les está poniendo atención, se equivocan o se sienten mal. Chela refuerza, con el ejemplo de Gabina, la importancia de escuchar verdaderamente a nuestros alumnos.	Conductas no verbales Comentarios en pareja Explicación del contenido con ejemplo Hay una transferencia a la práctica docente, recalcando la importancia de este contenido en la práctica como maestro
TPD EE	El grupo observa a Chela, mientras ella empieza a dar un ejemplo de la importancia de atender a otro mientras está hablando, dice que ella tiene un programa de radio y que cuando la dejan sola en la cabina, le cuesta mucho expresar lo que tiene que decir; dice que es diferente cuando está acompañada. Durante el ejemplo todo el grupo la observa y hay silencio. Termina diciendo que cuando ella se siente escuchada tiene mayor seguridad. Y que la tarea de nosotros como maestros es aprender a escuchar.	Contenido de aplicación práctica, con transferencia por parte de la tallerista Explicación con ejemplo.
	10:33 Chela sigue hablando de la comunicación. Sergio voltea y me dice que ya tiene hambre. Raúl, Felipe y Pepe voltean a verse.	(En otros talleres han salido a desayunar a las 10)
EC EE TPD	Chela dice que, sin embargo, no hay que involucrarse al grado de que lo que otro diga nos haga daño. Pone como ejemplo a un psiquiatra que se involucra demasiado con la problemática de su paciente...	Explicación del contenido con ejemplos. Hay una inducción a la transferencia en la práctica

	Y dice que es necesario tratar de entender al otro, pero sin involucrarnos demasiado... dice que es necesario que entendamos a nuestros alumnos y que si nos involucramos o nos afecta eso, que es necesario revisarnos para ver qué nos está pasando. "los demás me hacen espejo"	docente por parte de la tallerista
	Dice Chela: es bueno que nos involucremos totalmente en lo que hagamos; dice que hay que involucrarnos en todo... poniendo el ejemplo del diplomado, diciendo que si ya están aquí, que hay que involucrase y participar activamente, disfrutarlo, aprovecharlo.	
EC EE	Chela dice que otro elemento para la buena comunicación es " <b>aplicar lo que se está viviendo a sí mismo</b> ". Lo que te ocurre en la vida es tuyo... no se lo adjudiques a otra gente. Se escuchan algunos comentarios entre algunos maestros. Chela dice que no hay que pensar por el otro, pone el ejemplo de una pareja y el grupo ríe, se escuchan comentarios.	Explicación del contenido con ejemplos
EC EE	10:43 Chela dice que no es bueno hacer diálogos internos antes de hablar con alguien , que no hay que suponer lo que el otro nos va a decir, dice un ejemplo que le ocurrió a ella cuando quería correr a un maestro por haber golpeado a un niño. Todo el grupo observa a Chela y hay silencio, se escucha una moto pasar por la calle, las persianas se mueven y hacen ruido.	Explicación del contenido con ejemplo
	Chela sigue con el ejemplo, se escucha un ruido en las escaleras y algunos ríen (Mary, Felipe, Gustavo...)	
CVIVE	Pepe hace referencia al ejemplo del que hablaba Chela y dice: ¿no le diste para su camión?... algunos ríen... Chela ríe... y luego recalca que el discurso interno sólo nos hace daño... enseguida dice: "aquí no sucede, eso pasa en otros lados.." algunos ríen y hacen comentarios.	Confirmación de que lo que se explica es vivido por los maestros.
EC TN	Chela se dirige al acetato y dice que otra característica de las buenas relaciones, es <b>saber aplicar las palabras generalizadoras</b> , dice un ejemplo de cuando usamos el nunca, el siempre... Lupita escribe, los demás observan a Chela, Mario y Jaime escriben.	Explicación de contenido Se toman notas de lo que se explica
EE CNVER	10:50 Chela dice el ejemplo de una maestra "de los siempre"... se escuchan algunos gritos de afuera y algunos maestros se mueven. Ramón vuelve a pasar sus manos por la cara...	Explicación con ejemplo y manifestación de conducta no verbal durante la explicación. (Nota al grupo inquieto...)
CNVER EC	Chela dice que lenguaje debe ser comprometido, las generalizaciones impiden que uno se comprometa. Lupita y Gabina bostezan, Isabel come una galleta, Gustavo escribe, Gema e Isabel comentan algo...	Explicación de contenido Conductas no verbales durante la explicación

