



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO  
VÍA MEDIOS**

***La participación de docentes y  
directivos en los talleres  
generales de actualización:  
¿una cuestión de actitud?***

**Juan Carlos Salcedo Rivera**

Junio de 2007

<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>3</b>
<b>1 PRIMER ACERCAMIENTO A LA REALIDAD</b>	<b>12</b>
1.1 Un motivo para investigar	27
1.2 Actualización y actitud	37
<b>2. ENFOCANDO LA MIRADA</b>	<b>44</b>
2.1 El camino recorrido	45
2.2 Para mirar a profundidad	53
2.3 Llegando al taller: circunstancias de arribo de los docentes y directivos	57
<b>3. EN BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN</b>	<b>63</b>
3.1 Análisis del contenido de las entrevistas	66
3.2 Análisis del contenido de los registros de observaciones	79
<b>4. ATANDO CABOS</b>	<b>91</b>
4.1 Significado que otorgan los usuarios a la actualización	92
4.2 Las actitudes que manifiestan	94
4.3 Su participación	100
4.4 El TGA: un espacio para el aprendizaje en colectivo	102
<b>5. CONCLUSIONES</b>	<b>106</b>
<b>6. ANEXOS</b>	<b>113</b>
<b>7. BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>123</b>

# **INTRODUCCIÓN**

## INTRODUCCIÓN

Uno de los mayores retos que se plantean al Sistema Educativo Nacional es elevar la calidad de la educación que reciben los alumnos en nuestro país. La importancia de este reto radica en considerar que la educación es la vía más pertinente para mejorar la calidad de vida de las futuras generaciones.

En este contexto es necesario considerar que la actividad que se desarrolla en las escuelas no puede estancarse, ya que muchos de los elementos que la integran y le dan razón de ser se encuentran en permanente cambio: la sociedad a la que sirve, sus necesidades, los alumnos que asisten a ellas, los contenidos científicos que se trabajan, el saber pedagógico que sustenta la práctica, etc. Éste cambio sugiere la necesidad de que quienes gestionan su desarrollo deben actualizarse para dar respuesta a ello y como consecuencia contribuir para evitar la rutina institucional que invade a muchas de nuestras escuelas. Fullan (1997) señala que *“la formación docente tiene el honor de ser, simultáneamente, el peor problema y la mejor solución en educación”*.

En otro aspecto, para dar calidad a lo que hacemos en la escuela, recordando que la calidad implica un proceso constante de mejora, se tiene como una de las estrategias a la actualización de los docentes y los directores. No es posible mejorar haciendo las cosas de tal modo que se vengán repitiendo los mismos esquemas, con las mismas concepciones, manteniendo la misma dinámica, utilizando los mismos métodos; en resumen, no se puede seguir haciendo lo que siempre se ha hecho, como si nada hubiera cambiado.

Además, en este sentido, debemos considerar que los profesores en servicio recibieron una formación inicial basada en planes de estudio poco vinculados a las necesidades del aula y la escuela de los tiempos actuales, que han desarrollado su práctica en una cultura escolar poco dinámica y resistente a

las innovaciones, resultando dicha práctica ser un producto de la conceptualización de la escuela tradicional, centrada en los procesos de enseñanza, lo que colocó el énfasis en la transmisión de conocimientos, como se verá más adelante. Por otro lado, es necesario reconocer que la actualización de docentes y directivos debe atender a las necesidades de mejoramiento de la práctica, ya que, éstos al igual que otros profesionistas, no están hechos como tales, no han concluido de una vez por todas su formación, sino que se hacen día a día en la propia práctica y entre más elementos tengan para: analizarla, comprenderla y realizarla, sus posibilidades de ser mejores se verán incrementadas. Sobre la necesidad de que los profesores y directivos estén al día lafrancesco y Marcelo (2003) afirman que *“Iniciar un nuevo siglo implica para los educadores cambiar el paradigma en el cual aprendimos y crear el paradigma en el que deben aprender las nuevas generaciones”*.

Esta situación pone de manifiesto el papel que juega la actualización de los docentes y directivos, entre otros aspectos para hacer frente a esos cambios y a los nuevos escenarios que están emergiendo en esta sociedad del conocimiento, no en el sentido de adaptación a dichos cambios, sino para generar las transformaciones pertinentes que desde la escuela favorezcan el desarrollo humano y social. La actualización es fundamental para los docentes ya que les brinda una opción permanente para acceder a nuevas formas de hacer y de afrontar su práctica considerando a sus destinatarios, apoyándolos con mejores recursos y con nuevos materiales, haciendo posible la adopción de actitudes más favorables que posibiliten la realización de procesos de calidad, y promoviendo, como consecuencia, resultados de calidad en el aprendizaje de los alumnos que asisten a las aulas.

Para ello la Secretaría de Educación Pública en el país, en coordinación con las propias instancias en cada entidad, ha implementado una serie de estrategias que pretenden contribuir en la formación continua de los docentes y

directivos en servicio a través de la actualización, sobre todo a partir de la 1992 con la implementación del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica a través de cursos y talleres. Inicialmente se pretendió atender a los cambios curriculares de Planes y Programas de estudio que se generaron en ese momento, estas acciones se dieron en lo que se llamó capacitación en cascada, atendiendo a través de asesores a los docentes y directivos que se reunían en grupos conformados por participantes de diferentes sectores y zonas de un mismo nivel educativo.

Posteriormente se inició un proceso de formación profesional en dos campos: el primero fuera de la escuela, básicamente a través de los Cursos Nacionales de Actualización, como el principal programa de estudio en ese momento, y el segundo, en la escuela misma el cual se realiza a partir de 1995, fundamentalmente, a través de los Talleres Generales de Actualización (TGA).

En sus inicios, (1995), estos talleres, fueron coordinados por asesores técnico-pedagógicos previamente capacitados, se desarrollaban a nivel de Sectores y Zonas escolares, asistían profesores del mismo grado mientras que los directivos, sin una ubicación en específico, se involucraban en el grupo de su interés. Posteriormente, a partir de 2001 (hasta la fecha), se modificó esta forma de organización e integración de grupos para realizarse a nivel de escuela, se propone al director de la escuela como coordinador de las actividades del taller, asisten los profesores del colectivo escolar con la finalidad de abordar temáticas que se refieren al nivel educativo en general y no a un grado en particular; buscando, además fortalecer el trabajo colaborativo entre ellos, compartir experiencias y abordar problemáticas propias de su institución.

Esta modalidad de trabajo en taller exige de los participantes, maestros y directivos, actitudes que favorezcan condiciones propicias para el aprendizaje,

implica romper la barrera del aislamiento que ha caracterizado la cultura docente. Aguerrondo (2003) apunta sobre la necesidad de transformar las condiciones de aislamiento del trabajo docente y de reconocer que el mejoramiento de la calidad de la educación no será posible si no se incide, por un lado, en las actitudes que obstaculizan la formación del personal docente y, por el otro, en las condiciones estructurales e institucionales que se relacionan con la tarea de la escuela.

Existen investigaciones que han centrado sus trabajos en conocer cuáles son los resultados de la asistencia de los docentes a las actividades de actualización y su reflejo en el aula, dejando de lado lo que sucede en los momentos del proceso mismo de la actualización. En esta investigación tomé como objeto de estudio las actitudes de los destinatarios, docentes y directivos, de los Talleres Generales de Actualización, además de sus formas de participación y los significados que le otorgan a dichos talleres, con la finalidad de abrir una ventana para mirar y explicar lo que acontece al interior de los colectivos escolares durante este proceso. Esta mirada intenta contribuir a la comprensión sobre el complejo campo de la formación continua y ser de ayuda para quienes se interesan por desarrollar acciones en este terreno de la formación docente.

La investigación la realicé en dos escuelas primarias de organización completa, es decir, que cuentan por lo menos con un docente por cada uno de los grados correspondientes de la educación primaria, ambas se encuentran ubicadas en el área metropolitana de Guadalajara Jalisco, una en el turno matutino y otra en el vespertino, en las que, el director de cada institución coordinó las actividades de los Talleres Generales de Actualización. La observación a estas actividades la desarrollé durante las sesiones establecidas dentro del calendario escolar de los ciclos escolares 2002-2003, 2003-2004 y 2004-2005, correspondiendo a los tres días previos al inicio de clases de cada ciclo.

El objetivo de este trabajo es reconocer el significado que otorgan, directivos y docentes, a los Talleres Generales de Actualización, explicar cómo participan y cuáles son las actitudes que manifiestan ante ello.\* Esto con la finalidad de posibilitar a los usuarios del TGA “ponerse frente al espejo” para reconocer y reflexionar sobre qué hacen y cómo hacen el trabajo de actualización en sus colectivos escolares, lo que les abre posibilidades de revisar sus actitudes, e intentar modificar, conservar o evitar aquellas que no favorezcan su proceso de formación en la escuela.

Para esta tarea me apoyé en el paradigma cualitativo de investigación considerando una metodología con enfoque interpretativo. Los instrumentos utilizados para la recogida de datos fueron la observación participante, las notas de campo, así como la aplicación de entrevistas a maestros frente a grupo, directivos y asesor técnico-pedagógico. El análisis de los datos lo realicé a la luz de los aportes teóricos que ofrece el Interaccionismo Simbólico, primeramente procedí instrumento por instrumento una vez que se iban aplicando; en un segundo momento, con las interpretaciones obtenidas de aquellos, triangulé la información encontrada a través de los registros de observación, las notas de campo y las entrevistas para definir las categorías como resultado del análisis realizado. En este proceso consideré como referentes constantes a las preguntas de investigación y a los objetivos planteados en el proyecto. Con estos hallazgos, en un proceso inductivo-deductivo, fui tomando en cuenta los aportes teóricos que permitieran explicar lo encontrado, para finalmente elaborar el informe y las conclusiones producto de este trabajo.

En el presente documento, conformado por seis apartados generales, expongo los resultados obtenidos en la investigación. En el primero de ellos, titulado **Primer acercamiento a la realidad** presento la situación que guarda el

---

\* Sup. Ultra p. 54

objeto de estudio visto desde el ámbito oficial establecido por la Secretaría de Educación Pública, así como desde la opinión de algunos investigadores como **Rosas, Díaz Barriga, Coombs, Trandis**, entre otros, y de acuerdo con mi propia experiencia de participación en estos procesos de actualización, tanto como asistente y como asesor. Lo anterior enriquecido con algunos resultados educativos alcanzados en educación primaria en el estado de Jalisco.

**Enfocando la mirada** es el título del segundo apartado, en donde describo el proceso vivido en la investigación, sus dificultades, dudas y aciertos. En él presento lo relacionado con el enfoque teórico, la metodología empleada y su aplicación, con la finalidad de relacionar las sugerencias teórico-metodológicas con el trabajo de campo, para abrir una ventana que permita ver lo sucedido en el proceso, cómo se dieron los pasos avanzando y retrocediendo, las decisiones tomadas, los alcances y tropiezos. En la última parte presento el contexto en el que asisten los participantes a los talleres, sus pensamientos, sentimientos, temores, inconformidades, entre otros, con el propósito de hacer relevante esta circunstancia dentro de la investigación.

En el tercer apartado, titulado **En búsqueda de los datos**, hago referencia al proceso de análisis y al tratamiento de la información obtenida a través de los distintos instrumentos. Presento, además, las categorías que emergieron como producto de la investigación; tales como: actitudes de interés, apatía, resistencia y simulación. Estas como respuesta a la pregunta ¿cuáles son las actitudes que manifiestan los participantes en los TGA? En un segundo momento presento cómo se da esa participación durante el desarrollo de las actividades planteadas en la guía de trabajo. Entre otras cosas, cómo abordan los temas, cómo se da el trabajo en equipo, su involucramiento en las actividades, así como el significado que otorgan los sujetos de estudio a la actualización.

En el apartado **Atando cabos** expongo los resultados del análisis, sistematización y triangulación de la información obtenida en los distintos instrumentos; aquí se ratifican algunos de los hallazgos y se dejan de lado otros. La estructura establecida obedece a la relación entre las preguntas y los objetivos de investigación, construyo en estas relaciones algunas explicaciones teóricas que tienen la finalidad de contribuir al entendimiento de lo que acontece allí, así como algunas justificaciones.

Finalmente presento las **Conclusiones** del trabajo de esta investigación, sin que esto signifique que el tema se encuentra concluido, ya que un nuevo análisis podría arrojar nueva información que lo enriquezca. En las conclusiones se menciona que los usuarios del TGA en su discurso otorgan importancia a la actualización, reconocen la necesidad de actualizarse, señalan que les es significativa para su práctica profesional. En contraparte, en sus actitudes correspondientes al componente cognitivo no lo manifiestan con la misma intensidad, pues encontré que existe una distancia entre lo que dicen y lo que hacen.

Si bien, el estudio me permitió identificar que existen avances en el desarrollo de actitudes más favorables hacia la actualización, también encontré que el reto es grande en ese sentido.

Otra conclusión se relaciona con el importante papel que juega la reflexión sobre la práctica docente en este proceso de actualización. Los mismos usuarios reconocen en ella un valor fundamental para su aprendizaje dentro del colectivo docente. Por otra parte, la reflexión profunda y el reconocimiento del valor de aprender en y del colectivo pueden constituir un pilar fundamental para las propuestas de los talleres en la medida que esto impulse un mayor grado de involucramiento de los participantes y con ello se logre impactar de manera

positiva en el desarrollo de actitudes favorables para la formación y autoformación docente.

En el apartado seis, que corresponde a los **Anexos**, se presentan algunas muestras de los instrumentos utilizados en la investigación con la finalidad de hacer más evidente el proceso seguido y su metodología. En el último apartado se encuentra la **bibliografía** de la cual se obtuvieron los referentes teóricos que orientaron la conceptualización, interpretación y explicación que se exponen en el documento.

**PRIMER ACERCAMIENTO  
A LA REALIDAD**

## 1. PRIMER ACERCAMIENTO A LA REALIDAD

La educación escolar es y seguirá siendo un factor fundamental de la sociedad mexicana para mejorar su calidad de vida, ello implica que los docentes, cuenten con las competencias profesionales necesarias que les permitan afrontar y dar respuesta a la demanda que se plantea por sus destinatarios. Al respecto en el Programa Nacional de Educación se señala que:

*“la educación es el eje fundamental y deberá ser la prioridad central del Gobierno de la República. No podemos aspirar a construir un país en el que todos cuenten con la oportunidad de tener un alto nivel de vida si nuestra población no posee la educación que le permita, dentro de un entorno de competitividad, planear su destino y actuar en consecuencia”<sup>1</sup>..*

Una educación de calidad, es sin duda, lo que se requiere para alcanzar ese ideal, la calidad educativa se encuentra necesariamente ligada a la calidad profesional de sus docentes. Y por ello, en el Programa citado se reconoce que:

*“El docente, es sin duda, el factor más importante en cualquier avance sostenido hacia una educación de buena calidad para todos”<sup>2</sup>*

Lo anterior es precisamente una de las problemáticas principales con que se enfrenta la conducción de la política del sector educativo, por ello en páginas siguientes señala

*“La formación y actualización de profesores es una de las condiciones necesarias para alcanzar el propósito del Sistema Educativo Nacional: contribuir al desarrollo de México, con justicia y equidad, esto es, ofrecer a toda la población una educación pertinente, incluyente e integralmente formativa”<sup>3</sup>.*

---

<sup>1</sup> SEP. *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, SEP, México, 2001, p. 17.

<sup>2</sup> Ibid. p. 43.

<sup>3</sup> Ibid. p. 71

En los planteamientos anteriores se hace evidente un reconocimiento de las necesidades educativas de nuestro país; asimismo, nos lleva claramente reconocer a la actualización de los maestros como un factor a considerar para lograr los propósitos de la educación básica.

Por otra parte, es importante señalar que desde que entró en vigor el Acuerdo Nacional Para la Modernización Educativa (1992) se ha venido desarrollando, por parte de la Secretaría de Educación Pública, un programa de actualización de maestros que laboran en la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) que actualmente sigue vigente y amplía sus ofertas de estudio, con la finalidad de incidir en la calidad de la educación; el antecedente de la puesta en práctica de este programa, inicialmente recibió el nombre de PEAM (Programa Emergente de Actualización del Maestro).

Dicho programa de actualización nace en el momento que se da fin a los planes y programas de estudio de la educación básica y a otros materiales educativos diseñados a principios de la década de los setenta y concebidos de acuerdo con las corrientes en boga. Rosas (2000) señala:

*“... lo que ha marcado la tónica en la historia de la formación de maestros de primaria en nuestro país ha sido un cambio de planes y programas, que más que una búsqueda o respuesta a las necesidades educativas de los niños, ha reflejado, en algunas ocasiones la adhesión acrítica a normas internacionales o bien a la respuesta a intereses particulares que muy poco tienen que ver con la naturaleza y funciones de la educación”.*<sup>4</sup>

Por otra parte, resulta necesario hacer mención del contexto histórico de formación de los docentes, ya que la mayoría de los profesores que actualmente se encuentran en práctica fueron formados en otro tiempo y bajo la guía de otros

---

<sup>4</sup> Rosas, Lesvia. *La formación de maestros, un problema planteado*. En: Sinéctica. No. 17. ITESO. México, 2000, p. 4.

enfoques que no corresponden al actual. La formación normalista de los maestros de educación básica al finalizar los años setenta, comprendía tres años de estudios posteriores a la escuela secundaria. La temática y orientación central en la Escuela Normal era la tecnología educativa, desde la cual se promovía una imagen del docente como agente pasivo, privilegiando la utilización de técnicas e instrumentos que permitieran al maestro el control eficiente y eficaz del proceso enseñanza-aprendizaje. Con ello se pretendía la modificación de la “práctica tradicional de la enseñanza”.