TVP EE CP	Pepe dice un ejemplo del futbol, cuando se hacen generalizaciones y no se usa un lenguaje comprometido, Gema e Isabel cometan algo, incluso Isabel sube el tono de voz y sigue platicando con Gema mientras Chela está hablando y diciendo el ejemplo de un mitin, en donde todos se dejan llevar por las palabras de otros...	Transferencia a la vida personal Explicación con ejemplo Comentarios en pareja
TVP CP	Isabel pide la palabra y dice un ejemplo de cuando discutió con su esposo y su hija la imitaba en todo. Lupita hace comentarios con Margarita, Mary hace comentarios con Sergio, Rebeca hace comentarios con Ramón, Raúl sonríe...	Hay transferencia del contenido a la vida personal Comentarios en pareja
	Pepe levanta la mano y dice que tiene hambre, enseguida de él, varios hacen el mismo comentario, Chela ríe y dice que no hay descanso... luego vuelve a reír. Pregunta que a qué hora tienen regularmente el descanso y alguien contesta que a las 10. Chela dice que tiene 26 minutos de descanso. Todos se ponen de pie y salen comentando. Algunos estiran sus brazos y piernas y caminan rumbo a la puerta.	
MDE	<b>11:40</b> Los integrantes regresan poco a poco a la biblioteca (lugar en donde se está llevando a cabo el taller). Chela prende la grabadora con una canción y enciende el proyector de acetatos donde está la letra de la canción y pide que la lean.	La tallerista usa el método deductivo para presentar un nuevo contenido
	Parte de la letra de la canción era: "soy ciudadano del mundo...podrán atar mi cuerpo, pero no mi mente, podrán matar mi cuerpo, pero no mis ideas..."	Contenido
CP	Gustavo hace un comentario, Mary y Sergio, Rebeca y Ramón también comentan algo. Felipe y Raúl platican, Gema está comiendo...	Comentarios en pareja
	De pronto se hace silencio, sólo se escuchan voces siguiendo la letra de la canción. Entra Margarita. Una chica se asoma a la puerta, llama a Lupita (sólo con señas), algunos voltean. La canción se escucha y sigue el silencio. Entra Pepe y regresa Lupita.	
EP TVP	Chela apaga la grabadora (se terminó la canción). Enseguida lanza la pregunta: ¿qué nos dice la canción?. Jaime dice: "no hay límite para lo que deseamos". Gustavo dice: "Que no hay que dejarnos vencer (Chela le pide hablar en primera persona)... Tengo que luchar por mis ideales, que nadie me puede detener".	Explicación con preguntas (haciendo referencia al contenido) Transferencia a la vida personal
EC PPL	Pepe pide participar y dice: "te invita", pero Chela interrumpe diciendo: "me invita" y Pepe continúa: "me invita a que deje mis miedos y temores". Chela retroalimenta diciendo que el miedo es un sentimiento básico que invita a crecer, pero que también me puede impedir crecer... y si tengo miedo y me freno, tal vez me estoy negando la posibilidad de crecer o de entrar a un mundo que tal vez me impulse. En seguida dice: ¿qué más?. Chuyita levanta la mano y participa: "que cuento con todos los elementos... que soy fuerte".	Explicación del contenido Participación en plenario
CP	11:50 Margarita y Lupita comentan algo, al igual que Sergio y Gema. Chela retoma la	Comentarios en pareja

EE CNVER	letra de la canción, específicamente donde dice que “si alguien arrebató mi vida...podrán encarcelar mi cuerpo, pero no mis ideales” y pone un ejemplo personal, de cuando fue operada y vivió una situación difícil, en la que ella tuvo que luchar por su vida, alimentarse...además dice que esa experiencia le hizo pensar en la gente que está en la cárcel...” Todos observan a Chela en silencio.	Explicación con ejemplos Conducta no verbal durante la explicación
EE CNVER	Chela dice que al poco tiempo la invitaron a dar una plática en el CERESO en Aguascalientes. Suena el celular de Lupita y ésta sale, pero entra casi enseguida. Todos observan a Chela en silencio.	Explicación con ejemplo y conducta no verbal durante la explicación
MAN	Después de platicar de su experiencia en el CERESO, lanza una pregunta: ¿quién de aquí no sabe manejar un carro?. Rebeca levanta su mano y Chela le dice: “Vamos a suponer que yo te doy una tarea: que vayas a soriana y compres algo y regreses para entregármelo...” y dice que Rebeca en el camino atropella a alguien y no se detiene, luego choca, pero sigue su camino y así va cometiendo daños al carro y a quien se atraviesa... pero que regresa con lo que se le encargó...	Empleo de la analogía para explicar un contenido
EINT PPL	Isabel dice: lo que pasa es que Rebeca fue obediente, Margarita dice que fue irresponsable, Gustavo dice que no fue irresponsable porque cumplió con lo que se le encargó, Sergio dice que no fue lo suficientemente humilde para decir que no sabía conducir el auto, Pepe dice que lo que pasa es que no sabe decir que no, Mario dice que todo es relativo, Ramón dice que (dirigiéndose a Chela) que la mala e irresponsable es ella... Pepe dice que el ejemplo parece de película. Rebeca dice que la única responsable de todo es ella porque ella fue quien tomó la decisión de ir... Gustavo hace comentarios con Margarita. Rebeca insiste: “fui la única responsable por haberme llevado el carro. Felipe y Raúl comentan algo	Explicación interpretativa por parte de los maestros Participación en plenario
EC	Chela dice: “por lo que hizo es responsable”, después hace unas preguntas: ¿a quiénes de ustedes les pidieron permiso para darles la llave de sus vidas?, ¿cómo aprendieron a manejar?... cuándo aprendí, lo que vi, lo que sentí, lo que escuché. Los primeros seis años marcaron mi vida (refiriéndose a la edad). Hay silencio en el grupo, Pepe y Lupita escriben algo. Chela sigue: el aprendizaje de manejar su vida cómo se dio, por qué cosas tuvieron que pasar... atropellar a las personas, lastimarse...	Explicación del contenido
CNVER MED	Gustavo dice:”pero se puede reaprender” y Chela contesta: “todo lo que se aprende se puede reaprender”. Ramón se toca su cara con la mano izquierda y cierra los ojos. Chela pregunta: si tengo el volante de mi vida, ¿de qué manera lo manejo?, se hace un silencio en el grupo.	Se media a los maestros para facilitar la aplicación Conducta no verbal
EE PPL	Enseguida, Chela, comenta: por ejemplo, la paciencia ¿dónde se aprende la paciencia?. Gustavo dice que no se aprende y Pepe comenta lo mismo, incluso agrega: no se	Explicación con ejemplos y participación plenaria para



Tema de investigación: Desarrollo docente.

Pregunta de investigación: ¿Cómo se da (si se da) la transferencia de lo aprendido, en el módulo I (competencias pedagógicas) del Diplomado en Desarrollo Docente, a la práctica educativa?

Taller de Investigación III  
Maestros: Luis Felipe Gómez y Francisco Ayala  
Rosa Ma. Tovar Fuentes