A finales de esa década, surgen nuevos enfoques para la formación de los docentes de nuestro país, la idea de la profesionalización docente, la cual plantea que el maestro es un sujeto activo, participativo y consciente de las determinaciones sociohistóricas que enmarcan su práctica. Se propone la psicología del aprendizaje cognoscitivo sobre la teoría del conductismo; Díaz-Barriga y Hernández (2002) afirman que “el resultado de esta conceptualización fue abordar la docencia desde dimensiones sociológicas, psicológicas y pedagógicas”. En 1984 se da un cambio importante, la carrera del maestro adquirió el estatus de licenciatura con cuatro años de duración y teniendo como requisito haber cursado el bachillerato. En el plan de estudios se pretendía ofrecer una formación en la que los futuros maestros contaran con una visión amplia respecto a la problemática de la educación y que fueran capaces de investigar sobre su propia práctica educativa. Surge la imagen del maestro como profesionalista.

Hasta aquí se ha hecho referencia a la formación que se brinda en las escuelas formadoras de docentes, la cual corresponde a lo que se conoce como formación inicial. Debemos considerar que no es el único ámbito para ello, ya que tal vez esta profesión sea la única en la que los estudiantes han tenido experiencias educativas anteriores durante su vida como tal, y que de alguna manera han tomado aprendizajes de quienes fueron sus maestros para ejercer su propia práctica. Otro ámbito en el que aprende el docente es en la escuela donde trabaja, de una u otra manera influyen en él los docentes que en ella laboran, así

como también juega un papel importante en ese aprendizaje la cultura pedagógica del propio centro de trabajo.

Por otra parte existen los cursos, talleres, diplomados, etc., a los que acuden los docentes. Al respecto, en las décadas de los setentas y ochentas se hicieron esfuerzos poco estructurados, sistemáticos y continuos para atender la actualización de los profesores de acuerdo con las políticas, enfoques y necesidades de su tiempo. En cuanto a contenidos puede decirse que estos se situaban en la periferia del quehacer docente, ya que pocas veces se atendió al mejoramiento de las competencias de los profesores; la forma más común para ello fue la llamada “capacitación en cascada”, con sus riesgos de distorsión, adelgazamiento y pérdida de la calidad del contenido en sus sucesivas transmisiones. Los esfuerzos que al respecto se dieron ya no responden a los enfoques y necesidades que se requieren para la formación de los alumnos de la sociedad del conocimiento.

Hacer este somero recorrido tiene la intención de invitarnos a reflexionar sobre los antecedentes formativos de quienes actualmente en su mayoría conforman la planta docente, sobre todo de la educación primaria. No se hace mención de los espacios de nivelación y superación profesional a que los docentes pueden tener acceso: licenciaturas, maestrías, etc., por considerarlos poco pertinentes para los propósitos del presente trabajo; sin embargo no se duda de la influencia formativa que pueden tener sobre el desarrollo profesional de los maestros.

Otro aspecto que es importante revisar es el relacionado con los resultados educativos de los alumnos, sobre todo del nivel de primaria, por ser el nivel al que se refiere este estudio. Para ello se consideran aportaciones del Programa Estatal de Educación 2001-2007<sup>5</sup> correspondiente al estado de Jalisco. Este documento

---

<sup>5</sup> SEJ, *Programa Estatal de Educación 2002-2007*, Jalisco 2002. p.68 y 69.

en su apartado 3.3 señala que el servicio de educación primaria es ofertado a niños de entre los 6 y 14 años de edad, que tiene una duración de seis ciclos escolares y funciona en los 124 municipios de la entidad en los medios rural y urbano, donde para el inicio del ciclo escolar 2001-2002 se ofertó en 5,924 escuelas primarias, de las cuales 5,441 con sostenimiento público y 483 privado.

Para analizar este documento centraremos la atención en tres indicadores: deserción, reprobación y eficiencia terminal alcanzados durante el ciclo escolar 2000-2001, los cuales nos permitirán hacer una valoración de la situación que guarda la educación primaria en la entidad.

En lo correspondiente a la deserción se establece que 17,336 alumnos no concluyeron el ciclo escolar, es decir que el 1.84% de la inscripción total. De estos, el 62.73% se ubica en los tres primeros grados de la educación primaria. El factor reprobación alcanza 42,564 reprobados, lo que significa 4.59% de la existencia a fin de cursos, y de los cuales el 50.31% de los casos se ubica en los grados de 1°, 2° y 3°. El tercer factor se refiere a eficiencia terminal y encontramos que en el ciclo escolar 1995-1996 ingresaron 163,615 alumnos, de los cuales llegaron al sexto grado 142,211, lo cual significa que el 13.09% no culminaron el nivel.

Los datos citados en los distintos indicadores nos permiten hacer algunas reflexiones: en cuanto al total de deserciones, si dividimos esta cantidad entre 30, que es un número ideal de alumnos por grupo, nos da un total aproximado de 579 grupos desaparecidos en un ciclo escolar, mismos que equivalen a un número semejante de plazas docentes. En lo referente a la reprobación encontramos que, aplicando el procedimiento anterior, equivale a 1,418 grupos y a igual cantidad de maestros. Y en relación con la eficiencia terminal, aproximadamente 21 de cada 100 niños que inician la educación primaria no la concluyen, esto es, 21,404 niños no culminaron el nivel, lo que representa 713 grupos aproximadamente.

Lo que acabamos de mencionar nos indica que la calidad de la educación en nuestra entidad es una tarea pendiente. Considerando que el concepto de calidad educativa, conjuga los componentes de: relevancia, eficacia, equidad y eficiencia<sup>6</sup>, se puede ver que dichos componentes se ven reflejados en los resultados del aprendizaje, y que se pueden apreciar en lo señalado por el Programa Estatal de Educación referente a la situación de la educación primaria.

Si bien es cierto que en los logros educativos inciden diversos factores (carencias económicas y materiales, mala alimentación, disgregación familiar, entre otros), el papel que juegan los docentes es de suma importancia y por ende su formación es un asunto que no puede dejarse al azar. Pero esta formación, tanto inicial como permanente, depende también de cómo los maestros y directores participan en ella, cómo la viven y cómo la ponen en práctica para beneficio del aprendizaje de sus alumnos.

Al respecto, las autoridades educativas han tratado de paliar este problema a través de programas que van desde apoyos económicos a las familias, becas a los alumnos, actualización a los profesores, apoyos a escuelas, alumnos y padres de familia, etc.

Uno de los aspectos en los que se ha puesto mayor énfasis es precisamente en la práctica docente de los maestros, se han diseñado mecanismos para reconocer y estimular la labor del magisterio, además de ofrecerle opciones para la formación permanente en su propia práctica.

Como resultado tenemos que en los últimos años, y sobre todo a partir del Acuerdo Nacional Para la Modernización de la Educación Básica (1992) se ha convertido en una actividad muy frecuente el que los docentes asistan a cursos y talleres de capacitación y/o actualización, con los cuales se pretende que

---

<sup>6</sup> Schmelkes, Silvia: *La calidad de la educación básica. Conversaciones con maestros*. DIE, México, 1997, p. 5.

conozcan los avances pedagógicos, las novedades en política educativa, los enfoques para la enseñanza, las estrategias para el aprovechamiento de los libros de texto y materiales de apoyo para el maestro, la planeación didáctica, el diseño de estrategias y actividades para la enseñanza de las asignaturas, la puesta al día con respecto a los contenidos programáticos y su dominio, etc.

Ante las distintas ofertas y posibilidades, es necesario distinguir a la actualización de otros campos relacionados con la formación de los maestros que se han adoptado en nuestro país, como son: la nivelación, capacitación y superación profesional; al respecto Martínez (1997) señala que la:

**Nivelación:** tiene como objetivo fundamental que los maestros que cursaron sus estudios profesionales antes de la entrada en vigor del plan 1984, puedan obtener su licenciatura en educación básica.

**Capacitación:** tiene como finalidad la adquisición de conocimientos, habilidades o destrezas específico, que permitan a los docentes de educación básica desarrollar nuevas tareas educativas.

**Superación profesional:** es la formación destinada a quienes desean especializarse en campos diversos relativos al quehacer educativo y alcanzar mayores niveles profesionales.

**Actualización:** Puesta al día de los profesores de educación básica, en los terrenos cultural, humanístico, científico y pedagógico; se desarrolla a través de actividades formativas diversas, en especial, de aquellas que se desarrollan en la escuela.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Martínez, Olivé Alba. *Construir el Programa Nacional Para la actualización Permanente: del Centro de Maestros a la Escuela Para Mejorar el Trabajo de los Profesores*. SEP. México, 1997, p 7.

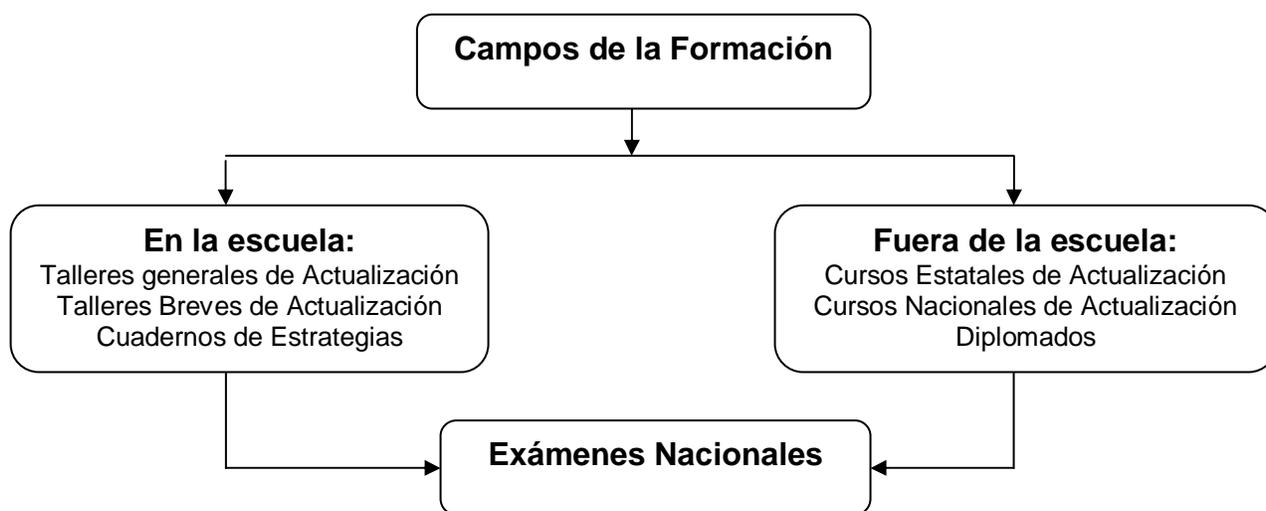
Esta definición de actualización subraya y reconoce la importancia de la puesta al día de los profesores en los contenidos que considera fundamentales para el mejor desempeño de la labor docente.

Sin embargo, la situación problemática identificada a partir del análisis de la experiencia personal en procesos de actividades relacionadas con la actualización; como: jornadas de asesoría, reuniones de trabajo con otros asesores, observaciones a colectivos docentes, me permiten constatar que a pesar de las distintas opciones que se ofrecen, tanto directivos como docentes manifiestan poco o nulo interés por actualizarse y, más aún, los primeros, lejos de motivar a los maestros que laboran en sus escuelas a acudir con disposición a estas actividades, toman actitudes de rechazo y devaluación en relación con los beneficios que esto les puede aportar para alcanzar un mejor desempeño de su práctica docente. Por ello, una de las preguntas que inspiran el presente trabajo, es: ¿Cuáles son las actitudes más frecuentes de los directores frente los procesos de actualización en los que participan los docentes de la escuela que dirigen?

Estas observaciones las he realizado a través de mi participación directa en el proceso de actualización que se ha venido ofertando desde 1992, inicialmente como multiplicador de cursos en lo que se llamó PEAM, (Programa Emergente de Actualización del Maestro), posteriormente como coordinador de grupos en talleres del PAM (Programa de Actualización de los Maestros), programa que se generó en 1993, y en otro momento como coordinador de los Talleres Generales de Actualización (TGA) del ProNAP (Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio), a nivel de sector educativo, y finalmente como Coordinador Académico de la Instancia Estatal de Actualización. Las manifestaciones señaladas en el párrafo anterior, las he observado durante estos años que he tenido la oportunidad de participar en dicho el proceso.

La actualización es fundamental para los docentes como una opción para acceder permanentemente a nuevas formas de hacer y afrontar su práctica, apoyándose con mejores recursos y con nuevos materiales, así como para lograr la formación de actitudes más favorables que posibiliten la realización de procesos de calidad, y como consecuencia, resultados eficientes en el aprendizaje de los alumnos que asisten a las aulas.

Las ofertas para la actualización de los maestros y directivos de educación primaria son varias y se ubican en dos campos para la formación continua: fuera de la escuela y en la escuela misma.<sup>8</sup>. Corresponden al primer campo los Cursos Estatales de Actualización y los Cursos Nacionales de Actualización con valor de puntos en Carrera Magisterial, y los Diplomados. Con relación al segundo se ofertan los Talleres Generales de Actualización, los Talleres Breves y los Cuadernos de Estrategias, entre otros. Cabe señalar que algunos programas de estudio son diseñados en cada una de las entidades y otros son elaborados por instancias nacionales.



La situación problemática presentada remite a una amplia gama de posibilidades de análisis, en el caso de esta investigación, el estudio se enfocó en los Talleres Generales de Actualización, sin embargo, con la finalidad de contar

<sup>8</sup> SEP. SEByN. (2004). *Mejores Maestros*. Documento de trabajo.

con un contexto general, considero necesario realizar una breve caracterización de algunos de los programas de estudio que se ofertan a docentes y directivos de educación primaria en materia de formación continua.

Los Cursos Estatales de Actualización (CEA) con valor a Carrera Magisterial que se diseñan en la entidad son el resultado de un diagnóstico local que al respecto se elabora para determinar las necesidades particulares de actualización en el estado. Los diseñadores, generalmente son maestros que laboran, ya sea, en los Equipos Técnicos de educación básica, en los Centros de Actualización del Magisterio, así como en las unidades de UPN que se ubican en el estado. Estos cursos son revisados y aprobados por un equipo establecido por la Dirección General de Actualización y Capacitación de los Maestros, responsable de normar a nivel nacional la actualización en las entidades; dicho equipo es quien aprueba o no que un curso se ofrezca a los docentes de la entidad. Los aprobados se ofertan a los docentes destinatarios de educación básica<sup>9</sup>, son de carácter presencial y los grupos son coordinados por un “facilitador”, por lo que se establecen en horarios sabatinos, dominicales y a contra turno, además, ofrecen hasta cinco puntos con valor en el programa de estímulo denominado Carrera Magisterial. En ellos se atienden problemáticas que se manifiestan como resultado de los exámenes que se aplican a alumnos y maestros por el programa mencionado, así como los obtenidos en los Exámenes Nacionales para Maestros en Servicio.

Los Cursos Nacionales de Actualización (CNA) son diseñados por el ProNAP y, como su nombre lo indica son nacionales y responden a asignaturas que forman parte de los Planes y Programas de educación básica. Tienen la característica que en cada curso se abordan contenidos de la asignatura de todos los grados, según el nivel: primaria o secundaria. En el caso de los cursos para los docentes de educación primaria se han ofertado cuatro cursos: *La enseñanza de*

---

<sup>9</sup> Los cursos generalmente se diseñan para un nivel y función específicas, por ejemplo maestros de grupo de primaria, directores de primaria, docentes de apoyos técnicos pedagógicos, etc.

*las matemáticas en la escuela primaria, partes: I y II, La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria, La enseñanza de las ciencias naturales en la escuela primaria y el Primer curso nacional para directivos de educación primaria.*

Para efectos de analizar la participación de los maestros de Jalisco en estos cursos, se debe considerar el número tanto de directivos (2,774) y de maestros que laboran en educación primaria<sup>10</sup>, los cuales, en el ciclo escolar 2000-2001 eran 33,259. En los cursos que tienen como destinatarios a los maestros frente a grupo de primaria, se tienen como registros acumulados desde 1997 hasta 2001 la cantidad de 21,815, lo cual no indica necesariamente que sea el número de docentes participantes, sino que este dato representa la cantidad de eventos de inscripción del periodo señalado. Algunos maestros pueden haberse inscrito más de una vez en ese lapso de tiempo. De este conjunto, el 55.2% acreditó y el 44.8%<sup>11</sup> no acreditaron. Cabe mencionar que el ProNAP, para efectos de valorar los resultados de los sustentantes clasifica los logros alcanzados por niveles de dominio, mismos que define de la siguiente manera:

- *Dominio esperado: profesores o directivos que alcanzaron de manera muy satisfactoria los propósitos del curso.*
- *Dominio suficiente: profesores o directivos que lograron dominio suficiente del curso.*
- *Dominio insuficiente: profesores o directivos que sólo han logrado dominar algunos contenidos del curso.*
- *No dominio: profesores o directivos que no han logrado dominar lo básico del curso.*

Estos dominios se obtienen a través del examen nacional estandarizado en el que se evalúan los contenidos ubicados en ámbitos. Para los cursos dirigidos a maestros de grupo se consideran tres: “1) *dominio de contenidos de la asignatura*

---

<sup>10</sup> Fuente: Estadística Básica. Inicio de cursos 2000-2001. Dirección de Estadística de la SEJ. Enero de 2001

<sup>11</sup> Fuente: SEP *Cursos Nacionales de Actualización*. Exámenes de acreditación 2001-2002. Resultados Jalisco. Octubre de 2002.