(Completo)13-septiembre-2005- Modificado el 21 de septiembre de 2005

	aprende porque no hay proceso. Chela pone un ejemplo de un niño que llora cuando está con su madre y quiere algo en el momento... Todos observan a Chela y están en silencio.	hacer comentarios del contenido
EC TPD EINT PP	Chela dice que el aprendizaje comienza desde la cuna, y que incluso antes de nacer... Pepe pregunta: ¿entonces batallo con los adolescentes porque los papás no los enseñaron a ser pacientes por ejemplo?, Chela explica que no es una situación de aprendizaje formal, sino que observaron conductas y tal vez fueron complacidos en todo sin darles oportunidad de ser pacientes. Gustavo pregunta: si todo se aprende de los 0 a los 6 años y ¿luego qué?, Pepe dice, después viene el reaprendizaje o la readaptación.	Explicación del contenido y la búsqueda de la transferencia a la práctica educativa. Participación con preguntas Además participación para explicar el contenido (explicación interpretativa)
PP CNVER EC	12:15 Gustavo pregunta, dirigiéndose a Chela: ¿algo que me causa algún problema es algo que ya traigo desde niño?. Algunos hacen comentarios entre sí, Ramón pasa su mano por la cara y cierra los ojos, Lupita escribe algo. Chela dice que al tomar el volante de la vida hay que... Gustavo dice que también los demás intervienen, Chela le contesta: "ah! Sólo te orientan o influyen, pero después tú tomas el volante de tu vida... sólo que a veces dejamos que ellos tomen el volante de nuestra vida".	Participación con preguntas Conductas no verbales Explicación del contenido
PP EC EE	Pepe pregunta: ¿entonces todo eso se aprende en los primeros seis años de vida?. Chela dice que en parte sí y comienza a decir un ejemplo de una chica que fue a una terapia con ella y que descubrió situaciones de conflicto con la mamá desde que estaba en el vientre..." Todos atienden el ejemplo y sólo se escucha el ruido de las persianas que se mueven con el aire.	Participación con preguntas Explicación del contenido con ejemplo
PP	Ramón pregunta que cómo es que logró regresar hasta el vientre materno ¿fue hipnosis? Y Chela le contesta que sí, pero que la mayor parte del proceso se vivió en forma consciente. Se escucha ruido en las escaleras y suena el celular de Lupita y ésta sale.	Participación con preguntas
EC EE TPD	12:25 Chela sigue con el ejemplo de la paciente. Dice que no sabemos a ciencia cierta qué es lo que nos afecta desde el seno materno, pero que tenemos la tarea de aprender a manejar nuestros sentimientos. Que no es lo mismo manejarlos que controlarlos y que como maestros es necesario que sepamos manejar los sentimientos, sino vamos a ir atropellando a las personas con las estemos o con las tengamos relaciones, como nuestros alumnos.	Explicación del contenido con ejemplo y transferencia de la aplicación a la práctica docente por parte de la tallerista
EE CP	Pepe se para ir a prender las luces que están apagadas para favorecer la visión de los acetatos proyectados. Ramón se pone de pie y se recarga en la pared. Algunos hacen comentarios. Chela pone como ejemplo la forma en que los hombres (en nuestra cultura) fueron "enseñados" a sentir. Se escuchan muchos comentarios. Chela dice que, por ejemplo, el hombre fue enseñado a no llorar.	Explicación con ejemplo y comentarios en pareja
EE	Chela pone un ejemplo de un paciente que perdió a su esposa a los 28 años de edad y	Explicación del contenido

EC	que estuvo a punto de sufrir un infarto, y que en la terapia descubrió que él no podía llorar, pues desde su infancia su padre se lo prohibía... Enseguida Chela habla de las etiquetas que traemos desde la infancia y del control y manejo de sentimientos... Y dice que las etiquetas las seguimos aplicando o nos las siguen aplicando, tanto en la vida de pareja, con los alumnos, en la familia, etc.	con ejemplo
EC EE TN	12:35 Chela explica que el manejo de sentimientos es importante porque se puede ir lastimando a los demás si no hacemos. Pone un ejemplo de ella: platica que le tocó estar con una amiga que murió y que fue un dolor muy grande para ella y que enseguida tenía que ir a la oficina de su colegio para hablar con una persona y que tuvo que manejar su sentimiento para poder resolver el asunto que tenía en ese momento en su oficina. Lupita y Chuyita escriben. La tallerrista camina muy cercana a los participantes... y sigue con su ejemplo del manejo de sentimientos...	Explicación del contenido con un ejemplo Toman notas
IND PD	12:40 Pide a todos los participantes que se pongan de pie y solicita que hagan una fila en el centro del salón. Todos se forman, se escuchan comentarios como "no cabemos", Chela dice que sí van a caber, dos maestros mueven una de las mesas y todos quedan formados. Pide que pongan sus manos en la cintura y dice que la distancia con el otro habrá de ser hasta donde llega el codo, algunos bromean, se escuchan risas, voces...	Indicaciones para una dinámica y participación en la dinamica
ED IND	Chela dice: "a partir de este momento es silencio absoluto"... se escucha un celular y Gema corre a contestar... Chela dice que ahora imaginen que todos están sobre una tabla que está en un pantano y que se caminan fuera de ella pueden caer y hay cocodrilos por todos lados. Se escuchan voces y Chela recuerda que es absoluto silencio y que su única manera para comunicarse será ver al otro y hacer señas. Les pide se acomoden en orden cronológico por mes y día de nacimiento, indica que uno de los extremos es enero y que así se irán acomodando hasta llegar a diciembre.	Indicaciones de la dinámica y explicación completa de la misma
PD	La dinámica comienza y los maestros hacen señas, sonrían, se abrazan al compañero de un lado y van pasando a los lugares, se hacen señas mostrando con los dedos de las manos cantidades. Pepe y Raúl hacen un comentario y Chela se acerca para decirles que es en silencio.	Participación en la dinámica
PD	Felipe va recorriendo toda la fila (de un extremo a otro)- (es un maestro de más de 55 años y está un poco gordito, parece que le cuesta trabajo ir pasando de un lugar a otro). Todos en forma ordenada y en silencio; pero sonriendo y buscando la manera de pasar hacia el otro lugar, van tomando el lugar que les corresponde. Todos están respetando la regla de pisar fuera del cuadro indicado (que es la tabla imaginaria).	Participación en la dinámica
PPL	12:50 Chela pregunta que si ya están listos... algunos asienten con la cabeza; entonces comienza a preguntar la fecha de nacimiento desde el extremo en donde estaba el mes	Participación en plenario

	de enero. Al llegar a Gabina descubre que está, por un espacio, fuera de su lugar. Gabina enseguida explica que lo que pasó es que le dio pena volver a preguntar al compañero de un lado el día de su nacimiento, que ya le había preguntado del mes...	
EINT TVP	Algunos comienzan a reír y bromear, Pepe dice (en tono de broma) que él estaba preocupado por Felipe, pues tuvo que pasar por casi todos los lugares... algunos ríen. Gustavo dice que descubrió la importancia del lenguaje no verbal, Sergio dice que se necesita coordinación para no salir del cuadro, Jaime (un maestro que entró a trabajar a colegio apenas este ciclo escolar) dice que él sí atravesó de extremo a extremo y Chela le pregunta que cómo se sintió, él dijo que lo ayudaron a ir pasando, dice sus compañeros fueron su apoyo. Chela le dice que él como maestro nuevo en la institución necesita sentirse apoyado por sus compañeros. Gema dice que ella se dio cuenta de que necesitaba caminar mucho y Chela retoma su comentario para decir que cuántas veces necesitamos recorrer mucha distancia e incluso no conocer a mucha gente y tenemos que enfrentarnos a eso, sino no conseguimos llegar a donde necesitamos.	Explicación interpretativa  Además hay transferencia a la vida personal
	Felipe dice que se dio cuenta de que solo no podía llegar y que no sólo porque fuera el más viejito. Pepe dice que él le insistía a Rebeca que se moviera de lugar y que le sorprendió darse cuenta, después de 25 años de trabajar juntos, que ella cumpliera años en agosto, que él creía que era en noviembre. Rebeca explica que lo que pasa es que en algún momento un director le pidió que cambiara la fecha de cumpleaños para que los niños la festejaran en días de clase.	
	Ya todos están sentados... entra aire por la puerta y el ruido de las persianas, por el movimiento es fuerte.	
	13:00 Carmelita y Mary hacen comentarios. Lupita dice que ella tomó como referencia el cumpleaños de Carmelita para irse moviendo. Chela retoma el comentario de Lupita y explica algo breve sobre la importancia de la experiencia, aprovecharla cuando se requiere. Chuyita dice que también ella tomó como referencia el cumpleaños de alguien más, pero que, por sus tacones tan altos, le daba miedo ir pasando de un lugar a otro. Chela dice que a veces hay que lanzarnos, aunque tengamos miedo... algunos hacen comentarios. Chuyita dice que también se sintió frustrada porque Isabel (la acompañante de Chela) no le hacía caso cuando ella le pedía que volteara a verla para indicarle el mes y día...	
	13:05 Sergio voltea a verme y, señalando su reloj, me dice que ya es hora, yo sonrío... también Isabel voltea a verme y me dice que ya es hora. Chela sigue explicando lo del ejercicio y dice que había algunos muy tranquilos que pasaban de un lugar a otro sin dificultad. Pepe dijo que él estaba tranquilo porque casi no tuvo que moverse de lugar, lo	