*o propuesta pedagógica, 2) dominio de los enfoques para el tratamiento didáctico de dicha asignatura o propuesta pedagógica y 3) dominio de los métodos de enseñanza y recursos didácticos”. En el caso del curso de directivos se consideran dos ámbitos: “1) dominio de contenidos del curso y 2) aplicación de propuestas en el ejercicio de la función directiva.”<sup>12</sup>*

La siguiente tabla presenta los dominios de los exámenes de Junio de 2002.

<b>Cursos</b>	<b>% Dominios</b>	<b>Sustentantes</b>
La enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria I	0.3 Esperado 48.1 Suficiente 50.9 Insuficiente 0.8 No dominio	1,887
La enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria II	0.0 Esperado 51.2 Suficiente 47.9 Insuficiente 0.9 No dominio	1,809
La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria	6.2 Esperado 54.8 Suficiente 37.8 Insuficiente 1.1 No dominio	3,512
Primer curso nacional para directivos de educación primaria	1.6 Esperado 49.7 Suficiente 48.7 Insuficiente 0.0 No dominio	598
Total primaria	2.9 Esperado 52.3 Suficiente 43.9 Insuficiente 0.9 No dominio	8,178

---

<sup>12</sup> Ibid p. 2

Los dominios alcanzados, así como la cantidad de participantes nos indican que hace falta mucho por hacer respecto a la participación y los logros obtenidos de los maestros en esta oferta de actualización. Quedaría para otro momento analizar qué impactos tiene en el aprendizaje de los alumnos de educación primaria esta participación docente.

En lo referente a los TGA, desde el ProNAP, (Programa Nacional Para la Actualización de los Maestros de Educación Básica en Servicio)<sup>13</sup>, se concibe a los profesores y directivos como sujetos que poseen experiencias y saberes mediante los cuales pueden enriquecer los procesos de actualización, y a la práctica docente como un objeto a indagar, a analizar, a reformular y a transformar.

Por otro lado el reconocimiento de que la actualización debe partir desde la escuela por ser en este sitio donde se manifiestan de manera directa las problemáticas y el lugar idóneo para que en el colectivo docente se decida cuáles son las más apremiantes, cómo abordarlas y qué se requiere saber para ello. Cabe señalar que, si bien estos talleres iniciaron en educación primaria en 1995, llevándose a cabo por zona y/o sectores realizándose en dos etapas, la primera los tres días previos al inicio del ciclo escolar y la segunda durante el transcurso del año escolar con temáticas propuestas para ambas etapas, es a partir del 2001 cuando empiezan a realizarse por escuela, proponiendo que los directores fueran quienes se hicieran cargo de la coordinación del taller en reconocimiento a la labor de dinamismo y liderazgo académico que deben desarrollar para favorecer la actualización desde la escuela, se recomienda que participen activamente en los procesos de actualización junto con los docentes que laboran en las instituciones que dirigen.

---

<sup>13</sup> Nace a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa, después del PEAM y el PAM. Con la finalidad de dar respuesta a las necesidades de actualización de los maestros de educación básica en servicio.

Para el ciclo 2002-2003, se transforma la segunda etapa dando oportunidad de que sean los maestros en colectivo, quienes definan su propio trayecto formativo con la intencionalidad de continuar fortaleciendo la autonomía de las escuelas. Al respecto se señala:

*“la escuela es el centro del cambio educativo. Si la escuela no modifica sus prácticas, si no varían las prácticas entre los actores, si los maestros y los directivos no aprenden a trabajar en colectivo, si no se coloca al aprendizaje en lugar prioritario, es difícil que el nivel del logro educativo sea el requerido”<sup>14</sup>.*

Por lo anterior la SEP propone a los TGA como una mediación temática que tiene, entre otras intenciones: propiciar el trabajo en colectivo, favorecer la toma de decisiones para mejorar los resultados de aprendizaje de sus alumnos y convertirse en un detonante que involucre los docentes y directivos en su propia actualización. Por otro lado es una oferta que no se encuentra ligada a puntajes que beneficien a los participantes de manera directa en Carrera Magisterial y, además, son la única modalidad de carácter obligatorio para docentes y directivos.

Lo señalado hasta el momento sobre estos talleres nos invita a dimensionar el valor formativo que puede representar para los docentes y directivos en relación con el desarrollo de sus competencias profesionales y, que éstos a su vez, puedan alcanzar en sus alumnos los propósitos educativos establecidos en Plan y Programas para la educación primaria.

Para el logro de ese desarrollo de competencias en los docentes juega, al igual que en el aprendizaje de sus alumnos, un papel importante la actitud que tanto directivos como maestros de grupo manifiestan para ello, ya que no es suficiente que la propuesta de actualización llegue a las escuelas para que se de automáticamente el logro de aprendizajes en los maestros. La actitud como

---

<sup>14</sup> Martínez, O. Alba. *Construir el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica 1995-2000*, en SEP, Memoria del quehacer educativo 1995-2000, México, pp. 171-172.

predisposición para percibir, sentir y/o actuar de una determinada manera ante una situación, en este caso la actualización, resulta determinante para el éxito de esta propuesta formativa.

La participación de los docentes y directivos en los procesos de actualización puede ser abordada desde diversos enfoques; tales como: el impacto del aprendizaje de los participantes en la mejora de logros académicos de los alumnos, la calidad y pertinencia de los contenidos propuestos para el estudio, entre otros. Para esta investigación interesa conocer ¿Cuáles son las actitudes que manifiesta la población objetivo ante los TGA?, ¿Cómo participan en ellos?, ¿Qué significado tiene para su práctica docente?

### **1.1 Un motivo para investigar**

En la actualidad las estructuras formales de la educación no alcanzan a dar respuesta a tantas demandas de las personas para lograr superar la acelerada incorporación de las nuevas tecnologías en los ámbitos laborales, familiares, sociales y educativos. Los cambios rápidos y constantes de los contenidos educativos, la evolución de la ciencia, la cultura y las tecnologías, entre otros, reclaman mayores niveles de formación de la sociedad en general para su adaptación progresiva a este mundo de constante cambio en el conocimiento y de creciente demanda educativa.

Para hacer frente a esa necesidad se considera como una alternativa válida la que puede ofrecer la educación permanente, entendida como un principio organizador de toda la educación, que ofrece los medios adecuados para responder a las aspiraciones de orden educativo y cultural del individuo ante la sociedad. Este concepto engloba el conjunto de la educación en todas sus etapas y periodos que se desarrollan a lo largo de la vida de las personas, comprende además, a todos los niveles educativos y sus modalidades.

Al respecto, la UNESCO (1987) establece la siguiente definición:

*La educación permanente tiene un carácter global; se dirige al conjunto de la población y relaciona y articula todas las estructuras (subsistemas) que tienen funciones educativas.*

*La educación permanente es continua, se extiende a lo largo de toda la existencia; es también integral, pues ofrece a cada uno posibilidades de reciclaje y enriquecimiento: formación profesional, formación sociocultural, etc.*<sup>15</sup>

En la cita anterior encontramos que la educación permanente tiene como sus características más destacadas:

La educación permanente es para toda (os):

- la vida
- las personas
- los niveles educativos
- las instituciones
- las modalidades de enseñanza

En relación con el último punto del esquema anterior, las modalidades de enseñanza, se establecen básicamente tres: la modalidad formal, la no formal y la informal. La primera de ellas se entiende como la educación escolar o institucionalizada, normada, impartida en determinados centros establecidos para esa finalidad. Por su parte, la educación no formal se distingue por no ser reglada, pero sí planificada sistemáticamente, intencional, con pretensión de lograr determinados objetivos, y en muchos casos puede ser institucionalizada. En cuanto a esta modalidad, Coombs y sus colaboradores (1973) propusieron una definición que ha sido ampliamente aceptada:

<sup>15</sup> 

*Cualquiera actividad educacional organizada fuera del sistema formal establecido... cuyo propósito es servir a clientelas identificables y objetivas de aprendizaje.*

En esta definición encontramos las características principales de la educación no formal, en la cual sus actividades:

- *Son organizadas y estructuradas* (de otro modo serían clasificadas como informales);
- Están diseñadas para un grupo meta *identificable*;
- Son organizadas para lograr un conjunto específico de *objetivos de aprendizaje*;
- *Son no institucionalizadas*, llevadas a cabo fuera del sistema educacional establecido y orientadas a participantes que no están oficialmente inscritos en la escuela (aún si en algunos casos el aprendizaje tiene lugar en un establecimiento escolar).

En lo que respecta a la tercera de ellas, la educación informal, se entiende como producto del hecho de que la gente continúa aprendiendo de sus experiencias y son capaces de absorber y acumular conocimiento e ideas, a menudo pasivamente, observando programas de televisión, visitando museos, consultando diversas fuentes por interés propio, observando a sus padres, a grupos de pares, a amigos, etc., comprende actividades educativas no estructuradas. Algunos ejemplos pueden ser: transmisiones de radio o televisión para el público en general, personas que pueden observar a artesanos con el propósito expreso de aprender una destreza, etc. La educación informal se caracteriza porque hay intención de parte del que aprende, pero no así por parte de un profesor, es decir, se produce de manera no intencionada, sin previsión, planificación ni metodicidad por parte de un enseñante, no así por quien aprende, ya que a éste lo motivarán algunos intereses e intenciones por aprender.

Por lo señalado, podemos comentar que la educación permanente pretende desarrollar en las personas suficientes capacidades y destrezas para continuar en sus estudios, ponerse al día, enseñar a los individuos a aprender por sí mismos a lo largo de toda la vida para afrontar con éxito las distintas nuevas situaciones que se les van presentando.

Además de éstas características de la educación permanente encontramos distintos tipos en los que se hace operativo este concepto y lo enfocaremos a la educación permanente de adultos, esta última como parte de aquella; así tenemos a la **actualización profesional** que se caracteriza por ser post-escolar, se considera dentro de la modalidad de la educación no formal, normalmente se combina el estudio con el trabajo. Los cambios constantes a que están sometidos los distintos ámbitos de la cultura, la ciencia, la tecnología, la política, la convivencia, los propios valores, etc., obligan a un reciclaje continuo, a una actualización y puesta al día de los conocimientos que se adquirieron con anterioridad, así como de los que se requieren para el mejor desempeño de su función y rentabilidad en el ámbito laboral. Además pretende remediar las deficiencias de formación inicial para hacer frente a los retos laborales del porvenir. Como se aprecia, está orientada fundamentalmente al trabajo.

De lo anterior podemos señalar que para la función de los docentes, la actualización tiene como propósito contribuir en la formación de los profesores para que puedan enfrentar mejor los cambios curriculares y ponerse al día respecto de los avances de las ciencias de la educación. Es un proceso formativo que se da mientras los profesores están en servicio y que, además, atiende a las necesidades de mejoramiento de la práctica docente.<sup>16</sup>

En el caso de México actualmente, y desde 1995, la actualización para los docentes y directivos se oferta a través del Programa Nacional Para la

---

<sup>16</sup> Op. cit. Martínez, Olivé Alba., p 7.

Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (ProNAP). Como señalé en párrafos anteriores, a través de éste programa, se ponen a disposición de los docentes distintos programas de estudio con características y propósitos formativos particulares, de acuerdo con las necesidades que se detectan a través de los resultados educativos de los alumnos, los exámenes que evalúan a los docentes en el Programa de Carrera Magisterial y un examen propio del ProNAP. Algunos de estos programas de estudio son de carácter nacional y otros se ofertan a nivel estatal, pero a ambas modalidades las rigen lineamientos y normatividad emitidos a nivel nacional. De estas ofertas, algunas se destinan a profesores que estudian de manera autodidacta, para lo que se les proporciona una guía de actividades y material de lectura para el estudio, otras a profesores que se reúnen con docentes de diferentes instituciones educativas, que pueden ser de su mismo nivel o no, quienes reciben el apoyo de un facilitador, un documento que ofrece un conjunto de actividades, así como material de lectura; y otras ofertas tienen como destinatarios a los profesores que están trabajando en los colectivos escolares, donde se sugiere que el director sea el coordinador de las actividades propias del taller, el cual se propone a través de una guía autoinstruccional donde se espera que, a partir del análisis de temáticas relacionadas con los contenidos educativos, los participantes reflexionen sobre su práctica y desarrollen competencias para mejorarla. A este programa de estudio se le denomina **Talleres Generales de Actualización** (TGA) y tienen como finalidad:

*...lograr que los colectivos docentes profundicen en el conocimiento de los propósitos educativos, los enfoques para su enseñanza y los materiales de apoyo y, a partir de ello, analicen su práctica docente y definan procesos de actualización, individuales y colectivos, para mejorarla. Los TGA constituyen una plataforma común para la actualización en la que se considera que conocer y manejar los contenidos curriculares, los enfoques pedagógicos y*

*materiales de apoyo son competencias docentes imprescindibles para acceder a mejores y mayores competencias profesionales.<sup>17</sup>*

Este programa, el cual se considera fundamental por ser el contexto de la presente investigación, se oferta a todos los niveles de la educación básica con temáticas y estrategias específicas que pretenden dar respuesta a necesidades educativas para cada uno de ellos, es de carácter obligatorio, se desarrolla en fechas que señala el calendario escolar oficial establecido por Secretaría de Educación Pública, y es esta obligatoriedad la que marca una diferencia con los otros programas de estudio del ProNAP, por lo tanto participan en él la mayor cantidad de docentes y directivos. Es por eso que el TGA se considera como una mediación temática para propiciar el trabajo y la toma de decisiones en colectivo para atender, por un lado, las debilidades en materia de los resultados educativos de la escuela por medio del análisis, la reflexión y la propuesta, por otro, constituye un detonante para la actualización de los docentes y directivos, a través de la búsqueda de alternativas de formación que les permita hacer frente a dichas debilidades. El taller se desarrolla previamente al inicio del ciclo escolar, en jornadas programadas en el turno laboral de cada colectivo escolar, con duración de cuatro horas diarias sumando un total de doce, distribuidas en tres días.

Para el presente estudio, ante la necesidad de definir en dónde y a quiénes investigar consideré el nivel de primaria, por ser el de participación más constante por parte de los profesores en colectivo dado el tipo de plazas que éstos poseen, también me pareció importante realizar el estudio en escuelas de organización completa, es decir que cuenten por lo menos con un profesor para cada grado escolar de este nivel educativo y que el taller fuera coordinado por el director de la escuela. Para ello elegí dos planteles de la zona metropolitana de Guadalajara, uno del turno matutino y otro del vespertino.

---

<sup>17</sup> SEP. *Una política, un modelo formativo y un sistema académico para la actualización permanente de los maestros de México*. ProNAP. Documento de trabajo. México. 2001. p. 5.

## **Preguntas de investigación**

Las propuestas de los Talleres Generales de Actualización (TGA) se elaboran de acuerdo con lo que sus diseñadores conocen respecto a los destinatarios, es decir, lo que saben respecto a docentes y directivos que laboran en el nivel de educación básica a quienes se dirigen. La metodología propuesta en las guías de trabajo es la propia del taller, además en ellas se establecen los propósitos, los contenidos, los tiempos y productos a lograr para cada una de las tres sesiones que lo conforman. Para el desarrollo de las actividades se establecen tres momentos básicos: inicio, desarrollo y cierre, así mismo, para la organización de los participantes se proponen tres modalidades: de forma individual, en equipos y plenaria. Estas actividades plantean el proceso sugerido paso a paso, los materiales a utilizar, así como algunas citas bibliográficas, ilustraciones y viñetas para facilitar la participación y el aprendizaje de los destinatarios.

¿Cómo participan docentes y directivos en los Talleres Generales de Actualización? Una de las intenciones de la investigación es analizar esa participación con la finalidad de explicar cómo viven este proceso, su compromiso, interés, la aceptación de la propuesta, la profundidad con que abordan el contenido, o la ausencia de estos elementos, la manera en que realizan las actividades, el compromiso, el uso del tiempo, su interés, etc. El análisis de los registros de observación realizados durante el desarrollo de los talleres permiten explicar lo que allí sucede.

Cuando los docentes y directivos llegan a un taller lo hacen con presaberes, con cierta predisposición o preparación valorada, la cual les dicta cómo actuar debido a las referencias que tienen del taller, y esto se manifiesta cuando participan en el desarrollo de las actividades. Sus experiencias, ideología, expectativas, cultura profesional, son los referentes que poseen y que enmarcan su actitud ante las situaciones que enfrentan.

Las actitudes, por un lado, son la expresión de lo que se piensa, y siente, y por otro manifiestan lo que se cree que se debe hacer y cómo se debe ser. Lo anterior da dirección e intensidad a las actitudes de los sujetos a favor o en contra de lo que enfrentan; aceptando o rechazando, como dos posibles extremos, o bien con actitudes intermedias, entre las que puede identificarse la simulación.

Es decir, los referentes de los sujetos los predisponen a realizar una clase de acciones ante un tipo determinado de situaciones. Estos referentes, así como sus expectativas son los que conducen a los docentes y directivos a expresar sus actitudes ante la actualización. Por ello es importante preguntar ¿Cuáles son las actitudes que manifiestan los docentes y directivos en ese proceso de actualización? A través de estas actitudes puedo interpretar sus pensamientos, su cultura, sus expectativas. Para lo anterior, la observación de su hacer y decir durante el desarrollo del taller, el registro de lo observado, así como los pensamientos expresados durante la entrevista permiten encontrar algunos de estos elementos.