Tema de investigación: Desarrollo docente.

Pregunta de investigación: ¿Cómo se da (si se da) la transferencia de lo aprendido, en el módulo I (competencias pedagógicas) del Diplomado en Desarrollo Docente, a la práctica educativa?

Taller de Investigación III  
Maestros: Luis Felipe Gómez y Francisco Ayala  
Rosa Ma. Tovar Fuentes

(Completo)13-septiembre-2005- Modificado el 21 de septiembre de 2005

	<p>mismo comentaron Raúl y Ramon. Jaime (el maestro nuevo) habló de cómo se sentía al ir pasando por los lugares. Margarita dice que ella no sabe cómo es que este ejercicio se aplica a su vida, Chela comienza a retomar la experiencia de varios, entre los comentarios dice que hay personas que no saben obedecer órdenes, al hacerse este comentario, Gema voltea a ver a Gustavo.</p>	
	<p>13:12 Gabina dice que ella, para algunas cosas es muy escéptica y que por ejemplo en el caso de Jaime fue una casualidad el que le tocara hasta la orilla, como para pensar en que su situación actual tuviera algo que ver... Chela dice que el hubiera no existe y que le tocó ahí y que gracias a ello se pudo hablar de la situación de Jaime en el Colegio y de su necesidad de sentirse apoyado por los compañeros.</p>	
	<p>Sergio insiste en que ya es hora... Chela sigue con el ejemplo. Sergio se pone de pie y toma unas hojas que estaban en sus lugar. Chela lo ve y voltea a ver su reloj y dice que ya es hora y que la próxima sesión no podrá estar ella, pero que vendrá en su lugar Isabel la chica que la acompañaba en la sesión</p>	
	<p>Chela se despide y todos comienzan a salir, algunos se le acercan y Chuyita le comenta que ella está interesada en estudiar algo de psicología y Chela le da informes de una institución con la modalidad semipresencial...</p>	

### ***Memo***

En las observaciones de las clases no se encuentran elementos que, de manera directa, evidencien la aplicación de algún contenido revisado en el diplomado en desarrollo docente; sin embargo, durante algunas entrevistas afloran algunos aspectos que refieren a los temas que se ven en el diplomado. Asunto que se han aprovechado para dar cuenta de la transferencia entre lo que se aprende y la práctica.

Aquí cabe hacer una reflexión: ¿realmente los maestros están aprendiendo durante las clases en el diplomado?. Esto surge como inquietud una vez que se hace la afirmación de que los maestros transfieren (de manera parcial o total) lo que ya han aprendido. Un principio básico de la transferencia es el aprendizaje; es decir: para que haya transferencia debe haber aprendizaje; y en este sentido es que se ve la necesidad de constatar el aprendizaje.

En este sentido se tomará como evidencia de aprendizaje el que los profesores expresen el contenido en una aplicación concreta dentro del aula.