La actualización, vista desde la perspectiva del sistema educativo constituye uno de los elementos fundamentales y necesarios para el logro de mejores aprendizajes en los alumnos. Se tiene como una de las expectativas que contribuya de manera significativa con el desarrollo profesional de los docentes y que como consecuencia de ello se eleve la calidad de la educación, para esto considera como ejes transversales; el aprendizaje entre pares, fortalecer el trabajo en colectivo, propiciar la reflexión y análisis sobre la práctica, lo anterior con la finalidad de hacer propuestas que ofrezcan como resultado mejores aprendizajes en los alumnos.

Esta es la importancia que desde lo oficial le otorga la SEP, pero ¿qué importancia le dan a la actualización docentes y directivos? Saber el significado que tiene para ellos, si les es útil, si le encuentran beneficio, o si únicamente les implica más trabajo, si creen que contribuye a su formación profesional, así como

a la mejora de su práctica. Las respuestas a esta interrogante pretenden aportar explicaciones que ayuden en la comprensión de esta compleja tarea de la formación continua, además de constituirse en referentes básicos a considerar en el diseño de propuestas de actualización, para mejorar su pertinencia y viabilidad atendiendo las necesidades de formación de los docentes.

Se espera que el director sea el principal promotor de la actualización de los docentes en su centro escolar, que se consolide como líder académico para favorecer la participación en los procesos de actualización. Se sugiere que en los TGA sea el director quien coordine las actividades del taller, tanto por los motivos expresados como por ser quien debe generar acuerdos y compromisos para favorecer la autoactualización, tanto en lo individual como en lo colectivo.

Las interrogantes anteriores me permiten dar como título para la investigación: ***La participación de docentes y directivos en los talleres generales de actualización ¿una cuestión de actitud?***

Puntualizando, lo que interesa es investigar sobre la actitud que expresan los docentes y directivos durante su participación en los TGA. La situación problemática que se presenta nos puede remitir a diferentes análisis; en el caso de esta investigación, el estudio lo realicé con el interés de saber cuál es la actitud, cómo participan y qué significado otorgan a la actualización. Pretendo con ello responder a las siguientes **preguntas**:

- ¿Cómo participan docentes y directivos en los Talleres Generales de Actualización?
- ¿Cuáles son las actitudes que manifiestan los docentes y directivos en ese proceso de actualización?
- ¿Qué significado le otorgan a la actualización propuesta en los Talleres Generales de Actualización?

Los **objetivos** que orientan la investigación son los siguientes:

1. Aportar a la comprensión de la formación continua a partir del análisis e interpretación de las observaciones y entrevistas aplicadas en el proceso de actualización.
2. Reconocer el significado que le otorgan los directivos y los docentes a los Talleres Generales de Actualización.
3. Explicar cómo participan los docentes y directivos en los procesos de actualización.

## 1.2 Actualización y actitud

De la situación que acabo de describir en relación con el objeto de estudio, se derivan **los conceptos** clave a considerar como fundamentales en esta investigación, y que han requerido su precisión y en su caso construcción. Aunque los presento por separado, es importante señalar que se encuentran estrechamente vinculados entre sí, dichos conceptos son: **actualización, colectivo docente, formación docente, formación continua, actitud, componente cognitivo de la actitud, participación y significado.**

En un apartado anterior mencioné cuatro conceptos enmarcados en la formación continua de los docentes: nivelación, capacitación, superación profesional y **actualización**. Éste último se define como: *“la puesta al día de los profesores de educación básica (incluye docentes frente a grupo, directivos y auxiliares técnico-pedagógicos) en los terrenos cultural, humanístico, científico y pedagógico; se desarrolla a través de actividades formativas diversas (cursos, talleres, etc.), en especial de aquellas que se desarrollan en la escuela”*.<sup>18</sup> Estas actividades que se desarrollan al interior de la institución educativa se plantean como una propuesta para trabajarse en el **colectivo docente**, el cual se define como: *Agrupación de profesionales de la educación que comparten tiempos, espacios y responsabilidades; interactúan con una comunicación de carácter horizontal; crean modelos organizacionales, metodologías, perspectivas y esquemas estructurales de las actividades; construyen formas de afrontar los sectores problemáticos de la actividad profesional cotidiana*.<sup>19</sup> Se espera que el colectivo docente se constituya como un espacio para la reflexión, el análisis, la discusión y la toma de decisiones que les permitan afrontar de manera pertinente los problemas propios de la labor docente, y desarrollar propuestas e innovaciones para la mejora de los aprendizajes propios de los profesionales de la educación y de sus alumnos.

---

<sup>18</sup> *Reglas de Operación 2006 del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio*. SEP. 2006

<sup>19</sup> *Íbid.*

El concepto de actualización se ubica en el marco de la formación y ésta se concibe como el proceso de identificación, aseguramiento y desarrollo, a través de actividades planificadas, de los conocimientos, habilidades y capacidades que los trabajadores necesitan para desempeñar su trabajo actual, lo mismo que para futuras responsabilidades en los organismos públicos, de la mejor manera posible. La finalidad de la formación es lograr la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes que modifiquen favorablemente el comportamiento de los trabajadores.

En el ámbito de la formación permanente del profesorado, según Ferreres e Imbernón (1999) los términos más utilizados son educación permanente, formación permanente, formación continua, formación en ejercicio, perfeccionamiento del profesorado. El término formación se acerca más a un perfeccionamiento que a la adquisición de base inicial. Implica ver a la formación permanente como un proceso en donde partir de la práctica es fundamental. Es crear espacios de reflexión y de participación para que los profesores puedan poner en tela de juicio las teorías que sustentan la práctica educativa. Con la finalidad de cuestionarlas, confirmarlas, desecharlas o mejorarlas.

Se concibe a la formación como desarrollo profesional de los docentes. Proviene del conocimiento profesional o lo que suele llamarse genéricamente conocimiento pedagógico, se origina también de la práctica profesional y del intercambio de complejos procesos de participación colectiva socioprofesional. La competencia profesional vendrá definida no tanto en función de un cuerpo de conocimiento teórico, sino por la habilidad o capacidad de actuación inteligente en situaciones complejas, nuevas, únicas e impredecibles, propias de un entorno social complejo, dinámico y cambiante Pérez Gómez (1998). Lo anterior significa que la competencia profesional debe ser adaptable y transferible.

Por otra parte, el desarrollo profesional del docente no puede desligarse del desarrollo colectivo de la institución educativa, convirtiéndose en un mecanismo

que dinamiza la mejora global de la escuela como una organización viva con una cultura propia, en un contexto determinado. Por ello la formación en los propios centros juega un papel de agente de cambio y, simultáneamente, el desarrollo educativo de la institución permite crear condiciones óptimas para que el profesorado se forme.

Para Aguerro (2003) la **formación docente** se concibe dentro del concepto de aprendizaje permanente, como un proceso de largo plazo que incluye oportunidades y experiencias sistemáticamente planificadas con el propósito de promover el crecimiento y el desarrollo de los profesores. Según otros autores como: Ferreres e Imbernón (1999), Santos Guerra (2000), la formación docente tiene las siguientes características:

- Se concibe como proceso de largo plazo con experiencias concatenadas que permitan que el maestro relacione conocimientos previos con experiencias nuevas. En este proceso el apoyo continuo resulta un catalizador indispensable para el proceso de cambio.
- Se reconoce que la formación docente es más eficiente si se desarrolla considerando el contexto de las escuelas y se vincula en las actividades diarias de los maestros y sus alumnos. Las instituciones educativas se transforman en comunidades de educandos, comunidades profesionales y comunidades comprometidas.
- El desarrollo profesional puede presentar aspectos muy distintos en los diversos entornos e incluso dentro del mismo entorno pueden existir varias dimensiones. La cultura de la escuela puede ejercer influencia en el sentido de eficacia y motivación profesional de los maestros.
- Se concibe al maestro como un profesional reflexivo, como alguien que ingresa a la profesión con ciertos conocimientos básicos y que genera a través de la experiencia nuevos conocimientos basados en dichos saberes previos dentro de un proceso de colaboración con interacciones significativas.

La **formación continua**, desde el enfoque de la SEP comprende a la capacitación y la actualización y es definida como *“conjunto de actividades que permiten a un docente desarrollar nuevos conocimientos y capacidades a lo largo de su ejercicio profesional y perfeccionarse después de su formación inicial. La formación continua del profesor de cualquier nivel educativo consiste en la actualización y capacitación cultural, humanística, pedagógica y científica con el fin de mejorar permanentemente su actividad profesional”*.<sup>20</sup> La cita anterior establece con claridad que con la formación continua se espera que los participantes desarrollen nuevos conocimientos y lo hagan a lo largo de su vida profesional con la finalidad de mejorar permanentemente su labor docente.

Cuando los docentes y directivos participan en la actualización manifiestan sus actitudes ante ello, pero, **¿Qué son las actitudes?**

Suelen definirse como una tendencia a responder positiva o negativamente ante ciertas personas, objetos o situaciones. Las actitudes residen dentro del individuo y por tanto se escapan de una observación y análisis simples. Las actitudes se ven reflejadas en la conducta, pero no podemos reducirlas a ésta. En las actuaciones de un individuo intervienen además de las actitudes, sus peculiaridades personales y contextuales.

Las actitudes son constructos que median las acciones de los sujetos, de acuerdo con Días-Barriga (2001: 57) “son experiencias que implican juicios evaluativos, que se expresan en forma verbal o no verbal, son relativamente estables y que se aprenden en el contexto social.”

Actuar, sentir y pensar, son los componentes claves de las actitudes. Triandis (1971) para este autor la actitud es concebida como una idea cargada de emoción que predispone a una clase de acciones ante un determinado tipo de

---

<sup>20</sup> Op. cit. Reglas de Operación

situaciones sociales. Whittaker (1971)<sup>21</sup>, por su parte la expresa como una predisposición a percibir, sentir y/o actuar de una determinada manera. Lo anterior permite señalar que las acciones de los individuos, en gran medida, están gobernadas por sus actitudes, mismas que se han por las experiencias de los sujetos, y que aunque son relativamente persistentes, son susceptibles de modificarse.

Son tres los **componentes actitudinales**: *conductuales, afectivos y cognitivos*<sup>22</sup>.

- a) *Componentes conductuales*: Suponen la preparación, la predisposición a un comportamiento determinado al hecho conductual en sí mismo: esto es, la intención conductual o la conducta como tal.
- b) *Componente afectivo*: Representa la emoción que asociamos y experimentamos ante un objeto actitudinal. Verdugo (1995) nos recuerda que el ser humano no puede pensar en muchas cosas sin sentir una emoción. Todos nuestros pensamientos tendrán, por tanto, un valor afectivo asociado. Lo podemos expresar verbalmente (no le gusta, la clase iría mejor sin ellos) o bien a través de unas variaciones fisiológicas que se ponen en marcha cuando estamos en presencia de ese objeto (tensión muscular, sudoración, ritmo respiratorio, tasa cardíaca, dilatación pupilar, presión sanguínea, etc.)

El componente afectivo sería la emotividad que impregna los juicios de las personas. La valoración emocional, positiva o negativa, ambas asociadas a lo agradable o desagradable. Una actitud estará muy en relación con las vivencias y sentimientos de nuestra vida.

---

<sup>21</sup> En: Garrido, L. J. et al. *Programa para el desarrollo de la competencia integradora del profesorado*. Aljibe, Málaga. 2001.

<sup>22</sup> Ibid. 2001.

La valoración cognoscitiva-emocional positiva o negativa se refiere al grado de expectativa agradable o desagradable, o al grado de acercamiento entre el gustar o no gustar.

- c) **Componentes cognitivos:** Hacen referencia a los pensamientos, ideas creencias, opiniones o percepciones acerca de un objeto actitudinal, en este caso viene a ser el TGA. Puede haber diversidad de concepciones mentales ante una misma realidad.

A este componente pertenecen primordialmente los conjuntos de opiniones, las categorías, los atributos, los conceptos. Éste se ve muy influido por la cultura en cuya base se apoyan las creencias, las que a la vez están constituidas por la información que aceptamos sobre un objeto, un concepto o un hecho, tanto si la información es precisa como si no lo es. Las creencias tienen una intensa influencia en las personas que las mantienen. Según Triadis (1971), el componente cognoscitivo equivaldría a la vinculación íntima y profunda de la persona con sus creencias. En este estudio se considera a la actualización a través del TGA, como el objeto actitudinal de referencia.

Lo anterior nos permite decir que con las actitudes las personas manifiestan las valoraciones cognoscitivas-emocionales en actos comportamentales o intenciones de comportamiento, todo lo cual depende de la interacción del individuo y su medio ambiente. Pero la actitud no es sólo comportamiento, no es ni respuesta ni estímulo, sino predisposición o preparación valorada para actuar de un modo determinado con referencia a un objeto de actitud.

Otro de los conceptos fundamentales en esta investigación es la **participación** la cual se entiende como el involucramiento de los asistentes en las actividades que se proponen para la actualización a través de los talleres, lo que implica la colaboración activa, la disposición para su desarrollo, el compromiso con

los otros compañeros, la voluntad para contribuir, tomar parte en el proceso y de compartir con ellos de sus experiencias, dudas, aportaciones, etc.

El **Significado** que los participantes otorgan a la actualización tiene relación, en parte con la pertinencia y congruencia que encuentran entre los contenidos que se proponen y la problemática que enfrentan relacionada con el aprendizaje de sus alumnos, por la importancia de que esos contenidos les ayuden a ser mejores docentes, la utilidad que le encuentren para el mejor desempeño de su labor profesional, y por otra parte con la propuesta metodológica que implica el taller.

**ENFOCANDO LA MIRADA**

## **2. ENFOCANDO LA MIRADA.**

En este apartado me propongo describir los procesos realizados durante la investigación, inicio presentando las fases que comprendió el trabajo de investigación, posteriormente señalo cuáles fueron las orientaciones metodológicas consideradas para su realización, así como algunas dificultades encontradas.

Con la finalidad de orientar la planeación, la descripción, el análisis y la comprensión el proceso desarrollado comprendió cuatro fases generales, que si bien se exponen de manera lineal, debo señalar que fue un constante ir y venir entre cada una de ellas. Las fases son:

- Elaboración del proyecto
- Trabajo de campo
- Análisis de los datos
- Elaboración del informe de investigación

Lo relacionado con las dos primeras fases se presenta en este apartado, el análisis de los datos ocupa el siguiente capítulo y la elaboración del informe es considerada como el documento final de la investigación.

### **2.1 El camino recorrido**

#### **Elaboración del Proyecto**

La elaboración del proyecto surgió por el interés de saber qué sucede durante el proceso de los Talleres Generales de Actualización, cómo participan sus destinatarios, qué actitudes manifiestan, qué tan significativo les resulta para su práctica profesional. Construir el proyecto no fue fácil, el proceso consistió en hacer y rehacer, plantear y replantear las ideas para conformarlo; aun durante el acceso al campo y a lo largo del análisis de datos fueron apareciendo ideas que motivaron su reformulación, algunas las tomé en cuenta con la finalidad de darle

mayor coherencia al trabajo, otras fueron desechadas por que las consideré poco pertinentes o viables para el proyecto. Constituyeron una guía importante en estas reformulaciones las preguntas centrales y los objetivos de la investigación, igualmente fueron fundamentales para la toma de decisiones sobre el trabajo de campo, la elección de los sujetos, la metodología de investigación, y los instrumentos para la obtención de datos y los indicadores para su análisis, el tiempo de realización, su posibilidad, validez y confiabilidad.

Otra dificultad se presentó en la búsqueda de investigaciones al respecto, ya que no encontré estudios que trataran el proceso que se vive en los talleres, aunque existen trabajos sobre cómo impacta a su práctica el resultado de los procesos de actualización en que participan los docentes; algunos de estos trabajos se encuentran citados en el desarrollo de esta investigación.<sup>23</sup>

El tiempo para la investigación y el trabajo de campo representó una dificultad dado que el periodo en que se desarrollan los TGA, corresponde a tres días al inicio de ciclo escolar, por lo que sólo fue posible desarrollar el trabajo de campo durante ese lapso en dos escuelas, una por turno, debido a que en el proceso de recogida de datos no contaría con apoyos de otras personas. Lo anterior me obligó a tomar dos decisiones importantes, siendo la primera que las escuelas fueran aquellas en que mi presencia resultara lo menos incómoda posible para los sujetos de investigación, y la segunda, tener que replantear el periodo de investigación en el campo para abarcar el desarrollo de los talleres de los ciclos escolares 2002-2003 y 2003-2004. En el 2004-2005 ya no realicé un proceso sostenido, sólo sometí a retroalimentación los datos obtenidos en las jornadas anteriores lo que permitió confirmar algunos hallazgos que expongo en páginas posteriores.

---

<sup>23</sup> Etelvina Sandoval en su investigación *Relaciones y saberes docentes en los cursos de actualización* presenta la distancia que existe entre los que se propone oficialmente para la actualización y la manera en que se materializa en la práctica.

El estar consciente de las problemáticas que se presentaron ayudó a la búsqueda de alternativas de solución en esta fase de construcción del proyecto.

### **El trabajo de campo**

En la investigación cualitativa la entrada al campo se entiende como un proceso cuidadoso por el cual quien investiga va accediendo progresivamente a la información cualitativa la cual que considera fundamental en el estudio de procesos o fenómenos no experimentales, es decir, en su desarrollo natural Rodríguez (1999). En un primer momento surge la necesidad de solicitar autorización a quien corresponda para realizar las observaciones, ofreciendo para ello las explicaciones necesarias con el fin de obtener el apoyo requerido. Una vez lograda la autorización viene una tarea importantísima que consiste en ganarse la confianza de los participantes para que se encuentren dispuestos a ofrecer información que no fácilmente pueden proporcionar.

Un referente fundamental es el señalado por García Jiménez (1994: 72), quien afirma que *“El acceso al campo es un proceso casi permanente que se inicia el primer día en que se entra en el escenario objeto de investigación (la escuela, la clase, la asociación, etc.) y termina al finalizar el estudio”*. Una vez dentro se hace necesario responder a tres preguntas centrales: ¿dónde me encuentro?, ¿con quién estoy?, y ¿cuál es la razón por la que estoy aquí?

Posteriormente se presentó la duda de cómo plantear a los sujetos la investigación, sus propósitos y metodología, de tal manera que primero lo aceptaran y luego influyera, tanto la investigación como mi presencia, lo menos posible en el componente cognitivo de sus actitudes y en la participación durante el desarrollo de las actividades de actualización. Esta fue otra de las razones que me llevaron decidir por aquellas escuelas donde he tenido mayor contacto en asesoría de cursos y talleres.

Ya seleccionadas las escuelas asistí primeramente a la del turno matutino, hablé con la directora, le presenté el proyecto de investigación, solicitando facilidades para observar las sesiones donde se trabajaran los Talleres Generales de Actualización, así como obtener entrevistas, tanto a ella como de algunos de los maestros, después de realizadas estas jornadas. Explicué que asistiría como observador participante y que me gustaría que mi presencia no cambiara su proyecto de trabajo ya que la investigación sería tratada con ética y sin hacer mención de datos de identificación.

Días después de esta primera plática con la directora asistí a una reunión de Consejo Técnico que tenían programada para asuntos propios del colectivo docente y allí solicité a los maestros me permitieran realizar la investigación; para algunos generó inquietud, a otros les agradó la idea, otros más se mostraron un tanto indiferentes. Finalmente aceptaron participar en el proyecto.

El proceso vivido con la escuela vespertina fue muy semejante al que se dio en la de turno matutino. Una diferencia fue que la directora de la escuela de horario vespertino no aceptó en el primer momento la petición, solicitó hablar, primeramente con el supervisor, luego con los maestros y posteriormente ella me comunicaría la decisión que tomaran. Se llegó la fecha establecida para la respuesta y no recibí noticias al respecto. Por lo que acudí por segunda ocasión y entonces me comentó que no había platicado con los docentes, por lo que pidió le diera tiempo para ello, ante lo cual le solicité me permitiera hablar directamente con los maestros, pero no aceptó y quedamos en que regresaría una semana después. A mi regreso en la fecha pactada, una vez que me confirmara que los maestros aceptaron participar, los reuní y les manifesté el interés de la investigación; advertí mayor resistencia en estos docentes que en los de la otra escuela, pero finalmente aceptaron con cierta desconfianza.

Cabe señalar que para ambos colectivos docentes no soy un extraño, ya que hemos convivido en cursos y talleres como compañeros, y en algunos he sido asesor o coordinador de éstos. Lo que sí resultó diferente fue que ahora asistiría como observador y, para ellos el sentirse observados les genera natural inquietud.

Esta era la prospectiva inicial para hacer el estudio que se tenía en mente y en el papel. A esto le siguieron otras preguntas ¿Cómo hacerlo? ¿En qué paradigma lo habré de ubicar?, ¿Cuál es la metodología más pertinente para realizarlo?, ¿Qué técnicas favorecen el estudio?, etc.

Los cuestionamientos anteriores generaron la necesidad de consultar fuentes bibliográficas que apoyaron en la decisión adecuada de la metodología a utilizar, la que se definió de acuerdo con el problema de investigación, es decir éste determinó y condicionó los métodos y no al contrario. En este proceso el paradigma que ayuda para la comprensión y explicación de lo que acontece con las actitudes, participación y significado de los sujetos en el TGA es el naturalista el cual busca la comprensión de los hechos mediante métodos cualitativos que proporcionen ese nivel de comprensión de los motivos, ideas, concepciones y creencias que están detrás de las acciones de las personas.

Cuando leo a Denzin y Lincoln (1994), respecto a que la investigación cualitativa *“es multimetódica en el enfoque, implica un enfoque interpretativo, naturalista hacia su objeto de estudio”*<sup>24</sup> me dice que los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, ven los acontecimientos, acciones, normas, valores, intentando interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas, es decir desde la perspectiva del sujeto de investigación y esto coincide casi al cien por ciento con mis intenciones y objetivos investigativos, el paradigma es el cualitativo.

---

<sup>24</sup> En: Rodríguez G. Gregorio, Gil F. Javier y García J. Eduardo. *Metodología de la Investigación cualitativa*. Aljibe, Málaga. 1999.

## **En busca de una lente para mirar**

Ahora busco las herramientas para aprender la realidad, estudiarla y explicarla. Lafrancesco y Marcelo (2003) señalan que dentro del enfoque cualitativo: *“la etnometodología busca comprender cómo la gente ve, describe, analiza, estudia, explica, argumenta y justifica el mundo en el cual vive”*, con este referente tomé algunas herramientas de la etnometodología para enfrentar a una gran cantidad de impresiones, documentos y notas de campo para buscar el sentido o los sentidos que puedan tener. Este “buscarle el sentido” constituye un auténtico *“arte de interpretación”*.

El corazón de la etnometodología está en la interpretación de las poliédricas y polifacéticas caras que puede tener una realidad humana, ya sea individual, familiar, social o, en general, de cualquier grupo humano. El referente citado orienta ésta esta investigación, ya que el objetivo es: estudiar y explicar lo que sucede con las actitudes, la participación y el significado que otorgan los sujetos a la los TGA mediante la interpretación de los datos tomados de la realizad.

Se considera que el método básico de toda ciencia es la observación de los datos o hechos y la interpretación (hermenéutica) de su significado. Comprendo que para llegar a la interpretación la observación que me permite obtener los datos y la interpretación son inseparables, con ello me propongo explicar lo social, no como una realidad objetiva independiente, sino a través del significado que le atribuyen. Interpretar, entonces, implica entender el significado que las acciones tienen para los sujetos. El trabajo de interpretación está influido por instrumentos interpretativos locales, como categorías reconocidas, vocabulario familiar, formas de organización, orientaciones profesionales, cultura grupal y otros marcos conceptuales que le asignan significado a los asuntos en consideración.

Las realidades humanas, las de la vida cotidiana –que son las más ricas de contenido–, se manifiestan de muchas maneras: a través del comportamiento e *interacción* con otros miembros de su grupo, de gestos, de mímica, del habla y conversación, con el tono y timbre de voz, con el estilo lingüístico (simple y llano, irónico, agresivo, etc.) y de muchas otras formas. Todo esto necesita una esmerada atención a los finos detalles del *lenguaje y la interacción* para llegar a una adecuada interpretación. Para ello, hay que colocarlo y verlo todo en sus *contextos específicos*, lugar, presencia o no de otras personas, intereses, creencias, valores, actitudes y cultura de la persona-actor, que son los que le dan un significado. Todo esto fue considerado en el colectivo docente durante el proceso de actualización a través de los TGA lo que me permitió interpretar lo qué sucede allí, cómo lo ven los participantes y cómo manifiestan sus concepciones y sus creencias y actitudes. La investigación cualitativa tiene como criterio de validez, en palabras de Erikson (1989) “*los significados inmediatos y locales de las acciones, según se definen desde el punto de vista de los actores*”<sup>25</sup>, por lo que descubrir el significado de esas acciones requirió de un proceso de análisis, pues los hechos muestran que hay una lógica que los articula, pero no siempre esa lógica es explícita por lo que en el análisis se descubre ese significado, es decir, se hace explícito lo implícito.

Es necesario puntualizar que centro mi atención investigativa en los aspectos: “lenguaje e interacción” de y entre los sujetos en estudio. Respecto al estudio del lenguaje, quizá el instrumento más útil puede ser la “entrevista profunda”, pero también reportan quienes la han utilizado que el lenguaje (sobre todo cuando es abundante) sirve para comunicar lo que pensamos como también para ocultarlo; entonces no me intereso por el análisis solo de los que dice sino junto con cómo, a quién, cuándo y por qué lo dice, en otras palabras “lo que dice en el contexto interactivo en que lo dice”. Según este interés, la técnica para recoger y analizar el lenguaje de los sujetos en investigación fue

---

<sup>25</sup> En: Wittrock. Merlin. C. *La investigación sobre la enseñanza. Métodos cualitativos y de observación*. Paidós-MEC, México. 1999.

tomar nota de sus expresiones verbales y no verbales durante el desarrollo de los TGA complementándolas con pequeñas entrevistas semiestructuradas con la idea de completar significados en el momento de la interpretación y su explicación. El contexto interactivo de lo “que dice” fue recogido para su estudio mediante la observación participativa que más adelante explicito.

En las interacciones existen significados para los actores que participan en ellas, en este sentido el Interaccionismo Simbólico, como una de la orientaciones metodológicas que comparten las ideas básicas del proceso hermenéutico o interpretativo, contribuyó en la tarea de intentar comprender el proceso de asignación de símbolos con significado al lenguaje hablado o escrito y al comportamiento en la interacción social que le otorgan los sujetos.

El Interaccionismo Simbólico, para Schwandt (1994), es una ciencia interpretativa, una teoría psicológica y social, que trata de representar y comprender el proceso de creación y asignación de significados al mundo de la realidad vivida, esto es, a la comprensión de actores particulares, en lugares particulares, en situaciones particulares y en tiempos particulares.

Blumer (1969) puntualiza, además, que el Interaccionismo Simbólico se apoya en tres premisas básicas que constituyen su enfoque metodológico:

1. Los seres humanos actúan en relación con los objetos del mundo físico y de otros seres de su ambiente sobre la base de los significados que éstos tienen para ellos.
2. Estos significados se derivan o brotan de la interacción social (comunicación, entendida en sentido amplio) que se da en medio de los individuos. La comunicación es simbólica, ya que nos comunicamos por medio del lenguaje y otros símbolos; es más, al comunicarnos creamos o producimos símbolos significativos.

3. Estos significados se establecen y modifican por medio de un *proceso interpretativo*: “el actor selecciona, modera, suspende, reagrupa y transforma los significados a la luz de la situación en que se encuentra y la dirección de su acción...; los significados son usados y revisados como instrumentos para la guía y formación de la acción”.

El Interaccionismo Simbólico sugiere que el investigador se introduzca activamente en el mundo de los sujetos que esté estudiando con la finalidad de estar en condiciones de “*ver la situación como es vista por el actor, observando lo que el actor tiene en cuenta y observando cómo él interpreta lo que está teniendo en cuenta*”. Blumer, (1969). Para mi analizar estas posibilidades metodológicas contribuyó en el entendimiento de cómo y en qué enfocar la mirada, así como para comprender el significado que otorgan los sujetos a lo que viven en el proceso de actualización.

## **2.2 Para mirar a profundidad**

Aquí aparece otra pregunta, ¿Qué técnicas utilizar para realizar la investigación?

En este estudio se consideró como sujetos de investigación a tres estamentos: el asesor técnico-pedagógico, los directores, y docentes de cada escuela donde elaboré registros de observación durante el transcurso de las sesiones de trabajo en que se desarrollaron los Talleres Generales de Actualización los cuales fueron coordinados en cada plantel por el propio director. De igual forma entrevisté al asesor técnico-pedagógico responsable de la capacitación a estos directores, así como a ambos directores y a algunos de los docentes participantes en los TGA sujetos de la investigación.

La observación la utilicé entendiéndola como un proceso mediante el cual un fenómeno es puesto delante de un individuo persiguiendo un fin determinado que organiza la experiencia de acuerdo precisamente con la consecución de éste.

## **La observación**

En observación, teniendo en cuenta lo que al respecto refiere De Ketele (1984:21)<sup>26</sup> *“la observación es un proceso que requiere atención voluntaria e inteligencia, orientado por un objetivo terminal y organizador y dirigido hacia un objeto con el fin de obtener información”*. En este trabajo el objetivo terminal y organizador de las observaciones y de los datos corresponden a mis objetivos de investigación. \*

La observación la realicé durante el desarrollo de las sesiones de TGA, respecto a las cuales hice una descripción de la ubicación y cantidad de los participantes en el aula, de la existencia y uso de los materiales empleados para el trabajo, tomé nota de sus expresiones verbales y no verbales relacionadas con el objeto y objetivo investigación. Decidí no grabar ni videograbar las sesiones para no introducir elementos que pudieran alterar la participación de los sujetos de investigación, ya que no es común que se realicen en estos colectivos este tipo de acciones.

Si bien realizar la observación fue importante para la recogida de datos me apoyé también de la entrevista y con ello pude contar con elementos que me permitieron realizar la triangulación en el momento de análisis de los datos.

## **La entrevista**

La forma más conocida es aquella que se realiza por los periodistas. Sin embargo yo realicé la entrevista partiendo de la caracterización de Galindo (1998: 280) *“una conversación que establecen un interrogador y un interrogado para un propósito expreso”*, considerándome el interrogador realicé con anticipación preguntas base que me orientaran en el momento en que llevé a cabo la entrevista

---

<sup>26</sup> En: PEREZ, Serrano Gloria. *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes II. Técnicas y análisis de datos*. La Muralla, S.A. Madrid, 1998. p. 23.

\* Sup. Infra. P. 8

cuidando que estas preguntas no se conviertan en una camisa de fuerza, pero si me permitieran, por una parte, tener claridad de lo que buscaba saber de los actores, y por otra, orientar el proceso favoreciendo la continuidad del discurso del entrevistado y en consecuencia la indagación hacia el tema objetivo de la entrevista.

Para el diseño de las entrevistas consideré las etapas que sintetizo en:

- 1) Selección del entrevistado.
- 2) Aproximación a los informantes.
- 3) Aplicación de la guía de la entrevista.

Al final de la sesión de trabajo (ver anexo 1) realicé las entrevistas, a aquellos docentes que, previo a la sesión, solicité su anuencia para ser entrevistados; la selección del estamento de docentes a entrevistar no fue al azar, la decisión la tomé de acuerdo con la participación que mostraron en la sesión anterior, ya fuera ésta muy activa o en extremo pasiva. En relación con el estamento de los directivos los entrevisté, precisamente por su función como director y coordinador del taller.

La entrevista aplicada al asesor técnico-pedagógico la realicé en un momento posterior al término de la jornada de capacitación efectuada por él a los directivos de la zona escolar en la cual participaron los directivos sujetos de esta investigación.

Para dar inicio a las entrevistas lo hice mediante una breve plática sobre cualquier asunto que consideré del interés del entrevistado y que no necesariamente tenía que ver con el contenido de la misma. A partir de la primera pregunta iniciaba la grabación, previa autorización y acuerdo con el entrevistado, y mientras él daba sus respuestas yo redactaba notas de aquellas manifestaciones no verbales que me parecían significativas para el caso. En ocasiones las mismas respuestas daban pie a preguntas que no consideré en el guión pero que podían

ser importantes para la investigación. Otro momento que me pareció muy valioso, fueron las pláticas informales, en donde, ya sea por obra de las circunstancias o por que fueron provocadas por mí, se abordaron cuestiones referentes a la temática en estudio.

Además de la observación en las sesiones, las entrevistas y las pláticas informales con los distintos estamentos, realicé registros en un diario donde plasmé algunas anotaciones producto del lenguaje no verbal expresado por los sujetos, reflexiones personales sobre el trabajo realizado, dudas sobre el proceso, cambios realizados a lo planeado, etc.

Aunque el proceso aparece en este texto como algo un tanto lineal, debo señalar que en la práctica no se ha dado de esta manera, ya que tomé decisiones, luego me vi en la necesidad de cambiar de rumbo, modificar preguntas, someter a prueba los instrumentos, hacer ajustes o cambios, etc.; el proceso se convierte en un ir y venir, en avanzar y retroceder sin perder de vista el rumbo trazado, en un proceso dialéctico permanente. Por otra parte, poner en el papel todo lo hasta aquí descrito ha tenido para mí un significado importante, ya que me dio la oportunidad de revisar el proceso mirando no sólo al trabajo de campo, sino, también realizando un ejercicio de introspección para construir un concepto sobre el proceso de investigación que llevo a cabo.

El ingreso al campo de investigación, me resultó un tanto difícil, pero más poderme mantener dentro de él tratando de que los participantes no me perdieran la confianza ni se sintieran como “conejiillos de indias” y sobre todo que no se vieran amenazados por mi presencia. Tuve que combinar el trabajo de investigación con la convivencia, el diálogo, la participación en otras actividades, compartir avances del trabajo, etc., a fin de que mi presencia cada día resultara más natural entre ellos.

### **2.3 Llegando al taller:** circunstancias de arribo de los docentes y directivos

El primer día, después de las vacaciones de verano, los maestros después de un tiempo sin verse, parecen tener mucho que platicar con los compañeros. Son las 8:55 de la mañana, los profesores y profesoras entran a la dirección de su escuela, la que se encuentra a la entrada del edificio, saludan a la directora quien está sentada ante su escritorio en el que se aprecian carpetas y papeles que dan idea de abandonados desde hace tiempo; al frente del escritorio, con una pluma de color negro amarrada con un hilo, se observa el libro de firmas, al cual acuden todos los maestros/as después de intercambiar algunos comentarios, preguntas y sonrisas.

Son las 9:10, la directora pregunta a todos y a nadie en específico ¿ya estamos todos?, algunos responden ¡sí!, ella indica: vámonos al salón de 3° A, allí vamos a trabajar. Salen algunos maestros y se dirigen al salón. Entramos a él, yo como uno más (creo que me consideran como un compañero más, espero no les inquiete), nos conocemos desde hace años, sin embargo hoy traigo una etiqueta puesta: “voy a observar el taller” (ellos, lo saben, platicamos antes de ir a vacaciones). El aula se encuentra con las butacas desordenadas, huele a recién trapeado, pero no acomodaron en filas como normalmente lo hacen cuando hay clases para los alumnos/as. Al frente el escritorio vacío, limpio, luego el pizarrón con aspecto de abandonado, entramos, decía, y acomodamos, también desacomodamos las butacas para formar un semicírculo de frente al pizarrón y el escritorio, (por cierto éste me recuerda a los burladeros en que se cubren del toro los toreros en la plaza). Cada quien se acomoda junto a quien desea, yo al fondo y en el centro del semicírculo (con la intención de tener el mejor lugar para observar mejor el panorama del aula y sus ocupantes). Ocupamos 16 butacas, el resto quedó fuera del semicírculo.

9:15, entra la directora, poco antes su auxiliar, quien llevó las guía del taller, un rollo de papel “revolución”; la directora coordinará el taller, en sus manos hay marcadores y cinta adhesiva, el borrador de pizarrón y unos cuantos gises.

En este apartado presento una parte del contexto en el que se realizan los TGA, lo describo a partir de mi experiencia como participante en ellos a través de diversos momentos, y que no investigo por obvio, lo retomo como referente contextual que me permite contestar: ¿en qué circunstancias llegan los docentes y directivos a la jornada de trabajo del TGA?, ¿qué pensamientos, dudas, preocupaciones les acompañan?, seguramente llegan con presaberes, creencias, motivaciones, costumbres y concepciones que arrojan sus pensamientos y dictan sus ideas, como producto de su formación inicial y de la dinámica de sus años de servicio y de su historia personal como sujeto social; el conjunto de elementos que acompañan su personalidad profesional, la lo que Fierro (1999:28) ha llamado “dimensiones de la práctica docente”<sup>27</sup>; se hacen presentes al inicio y durante el desarrollo de los talleres, su asistencia, además, tiene adjuntos aspectos familiares y laborales que de alguna manera marcan su participación. Por otra parte el contexto social en que viven estos docentes ha cambiado su postura ante ellos, actualmente muchas de las personas relacionadas con el centro educativo cuestionan el trabajo del maestro, critican sus actuaciones, a lo que Martín Cole (1985) llama “juicio social contra el profesor”. Esta variedad de circunstancias, genera también una diversidad de posturas, actitudes y formas de participar.

Cuando la relación entre directivos y profesores es satisfactoria, el trabajo en la enseñanza puede constituirse en una fuente innegable de autorrealización personal, de llenar de sentido la vida; en caso contrario en muy pocos años puede transformar al principiante ilusionado en una persona amargada, desconcertada, abatida ante la incertidumbre de sus esfuerzos. Frecuentemente el profesor se encuentra con que su actuación en la enseñanza no responde a lo que él mismo

---

<sup>27</sup> FIERRO, Cecilia, et.al. *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción*. Paidós. México. 1999.

espera de acuerdo con sus concepciones ideales, generándole un sentimiento de impotencia, mismo que lo acompaña en los distintos momentos de su participación en la actualización.

Los Talleres Generales de actualización se desarrollan durante tres días antes de inicio del ciclo escolar en el horario y turno de adscripción de los docentes. Desde el ProNAP implica obligatoriedad por un lado, y comodidad por el otro, ya que en estos días no atienden a sus alumnos, parece que en ambas situaciones está la apuesta para garantizar la asistencia. Para los profesores, esto significa ceder tiempo de sus vacaciones, el tiempo de su familia, ya que según su percepción el año escolar principia cuando da comienzo el trabajo directo con los alumnos. Es decir, significa un “sacrificio” asistir durante este tiempo, pero lo hacen por miedo a represalias, a verse afectados en sus intereses económicos. Cada año, en los días previos al inicio de los talleres, aparecen entre los comentarios de los profesores la discusión de si “son obligatorios o no”, de que si “el sindicato magisterial señala que no les pueden obligar a asistir”. Esta ola de desinformación se presenta cada año, lo que de alguna manera crea un ambiente de diversas posturas para la participación.

Por otra parte consideran no “recibir nada a cambio” como ocurre con otras actividades de actualización en las que les otorgan puntos por participar en ellas, puntos que pueden verse reflejados en mejora salarial a través del programa de Carea Magisterial y/o ascenso escalafonario. Consideran que es “obligación” de la autoridad educativa capacitarlos en tiempo laboral, o de lo contrario “recompensar su esfuerzo”. En otras palabras, llegan cargados con la cultura de la búsqueda de los puntos en la que el mismo sistema los ha condicionado otorgándoles estímulos a cambio de participar en actividades de este tipo. En el TGA no sucede así y esto también genera una postura entre ellos.

Para los profesores resulta poco atractivo el hecho de que el coordinador del grupo sea, no un agente externo, “experto” en los contenidos a tratar en los

TGA como ellos lo desean, sino un compañero de su mismo colectivo docente, generalmente el director, a quien reconocen más como figura administrativa que académica, sin autoridad en el campo de lo pedagógico para abordar cuestiones de la práctica docente, y que además es el responsable de hacer cumplir la norma para que asistan. Consideran que siempre es mejor que lo haga alguien especializado que venga a “darles” el taller, esto porque suponen que entre ellos mismos no hay mucho que puedan aprender o enseñarse; paradójicamente, por otra parte, también consideran que ya son personas acabadas de formar, que ya no hay nada más que les enseñen. Prevalece la idea de que alguien da clases y otros la reciben. A esto se le puede agregar lo correspondiente a la capacitación que estos coordinadores de grupo reciben, cuando así sucede, la cual es adelgazada a través de un proceso ligero que dura aproximadamente la mitad del tiempo destinado para el desarrollo del taller. Es decir, como capacitación reciben apenas una pincelada del contenido y los propósitos que se persiguen en el taller. En varios casos el director asiste a ella por indicaciones de la supervisión, más que por voluntad propia, aunque hay casos también en que sí lo hacen por interés y con la conciencia de que el liderazgo académico de la institución es parte de su función y responsabilidad como directivos.

Por las características metodológicas que implican la modalidad de taller, donde son los participantes quienes deben asumir su responsabilidad en el trabajo para el aprendizaje propio y de los otros integrantes del colectivo, este compromiso requiere de que los usuarios no sólo reciban del coordinador del grupo, sino que compartan, generen, propicien aprendizajes, es decir, son ellos mismos los principales actores responsables de la puesta en marcha y desarrollo del taller. Prevalece la cultura del aislamiento que ha venido caracterizando a esta profesión. Como dice Rudduck (1991: 31) *“la educación se encuentra entre las últimas profesiones en las que todavía está justificado trabajar por cuenta propia en un espacio a salvo de invasores”*<sup>28</sup>. La situación más común en la escuela no

---

<sup>28</sup> En: Santos Guerra. M.A. *La escuela que aprende*. Morata. Madrid. 2000.

es la colegial, sino de aislamiento profesional. Algunos, los menos, en cambio lo ven como oportunidad de un aprendizaje sustentado por la experiencia de sus compañeros y por la propia práctica, donde pueden “adquirir tips para aplicar en el salón”; sin embargo para otros resulta amenazante desenmascarar su realidad ante la mirada de sus colegas y su directivo.

Al respecto Santos Guerra (2000: 79) señala *“El problema de la motivación de los profesores es intrincado porque conduce a un círculo vicioso: si no están motivados no se integran en cuerpo y alma a la profesión y no disfrutarán de sus dimensiones más reconfortantes. A su vez, si el ejercicio de la profesión no les reporta gratificaciones personales, no se sentirán motivados. Por el contrario si los profesores actúan en equipo, si dialogan, proyectan y trabajan como una comunidad, si están abiertos al aprendizaje disfrutarán de su profesión y se verán más motivados a perfeccionarla. Pero si el personal está desmotivado será difícil que vaya más allá del cumplimiento formal de sus obligaciones administrativas”*.

En el TGA la reflexión juega un papel muy importante. Se espera que a través de ella lleguen a la identificación y reconocimiento de las debilidades docentes que poseen, lo que implica que una vez reconocidas deben ser modificadas, esto exige adquirir un compromiso de cambio que no todos están dispuestos a asumir, tal vez por la incertidumbre que puede generar y la pérdida de control en el grupo, también para algunos la actualización significa, más que una oportunidad para facilitar su labor, “aumento de trabajo”. Para otros, repensar la práctica e intercambiar con los otros es lo que da mayor valor a los talleres ya que lo consideran como un espacio valioso para compartir experiencias, la toma de acuerdos para la solución de problemas de aprendizaje de sus alumnos, la búsqueda de soluciones conjuntas, entre otras.

Otro aspecto presente cuando los participantes acuden a ellos, es que en varios colectivos el taller se desarrolla con poca formalidad, no se inicia a tiempo, se concluye antes de lo programado por ajustes de actividades a realizar, se

decide atender a otro tipo de intereses como cuestiones administrativas, de organización, etc., todo esto imprime un valor al propio taller por parte de los usuarios. Aunque algunos profesores reclaman la necesidad de brindarle la importancia debida, generalmente son los menos y se ven aplastadas sus ideas por la mayoría que se hace cómplice al aceptar esos ajustes. Aunado a esto, decepciona a los usuarios la falta de seguimiento por parte de la autoridad educativa al taller y a los compromisos que se adquieren en él, lo que para los usuarios significa desinterés y poca importancia por este hecho.

Este conjunto de variables circunstanciales impactan en la realización de los talleres, cada una de ellas ha sido objeto de investigación; Fullan y Hargreaves (1997:37) señalan: *el problema no es un problema, sino muchos. Está el problema del bloqueo de los profesores y profesoras cuando están en el medio o al final de su carrera profesional... el de los docentes nuevos que luchan por sobrevivir solos en las aulas,... el de los programas de formación permanente cortos de miras sin tener en cuenta al enseñante total,... el de la enseñanza convertido en un trabajo cambiante que suscita expectativas más amplias y más cambiantes. Y está el problema del liderazgo, de encontrar formas más graduales y evolutivas de formar y preparar a los docentes.*

Lo anterior me hace reconocer que me encuentro ante un contexto complejo en el que busco respuesta a preguntas como: ¿qué importancia le dan a la actualización profesores y directivos?, ¿Cómo participan en estas actividades?, ¿Cuáles son sus actitudes ante la actualización? Por ello me parece necesario acercarse a la problemática de la actualización desde dentro para verla y vivirla como los propios actores, y para poder entenderla junto con ellos. Los planteamientos anteriores vendrán a sumarse a las explicaciones que encuentre sobre lo que pasa en estos procesos, los significados que le otorgan, las interacciones entre los participantes y con el trabajo del taller.

**EN BÚSQUEDA  
DE INFORMACIÓN**

### 3. EN BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN

La tarea del análisis de datos la inicié antes de la fase del trabajo en el campo, en el proceso de la formulación y definición del problema de investigación, continué con esta tarea durante el trabajo en el campo, en la reducción de los datos obtenidos a través de los instrumentos, en la triangulación de éstos y durante la elaboración del informe de investigación. Esto da un carácter interactivo al proceso general de análisis que se compone de ideas, intuiciones, conceptos emergentes hasta la elaboración de notas y apuntes analíticos que van integrando el documento.

En la lectura realicé constantemente análisis y reflexiones, registré notas, algunas veces lo hice de manera informal, en la primera lectura su contenido no parecía tan explícito, pero en la mayoría de los casos en la segunda o tercera lectura les fui encontrando sentido. Esto me permitió elaborar conjeturas iniciales que posteriormente fueron tomando forma y dando respuesta a las preguntas planteadas. Algunas ideas las fui dejando en espera para mejor momento. Al respecto Rodríguez, Gil y García (1996), señalan y sugieren que *“la recogida de datos no es suficiente en sí misma para alcanzar las conclusiones de un estudio. Los datos no son más que un material bruto a partir del cual el investigador debe realizar la operaciones oportunas que le lleven a estructurar el conjunto de informaciones en un todo coherente y significativo”*. Mi experiencia al realizar este trabajo me lleva a coincidir con Rodríguez el análisis implica trabajar con los ellos, los datos en sí mismos poco dicen, hay que organizarlos, dividirlos en unidades manejables, sintetizarlos, descubrir lo que es importante, verificar su validez y decidir qué es lo que se dirá a los demás a través del informe de investigación.

Inicialmente los datos que obtuve los fui acumulando con aspecto desordenado y en algunos casos con aparente carencia de sentido; mas de algo estoy seguro: quien investiga no se puede permitir perderlos por que tarde o temprano serán de utilidad.

En el análisis de los datos seguí un procedimiento inductivo-deductivo, considerando las preguntas y los objetivos de investigación establecí provisionalmente algunos indicadores, este análisis me permitió establecer las categorías definitivas con las que elaboré el informe y las conclusiones.

El proceso para el análisis de datos del campo lo realicé tanto en momentos inmediatos a la recogida de datos como en momentos posteriores, durante su relectura. Después de realizadas las observaciones llevaba a cabo la transcripción para “pasar en limpio” las notas, complementar palabras e ideas abreviadas, recuperar los subrayados y anotar reflexiones que iban surgiendo. En lecturas posteriores fui encontrando respuestas a preguntas como: qué sucede, a qué se refiere, qué significa, mediante interpretaciones al respecto, para ir estableciendo categorías, como se verá algunas provisionales y otras definitivas. Un procedimiento semejante seguí con las entrevistas y las notas de campo.

Posterior al análisis de los datos por separado de los diferentes instrumentos inicié con la comparación de lo que apareció en cada uno de ellos para detectar coincidencias, divergencias y contradicciones entre la información obtenida a través de una rejilla hermenéutica (ver anexo 4), a través de recortado y pegado de párrafos e ideas, subrayado de distintos colores para identificar elementos que fueran definiendo las categorías, de ahí continué con el proceso interpretativo, con el cual (por el momento), concluyo este trabajo en lo que denomino “informe”.

Las categorías y subcategorías a las que llegué finalmente fueron:

- ➡ Significado que otorgan a la actualización
- ➡ Las actitudes que manifiestan
  - Interés
  - Resistencia
  - Apatía
  - Simulación

## ➤ La participación en los talleres

Salidas de tema

El trabajo en equipo

Continuidad en las actividades

Profundidad en el tratamiento de la temática

A continuación presento, por separado, el análisis realizado a los datos obtenidos en las entrevistas semiestructuradas e informales, así como de las observaciones realizadas en las distintas sesiones durante el taller.

### **3.1 Análisis del contenido de las entrevistas**

En este apartado presento los resultados del primer análisis realizado a las entrevistas semiestructuradas, mismas que fueron acordadas previamente con los sujetos informantes (Mo1 y Ma2-6), así como algunos de los comentarios recibidos de ellos en conversaciones informales (Mo1C y Ma1-6C) (ver anexo 2) que apliqué a docentes y directivos al finalizar el trabajo en el taller, así como al asesor técnico-pedagógico quien fue capacitador de los directivos.

Como resultado de las respuestas que los entrevistados aportaron, encontré los siguientes apartados o grupos de ideas que se refieren a:

1. El significado que le otorgan a la actualización.
2. La actitud (manifiesta) y la participación de los docentes y directivos ante la actualización.
3. Las opiniones de los docentes, directivos y asesor sobre la participación de los sujetos.
4. El reconocimiento del aprendizaje en colectivo.

En la primera parte presento lo dicho por los **docentes**, posteriormente la aportación de los directores y el asesor, cabe señalar que algunas de las respuestas se ubican en dos o más apartados debido a su contenido. En otro

momento establezco las coincidencias, contradicciones y diferencias entre las aportaciones de los distintos estamentos.

## A. Las aportaciones de los docentes

### 1. ¿Qué dicen sobre el significado de la actualización los docentes?

Los entrevistados coinciden al decir que la actualización es importante y necesaria para su vida profesional y lo manifiestan al responder:

*Ma2. "...cada vez se están dando los cambios más acelerados, los desarrollos cambian, es cambio continuo, entonces sí **necesitamos cambiar**"*

*Mo1. "...considero que **son importantes** (los talleres), el tiempo esta cambiando aceleradamente la conciencia de las personas y la terminología"*

*Ma5. "...**necesitamos cambiar** muchas cosas que todavía no están funcionando"*

*Ma3. "Por que **ya no podemos estar como antes**, aunque está muy arraigado lo que es la educación tradicionalista"*

También reconocen que la actualización resulta importante por que puede contribuir con su práctica profesional, para cambiar aquello que les permita alcanzar mejores resultados y por otra parte contribuye en su formación personal, les es significativa.

*Ma3. "**estar a la vanguardia**, estar al pendiente de todo lo que surja novedoso para **llevarlo a la práctica**, para mi eso es lo importante"*

*Ma6. "La capacidad que me han dado estos programas es **una puerta de entrada hacia el conocimiento** tanto en la forma personal como **para guiar a los alumnos**"*

*Ma1. "La superación y el beneficio de un **cambio** para los demás"*

En las aportaciones anteriores encontramos que los docentes justifican la necesidad de la actualización por los cambios acelerados que se dan tanto en la

sociedad como en el ámbito pedagógico, por lo tanto, afirman que los docentes deben cambiar, se asumen como agentes para el cambio educativo.

También señalan que aunque ha sido difícil se han dado avances en materia de actualización:

Ma2. **“No había mucha aceptación con los maestros”**

Ma6. **“Pienso que si nos estamos adentrando más...debemos llegar a ciertos retos”**

Ma3. **“Ahí vamos poco a poquito, yo pienso que hay que tener paciencia a los maestros, pero tenemos que hacerlo”**

Ma3. **“Quizá la mitad de los compañeros van por obligación y la otra mitad va por que quiere aprender, sin embargo a la hora de ir participando en los cursos, la mitad que va por obligación se empieza a integrar al trabajo y le toma gusto, le toma cariño”**

Ma5. **“...encontramos maestros que ni están en carrera...y están en los cursos y año con año los encontramos ahí, por que les gusta estar ahí y saben que van a aprender algo nuevo y no quieren quedarse atrás”**

Ma6. **“...ha cambiado mucho en cuanto a la participación”**

En las expresiones anteriores encontramos que se detecta avance en cuanto a la aceptación de los maestros sobre las actividades de actualización, sin embargo hace falta por hacer; participación más comprometida y con convicción tanto por docentes como por directivos, conformarse como colectivo docente, profundizar en el abordaje de los contenidos, entre otros, a fin de avanzar hacia una cultura para la actualización.

Por otra parte, aunque afirman y reconocen que la actualización contribuye en su formación profesional y personal, así como para la mejora de su práctica docente, también reconocen que no todo lo llevan a la aplicación en su labor, y que parte de lo que sí desarrollan en el aula no le dedican tiempo para evaluar sus resultados, ya que son absorbidos por la rutina escolar y del aula, como si la

propuesta de actualización fuera un asunto aparte de los que constituyen su quehacer docente.

*Ma1. "Yo pienso que a todos nos ha servido en el aspecto personal, pero... no tenemos el tiempo para saber si realmente sirve lo que estamos haciendo por que **muchas de las actividades no las ponemos en práctica**"*

*Ma4. "**La rutina nos absorbe** y nos olvidamos de lo visto en el TGA"*

## **2. ¿Cuál es la actitud que los participantes tienen ante la actualización?**

a) A través de lo expresado se manifiestan actitudes de interés sobre la actualización y se expresa con ideas como:

*Ma3. "...el maestro que no se prepara es cada día menos maestro...yo amo a mi carrera y **no quiero ser menos maestra**"*

*Ma5. "...encontramos maestros que ni están en carrera...y están en los cursos y año con año los encontramos ahí, por que **les gusta estar ahí** y saben que van a aprender algo nuevo y no quieren quedarse atrás"*

*Ma6. "Pienso que si **nos estamos adentrando** más...debemos llegar a ciertos retos"*

*Ma5. "...el **director se la pasaba afuera** arreglando sus asuntos, comentando con los demás directores de las temáticas generales, pero no entraba a los grupos, **en este momento sí están participando y sí están trabajando en grupo**"*

b) De la misma forma encontramos actitudes de simulación y se hacen evidentes en respuestas como las siguientes:

*Ma6. "**no nos queremos involucrar** en un cambio personal"*

*Ma3. "...yo veo que estamos sobre el tiempo y **no nos interesa lo que estamos aprendiendo**"*

*Ma5. "La actualización, que el **trabajo se hiciera de una manera más formal**, no en cuanto a quienes lo están dirigiendo, sino en cuanto a los que lo están recibiendo"*

c) Otra actitud que se hace presente en las respuestas es la resistencia y la encontramos en expresiones como estas:

*Ma3. "Es muy difícil, creo, quitarnos esos vicios y esas tendencias tradicionalistas...**necesitamos romper esas barreras**"*

*Ma6. "...**no nos queremos involucrar** en un cambio personal"*

*Ma5. "...hay muchos que se quieren adentrar al trabajo, pero **presentan un poco de miedo por el temor de dejar de ser maestro**...creo que ha sido uno de los principales retos que el maestro tiene que vencer"*

*Ma2C. "No creas, en la **escuela se dan muchas resistencias** a causa del aislamiento en le que trabajamos"*

d) Asimismo, en el análisis a las respuestas de las entrevistas se advierten actitudes de apatía hacia la actualización:

*Mo1. "**Sigue habiendo apatías**... seguimos viendo que el maestro que sepa es el que esperamos que resuelva"*

*Ma4. "En los TGA, a veces van más por obligación, **la mayoría tiene algo de apatía**"*

*Ma.2C "Debemos dejar la simulación, en la mayoría **hay mucha apatía**, mucho desinterés"*

e) También aparecen respuestas en las que los maestros se conciben como sujetos susceptibles de aprendizaje:

*Ma3. "...con cierta pena y con mucho orgullo **he aprendido** matemáticas **con mi propia experiencia** y con mis niñas"*

*Ma2. "...estamos constantemente intercambiando experiencias y **creciendo nosotros a la vez**"*

*Mo1. "...**compartir entre compañeros**, para mi es lo que tiene mucho valor"*

*Ma5. "...**saben que van a aprender** algo nuevo y no quieren quedarse atrás"*

f) Además señalan, que si bien existen maestros que manifiestan una actitud positiva ante la actualización, algunos que no se expresan así y esto puede originarse por la concepción que los docentes tienen respecto al “maestro como experto” y por su temor a perder este status, lo cual les hace establecer mecanismos en actitud de resistencia.

*Ma3. “Los maestros somos muy difíciles, no nos gusta que nos diga que estamos mal, no nos gusta que nos cuestionen, **nos creemos a veces que sabemos mucho**”*

*Ma3. “...a **mi no me vas a enseñar**, yo lo sé todo...pero no lo puedo generalizar” (expresiones que ha escuchado de otros docentes la entrevistada)*

*Ma5. “...**el temor de dejar de ser maestro**...creo que ha sido uno de los principales retos que el maestro tiene que vencer”*

### **3. ¿Qué opinan los docentes sobre la participación de los directores?**

Los entrevistados consideran que es importante que el director asuma su rol académico al coordinar las actividades, pero también comentan que es necesario mayor involucramiento y dominio para trabajar con el colectivo los procesos de formación docente. Reconocen que ha venido mejorando el nivel de participación de los directores en el trabajo de actualización con los docentes.

a) En cuanto al rol académico del director en función de los procesos de actualización los docentes expresan la importancia de su compromiso y participación en estos procesos, aun cuando este juegue el papel de autoridad, asesor y compañero, lo anterior lo encontramos en expresiones como:

*Ma5. “...el director se la pasaba afuera arreglando sus asuntos, comentando con los demás directores de las temáticas generales, pero no entraba a los grupos, en **este momento sí están participando y sí están trabajando en grupo**”*

Ma6. "...yo considero que **sería importante que sea el director quien dirija** esta situación **apoyándose en los maestros** que pueden tener más capacidad o más disposición"

Mo1. "...es la persona encargada de dirigir y **es quién debería tener un todo de conocimientos y mayor disposición**"

M4C. "Es importante que **los directores no se fuguen** cuando trabajamos el TGA"

b) Consideran los maestros que el director debe involucrarse y adquirir mayor dominio en estas actividades de actualización:

Ma6. "Yo considero que el director, por su desconocimiento de los libros, eso **demerita el trabajo de los maestros**"

Ma3. "Yo siento que **se involucra hasta cierto punto**, se involucra por que de algún modo también el director de la escuela tiene que estar al pendiente de este proyecto...lo tiene que dirigir, interesarse en lo que hacen los demás"

Ma5C. "...las **concepciones cerradas y cuadradas** de los directores no nos dejan avanzar"

Ma2. "...ha cambiado mucho en cuanto a la participación, es el que **debe llevar la batuta** en razón de los TGA"

#### 4. ¿Se aprende entre maestros?

Dentro de las respuestas aportadas por los docentes señalan el valor que tiene para ellos el aprendizaje dentro del colectivo durante el desarrollo de las actividades de actualización, lo consideran como uno de los elementos importantes para su formación, reconocen que compartir experiencias es fundamental ya que favorece el crecimiento profesional, que resulta fundamental discutir sobre las problemáticas de su práctica y su saber docente, expresiones al respecto:

Ma2. "Que participemos, que estemos constantemente intercambiando experiencias y **creciendo nosotros** a la vez, porque eso es crecimiento"

Ma4. "... el **intercambio de experiencias**, para mí es lo más valioso"

Mo1. "...hacerlo en base a **las experiencias y a los resultados de los maestros**, eso me agrada"

Ma6C."El TGA es, precisamente, el **espacio para compartir lo que sabemos**"

Ma3. "...la necesidad me ha hecho aprender, **preguntarle a compañeros** que saben más que yo"

Ma6. "...**me gusta compartir con los compañeros**, allí es donde realmente se ve el trabajo en equipo y también los resultados, los aciertos"

## **B. Las aportaciones de los Directivos**

En este segundo apartado expongo lo expresado por los **directores** ante las preguntas planteadas en las entrevistas acoradas (Dir1 y 2) y los comentarios en conversaciones informales (Dir1C y 2C), estas se hicieron por separado y a cada uno al terminar una de las sesiones del TGA que dirigieron.

### **1. ¿Qué dicen sobre el significado de la actualización los directores?**

Ambos directivos expresan que les gusta estar actualizados y les parece necesario estar al día debido a los cambios que se viven, por la evolución de la función docente y la globalidad en que vivimos.

Dir1. "Siempre me ha gustado **estar actualizada, en cuanto al cambio**, bueno a veces todo cambio tiene su pro y sus contra"

Dir2. "Es beneficioso, si me gusta por que tenemos que estar actualizados y **no es la misma mentalidad que cuando yo entré** hace 39 años y piensan de otra manera, tienen otros medios de comunicación que los atropellan, casi, pero es diferente la mentalidad, por ese lado si debe uno actualizarse y debe estar al día por que no estamos aislados, ni ser tradicionalistas"

Dir1. "**En nosotros cae la responsabilidad de preparar a los alumnos para los cambios**, no podemos quedarnos de brazos cruzados"

*enseñando, dizque con métodos y técnicas tradicionalistas y obsoletas, debemos entender que en la escuela normal sólo nos dieron las bases. Nosotros debemos ampliarlas y mejorarlas a través de la actualización”*

Consideran, además que las actividades de actualización favorecen la participación de los docentes para atender las problemáticas de la escuela, ya que los contenidos apoyan el trabajo del aula.

*Dir2. Es beneficioso por que es colectivo...me gusta por que sí está apegado a las necesidades de la escuela, a la problemática de dentro del aula...**muy beneficioso por que todos los maestros participan, todos se interesan por dar alguna solución”***

## **2. ¿Cuál es la actitud que los participantes tienen ante la actualización?**

En las respuestas de los directivos expresan que existe un grupo de profesores con actitud de interés en las actividades de actualización, aunque también aceptan que esto no sucede con todos, que siempre existe quien se involucra poco en estas acciones:

*Dir2C. “**Por las actitudes de los directores**, como lo hemos visto,...los maestros no le dan importancia a los TGA”*

*Dir1. “...en el mejor de los casos [el maestro] sabe y reconoce que debe actualizarse y quizá hasta vaya a cursos, pero al final **se actualiza para seguir haciendo lo mismo, percibe la asistencia como sinónimo de actualizarse”**.*

*Dir2. ...pregunte a cualquier maestro y le va a decir que sí es necesaria la actualización, pero de dientes para afuera,...difícilmente reconoce que él debe actualizarse. **Debe actualizarse el otro**, el de 2° o 6°, el director, pero él no”*

*Dir1. “Cómo en todo siempre hay un granito negro en el arroz y veo a todos, **la mayoría que están muy interesados**, al menos aquí en el centro de trabajo”*

## **3. ¿Qué opinan los directores sobre los participantes?**

También manifiestan que otros presentan actitudes de simulación y resistencia.

*Dir2. "...yo los he visto muy participativos, pero algunos, como en todos los grupos...algunos no participan y **no lo llevan como debe de ser en la realidad**"*

*Dir1: "... algunas veces los ves muy interesados, como que de veras les esta llamando la atención, **pero otras como que nomás le están haciendo al teatro**"*

*Dir1C. "Los docentes son muy **resistentes** [sic] al cambio"*

Por su parte también expresan que debe ser el director el responsable de coordinar en la escuela las actividades del taller.

*Dir2. "El coordinador del TGA, considero que sí **debería ser el director** de los centros de trabajo, por que es uno la cabeza que debe estar más en contacto por que es la autoridad correspondiente"*

*Dir1. "...es **parte de nuestra responsabilidad**... que uno se encargue también de la actualización"*

#### **4. ¿Se aprende entre maestros?**

Las directoras comentan que sí se da el aprendizaje dentro del espacio para la actualización ya que los maestros comparten sus saberes sobre las temáticas abordadas, así como la problemática que viven en las aulas al respecto de ese contenido.

*Dir2. "...**coinciden los maestros en que es muy beneficioso trabajar así, con el trabajo en colectivo**"*

*Dir1. "El trabajo en el TGA **favorece que los maestros compartan lo que saben y su experiencia, eso es muy bueno**"*

*Dir1. "Aquí **hablamos de lo que pasa en las aulas** sobre lo que trata el taller"*

A la vez reconocen que, si bien se avanza, aun se presentan algunas resistencias a comprometerse.

*Dir1. "Desgraciadamente todavía estamos acostumbrados a que nos sentamos y al frente esperamos tener a un experto para que nos diga, como recetario, cómo vamos a trabajar...cuando ven que ellos son los ponentes **piensan que van a perder el tiempo y comentan que diario es lo mismo**, leemos y luego tenemos que exponer y decir qué opinamos "*

*Dir1C. "...**debemos entender que la escuela es el espacio para el aprendizaje** de los maestros y los alumnos, aquí podemos socializar la práctica docente"*

### **C. Las aportaciones del Asesor Técnico Pedagógico**

Los resultados de la entrevista aplicada (As) al **asesor técnico-pedagógico** responsable de la capacitación de los directivos (de la zona escolar de los cuales dos son sujetos de esta investigación) los presento en este apartado y arrojan aportaciones interesantes de una tercera mirada sobre la actualización.

#### **1. ¿Qué dice sobre la importancia de la actualización el asesor?**

En el asesor se reconoce, a través de sus ideas, que parte de lo significativo de la actualización es que sea un proceso continuo, así como por su contribución con la mejora de la práctica docente y además por las novedades que al respecto se van dando, aspectos que considera necesario para los maestros.

*As. "Lo importante de la actualización es que es un **proceso continuo de buscar mejora**, mejorar descubriendo cosas nuevas, nuevas formas de enseñar"*

*As. "La actualización **me parece muy necesaria** para los maestros, el problema es cuando ya lo aterrizan"*

#### **2. ¿Cuál es la actitud que los participantes tienen ante la actualización?**

a) El asesor en sus comentarios nos permite identificar actitudes de significado que se expresan a través del interés que manifiestan los docentes y directivos, reconoce, además, que se están dando avances, lo anterior se hace presente en ideas como:

As. *“Veo que cuando el director hace **buena coordinación del taller los maestros se ven interesados y trabajan**”*

As. *“La mayoría ya **vienen con más interés de aprender**, son pocos los forzados”*

As. *“**Sí hay maestros y directores que les interesa**, pero lo malo es que no a todos, pero sí la mayoría”*

b) También se puede observar en las respuestas que identifica actitudes de simulación en los maestros participantes:

As. *“los directores y supervisores su actitud frente a la actualización es muy raquítica, o sea como nada más de presencia, **no se involucran en los procesos**”*

As. *“La mayoría de los directores **se mantienen al margen y solamente toman acciones muy generales**, pero de trabajo sobre actualizarse, no”*

As. *“Los vicios que tenemos como maestros **hacen que aparentemente estemos jugando a la actualización...nadie me dice nada, nadie me supervisa, nadie me confronta con mi práctica**”*

As. *“Por no esforzarse te dicen, está bien como dice él o ella y así se hace, **muy superficial**”*

As. *“Los análisis se hacen **muy pobres y superficiales**”*

En sus respuestas el asesor nos expresa que encuentra actitudes de resistencia en maestros y directivos:

As. *“A los maestros **les cuesta mucho que sea permanente**, lo ven como horas que tienen que invertir a fuerzas por algún estímulo, pero que nazca de ellos es muy poco, al menos en la gente que yo he tratado”*

As. **“Muchos maestros van a fuerzas otros no van porque no es tiempo de escuela”**

As. **“Veo que les cuesta trabajo reunirse en equipo”** (se refiere a directores).

De igual forma identificamos actitudes de apatía:

As. **“Yo veo que los directores muestran apatía, lo hacen más por cumplir con el requisito administrativo”**

As. **“Esperan que les digas cómo y que sea rápido”**

## **1. ¿Qué opina el auxiliar técnico-pedagógico sobre los participantes?**

En los datos aportados por este informante, en relación con los directores, destaca la importancia de su intervención y los posibles efectos favorables que esto puede tener respecto a la participación de los docentes. Sobre los maestros señala la actitud de resistencia que manifiestan.

As. **“Yo creo que un director debe de conjuntar lo administrativo con lo académico, que de veras retroalimente a los maestros, todavía no he visto uno”**

As. **“La manera en que se involucran los directores es la manera en que se involucran los maestros”**

As. **“Muchos maestros van a fuerzas, otros no van porque no es tiempo de escuela”**

## **2. ¿Se aprende entre maestros?**

La información obtenida en relación con esta pregunta por parte del asesor indica que existen avances en materia de aprendizaje entre pares, pero que aun se puede obtener mayor aprendizaje.

As. **“En los trabajos aún no se logra el aprendizaje entre los maestros...no recuperan sus propias riquezas...como grupo no se valoran”**

As. **“Les cuesta trabajo aportar...hace falta recuperar lo que cada director sabe”**

As. **“Todavía se piensa mucho en lo individual, no se piensa en colectivo, eso es una problemática”**

### **3.2 Análisis del contenido de los registros de observación**

En el proceso seguido para analizar (ver anexo 3) el contenido registrado durante las observaciones a los dos colectivos en investigación encuentro que:

Es por demás interesante tener la oportunidad de dar cuenta de lo que allí sucede durante el desarrollo de las actividades de actualización en las que en ambos grupos de estudio coordinó el director (Dir) de la escuela y participaron los maestros (Mo) que conforman cada plantel. En este trabajo conjunto los hallazgos emanados como resultado de las observaciones y notas de campo obtenidas ambos grupos.

En el desarrollo de las sesiones encontré que acontecen desde momentos de alto compromiso por el trabajo hasta aquellos en que se busca realizarlo de la manera más fácil posible, interés por ciertas actividades y desinterés por otras, simulación, pérdida de continuidad, invitaciones al trabajo e invitaciones a evadirlo.

En el trabajo dinámico los profesores manifiestan interés por participar, se comprometen, se animan. Todo esto lo he agrupado en siete categorías que van desde salidas de tema durante el desarrollo de las sesiones, su participación en las actividades que se realizaron en equipos al interior del colectivo, la continuidad en el trabajo durante el taller, profundidad con que los participantes dan tratamiento a la temática y al desarrollo de las actividades. En otro de los apartados hago referencia al significado que le otorgan a la actualización y la necesidad que manifiestan tener de ella, seguido de lo anterior abordo respecto a cómo los docentes se limitan a preguntar o involucrarse sobre los temas abordados y finalmente comento sobre la negociación que se establece entre docentes y directivo durante las jornadas de actualización.

Algunos de estos hallazgos tienen importante concordancia con cuestiones relacionadas con los planteamientos iniciales de la investigación, tales como: la

continuidad en el desarrollo del trabajo, la profundidad en el tratamiento de la temática, la importancia y necesidad de la actualización que manifiestan los participantes, el compromiso con su propia formación. Algunos otros hallazgos no tienen esta concordancia, pero todos ellos permiten reconocer cómo participan los docentes y directivos en la actualización, lo cual está planteado en una de las preguntas centrales de este trabajo.

El apartado relacionado con el trabajo en equipo no estaba planteado en el proyecto de investigación, pero dado el significado encontrado en relación con la actitud de relacionada con el componente cognitivo de los participantes es incluido ya que, además, ayuda a entender su participación e interés sobre la actualización.

## **1. Salidas de tema**

Se observa que el director constantemente convoca, invita, busca propiciar, básicamente haciendo preguntas, la reflexión sobre la práctica del aula vinculada con el tema en estudio.

Dir. *“¿Algún comentario al respecto?”, “¿Qué sabemos sobre...?”, “¿Alguien quisiera darle respuesta?”, “pongo a su consideración...”*.

Este esfuerzo constante en varias ocasiones no encuentra el efecto esperado, ya que no siempre los participantes responden a ello.

Resulta constante que salen de tema al discutir otras cuestiones que no tienen relación con el asunto de trabajo, esto se da a pesar de que en ambos colectivos se expresa como acuerdo en las recomendaciones que ellos mismos hacen para desarrollar lo mejor posible el taller expresando ideas como:

Mo. *“no salirse de tema”, “escuchar a todos”, “no distraerse con cosas que no vienen al caso”*.

En algunos casos el director y algunos maestros buscan encauzar las discusiones y comentarios.

*Mo. "ya nos salimos de tema, qué les parece si vamos a lo que dice la guía y nos ponemos a trabajar"*

*Dir. "compañeros, les pido por favor su atención", "Guardamos silencio para que nos puedan escuchar todos",*

Pero parece que tienen diversas estrategias que ayudan a evadir el trabajo; salidas del aula, preguntas que no corresponden, uso de otros materiales, revistas, libros, comentarios diversos, opiniones, discusiones. Este ir y venir es más o menos constante aunque sí ocupan la mayor parte del tiempo las temáticas en estudio. Cabe destacar que las actividades están propuestas en tres momentos básicos: inicio, desarrollo y cierre y estas desviaciones alcanzan mayor frecuencia en las actividades de desarrollo, en algunos casos en las de cierre, sobre todo cuando implican compromisos adicionales.

## **2. El trabajo en equipo**

Las guías para el taller contemplan diversas formas de organización grupal, de tal forma que encontramos actividades de tipo individual, en binas, equipos y en plenaria. Se observa que a los docentes les es difícil integrarse a trabajar en equipo, se advierte poca disposición para ello, al grado de que en algunos casos no se respeta la cantidad de participantes que debe integrar un equipo, tampoco la asignación con ciertos compañeros, hasta la no integración a alguno. Generalmente la minoría sí lo hace, pero con quienes ellos deciden, habitualmente con aquellos que tienen mayor afinidad y se llegan a escuchar expresiones verbales como esta:

*Mo. "Yo desde aquí lo hago, díganme qué me toca".*

Aunque la mayoría de las manifestaciones, cuando de agruparse se trata, se expresan de manera no verbal, de tal forma que salen del aula, se desplazan

con lentitud, esperan que los otros vengan a su lugar, realizan pláticas sobre otros asuntos, haciendo tiempo para organizarse como se les solicita.

Cuando logran reunirse, y cuando el trabajo dentro de los equipos se desarrolla de manera interesante, es notorio un gran desequilibrio de compromiso de los participantes; para algunos el trabajo en equipo se presenta como amenaza porque se pondrán en posición de confrontar sus saberes, para otros como refugio para evadir compromisos de participación ocultándose en el equipo, y para los menos como la oportunidad de poner en juego su capacidad de liderazgo al dirigir y controlar las acciones de los participantes en el equipo.

### **3. La continuidad**

La continuidad en el desarrollo de las actividades que se sugieren en las guías de trabajo tiene variados matices. Se ve interrumpida de manera constante durante las jornadas, posiblemente influyen en ello varias razones, tales como; la elaboración o no de productos que se sugieren en las actividades a desarrollar, los materiales que se requieren para el taller, así como los intereses personales de los participantes que en ocasiones los llevan a decidir desarrollar o no ciertas actividades.

En cuanto a la elaboración de los productos se observa que frecuentemente ellos deciden cuáles y cómo elaborarlos, aunque los criterios para tomar esa decisión, generalmente son por "*facilitar el trabajo*", cabe señalar que se espera que como resultado de estos productos logren aprendizajes por su realización y que además serán requeridos en momentos posteriores para el logro de los propósitos de aprendizaje. Estos productos van desde escritos personales, de equipo, y/o elaborados en colectivo, reelaboración de otros más completos con la participación de los pares, así como de resultado de los nuevos temas abordados, de lo anterior se presentan situaciones como estas:

Dir. *“A ver, aquí cómo le vamos a hacer, dice que retomemos los carteles de la primera y segunda sesiones para hacer la actividad que sigue... pero no los tenemos”*. [en su momento decidieron no elaborarlos]

Mo. *“... no se preocupe, aquí lo tenemos, de aquí lo sacamos”*. [Señala con el dedo su cabeza].

Los productos hacia los que menor interés de elaborar manifiestan los participantes son, sobre todo, los carteles para compartir con el colectivo, prefieren hacerlo en hojas de cuaderno o simplemente hacer una exposición oral del tema.

Cuando manifiestan mayor interés por la elaboración de productos es cuando estos se construyen de manera colectiva con aportaciones orales y uno de ellos anota, ya sea en el pizarrón o en papel de exposición, para estos productos abundan las opiniones y sugerencias.

Otra de las razones por las que se pierde la continuidad del proceso en el desarrollo de las actividades es por la falta de materiales que se requieren para su elaboración. En ninguna de las sesiones observadas fue posible que contaran con todos los sugeridos u otros que con los que se pudieran sustituir. Esos materiales se consideran básicos para los docentes en su labor cotidiana en el aula, tales como: Plan y Programas de estudio, libros del maestro, libros de texto para los alumnos, ficheros, etc. Éstos, al ser sugeridos para realizar ciertas actividades e intencionar su manejo con la finalidad de que los docentes profundicen en su conocimiento y como insumos para el logro de los propósitos, debieran tenerse siempre a la mano. Al no contar con ellos se aportan ideas a partir de lo que se recuerda o deciden no elaborar lo que se espera como producto. Al respecto aparecen expresiones como:

Mo. *“No tengo el programa”*

Mo. *“A mí se me olvidó el libro”*

Dir. *“Recuerdan que en la quincena [se refiere a la previa a la sesión] les dijimos que se necesitarían... por lo menos reúnanse con quien los trajo”.*  
*“Todo esto está en su libro del maestro, por eso les decía que lo tenían que traer”.*

Mo. *“Es que esas habilidades, yo lo tengo en la mano [Se refiere al libro del maestro], son situaciones comunicativas”*

Mo. *“¿Tú traes lo que nos pidieron?, [Pregunta a otra compañera, ante la respuesta encuentra a otro que no lo trae, expresa alivio por no ser la única] yo no”.*

Otra situación que rompe con la continuidad del trabajo se debe a decisiones más de tipo personal de los participantes, pero que impacta tanto en lo individual como en lo colectivo, es cuando alguno de ellos elige no elaborar tal o cual actividad o producto que bien puede estar vinculado con posteriores momentos de aprendizaje, de tal forma que llegado ese momento del proceso no se cuenta con el antecedente recomendado para ello. Se puede mencionar que generalmente algunas secuencias de actividades propuestas en el taller están relacionadas tanto con las de la propia sesión, así como con las de sesiones anteriores y/ o posteriores.

#### **4. Profundidad en el tratamiento de la temática**

El trabajo desarrollado en las actividades de actualización tiene diferentes niveles de profundidad en el tratamiento del contenido propuesto para su aprendizaje durante el trabajo en las sesiones; esta profundidad se ve influida por razones diversas, tales como: el (des)interés personal de los profesores y por la temática misma, el (no)dominio del mismo, el contar con lo necesario para ello, el uso y aprovechamiento de los materiales, el compromiso de los participantes.

Se observó que los materiales sugeridos en la guías para trabajarse no siempre estuvieron completos, aún cuando se supone que los docentes cuentan con ellos y son de uso continuo en su labor, tales como: libros del maestro, ficheros, plan y programas de estudio, y en las ocasiones en que contaron con

algunos se advertía poca disposición para su tratamiento cuando se sugería consultarlos, analizar parte de su contenido y elaborar productos como resultado de ello.

Por otra parte, la profundidad en el tratamiento del contenido se ve influida por la decisión que toman ante el desarrollo de las actividades, es decir, realizar dichas actividades por valorarlas como realizadas o para alcanzar los propósitos de aprendizaje. Al respecto encontramos contradicciones como las siguientes:

*Mo. "Hagámoslo rápido, para qué tanto "*

*Mo. "Cómo que para qué tanto, ¡como debe de ser!"*

También en ocasiones deciden realizar el trabajo de la manera fácil, restándole importancia a lo necesario para alcanzar los propósitos.

*Mo. "Deberíamos hacerlo palomeado, así nomás, ¿sí?"* [Se refiere a señalar qué hicieron, con la finalidad de terminar pronto]

Por otra parte la actitud de interés que genera el propio contenido también influye en la profundización, misma que puede tener su efecto en el aprendizaje de los participantes. En las sesiones escuchamos expresiones al respecto:

*Mo. ..."es lo de toda la vida, yo no veo nada nuevo, pero aquí dice que lo tenemos que hacer"* [¿Podrá tener éxito una propuesta cuando no se lleva a cabo?, ¿Verdaderamente no le encontrará novedad o es una forma de evadir el trabajo?]

*Mo. "Nadie da lo que no tiene, como nosotros aprendimos ya no sirve"* [Reconoce que es necesario seguir aprendiendo]

*Mo. "Ni nosotros sabemos buscar información, por eso debemos primero aprender nosotros"*

## **5. El significado y la necesidad de actualizarse**

En el desarrollo mismo de las sesiones se observaron momentos en los cuales los participantes reconocen la necesidad de actualizarse, así como el significado que esta actualización puede tener para mejorar su práctica y los resultados de aprendizaje de sus alumnos. Se advierte que durante el estudio de la temática expresan situaciones relacionadas con su trabajo en el aula, por su parte el director constantemente invita a los docentes a reflexionar al respecto.

*Dir. "Qué sabemos sobre comprensión lectora, tenemos problemas sobre esto en el aula"*

*"Cuáles son las debilidades y fortalezas que tenemos como escuela sobre el tema"*

*Mo. Es un problema que todos tenemos, hasta a nosotros a veces nos pasa que no entendemos lo que leemos y leemos dos o tres veces lo mismo para comprenderlo"*

Otras expresiones que manifiestan esa necesidad de aprendizaje como docentes, así como de su compromiso profesional con el aprendizaje de sus alumnos nos permiten dar cuenta de ello.

*Mo. "nadie da lo que no tiene. Como nosotros aprendimos ya no sirve, tenemos que pensar en el aprendizaje" [En esta expresión manifiesta la necesidad de actualización, así como de cambiar el enfoque de enseñanza por el de aprendizaje]*

*Mo. "...nosotros somos responsables de que los muchachos no comprendan lo que leen" [Asume responsabilidad en el aprendizaje de sus alumnos]*

*Mo. "Es un espacio [TGA] para darnos cuenta de qué estamos haciendo"*

También hacen comparaciones de lo que sucede en otras escuelas donde participan en actividades relacionadas con la actualización, considerando lo que hacen en uno y otro espacios, de lo cual se escuchan comentarios como:

Mo. *“En mi otra escuela los TGA son una porquería, ni estamos ubicados en el tema, más bien estamos haciendo otra cosa”* [Acepta que en esta si lo hacen bien]

Mo. *“En mi escuela, ayer terminamos en dos horas, por qué no le ponen a la guía que cuando terminen se pueden ir a su casa, ja, ja, ja”*

El director constantemente busca que no se pierda el interés, intenta que esos comentarios y posturas no afecten el desarrollo e invita al trabajo, convoca, se apoya en los maestros:

Dir. *“...es importante que todos participemos, esto es de todos”* [Busca negociar para la realización de las actividades]

*“maestra... me ayuda a anotar en el pizarrón lo que cada quien sugiera”*

También se hacen reflexiones sobre cómo aprenden los niños y su papel como docentes en el desarrollo de esos aprendizajes.

Mo. *“El niño es investigador nato, debemos encausar esa necesidad a la búsqueda de información para su autoaprendizaje”*

Mo. *“La importancia de mejorar nuestro trabajo es permanente”* [Se concibe como sujeto capaz de mejorar su labor]

En los momentos en que se evalúa el trabajo desarrollado al término de la jornada de las tres sesiones los participantes expresan sus valoraciones sobre las actividades de actualización realizadas, en donde reconocen haber aprendido, así como las posibles dificultades de poner en práctica ese aprendizaje:

Dir. *“Hemos aprendido en la jornada, qué tanto vamos a cambiar en la práctica”*

Mo. *“Salimos emocionados, pero la vida burocrática de la escuela nos impide en buena medida lograr lo que queremos”*

En estas expresiones reconocen la importancia, el aprendizaje obtenido, pero se ven amenazados por no poder llevarlo a la práctica, tal vez lo entienden

como carga adicional al trabajo que deben desempeñar y no como apoyo a su práctica.

## **6. ¿Temor por preguntar, temor a involucrarse?**

Por otra parte, se hace evidente en diferentes momentos del desarrollo de la actividad que los participantes prefieren quedarse con dudas a enfrentarse a la manifestación de sus dudas; pareciera que el preguntar debilita su status de docente, “el maestro que debe saberlo todo”. Es posible que la ausencia de cuestionamientos dentro del taller se deba al uso de la prudencia por parte de los profesores para evitar fricciones con el coordinador del grupo, quien también es su autoridad. Esto se hace más evidente cuando trabajan en grupo, en algunas ocasiones las preguntas que se plantean las realizan en lo corto con el compañero de al lado, a lo máximo en el equipo. Prefieren quedarse con la duda a hacerla evidente.

Dir. “Entonces, ¿dudas, preguntas?... entonces nos juntamos en equipos”

Mo. “*No entendí muy bien lo que vamos a hacer*” [Un maestro pregunta en voz baja]

Mo. “*¿Ahorita lo vamos a hacer?*” [Pregunta otra docente a una compañera cercana sobre las actividades a realizar]

## **7. La negociación**

En la intención de lograr desarrollar el trabajo y de ganar la participación de los docentes, se advierte que el director en varios momentos debe negociar para alcanzar la participación. Es decir, debe ceder en ciertas tareas para lograr que realicen otras, a fin de evitar la resistencia u oposición hacia ellas por parte de los maestros. Esta negociación se da entre los sujetos, el referente para ello son los contenidos del taller, los saberes y experiencias de los participantes, los propósitos de la propuesta, así como los propios de los sujetos.

Dir. “... *el trabajo no lo vamos a hacer ni exhaustivo, ni cansado,... se les está invitando*” [Parece que la finalidad es que se comprometan]

Ma. *¿Breve?* [Lo dice a manera de poner condición]

Dir. *“Así es, en poquitas palabras, concreto, sencillo... lo más sencillo que lo puedan hacer, el asunto es que se les facilite”* [Acepta la negociación, pero espera salir ganando]

Se hace evidente como el director, en algunos momentos recurre a un principio de compañerismo y comprensión para obtener la participación y apoyo de los docentes.

Como se puede apreciar en los párrafos anteriores, durante el desarrollo del taller se conjugan diversos acontecimientos como producto de la relación dialéctica que se establece entre los contenidos del taller y los conocimientos de los participantes, entre los propósitos de la propuesta de actualización y los propósitos de sus destinatarios. Entra en juego la negociación, no sólo entre los sujetos, sino también entre dicho contenido, la propuesta metodológica y los conocimientos, intereses, inquietudes y experiencias de éstos. Esta relación se expresa a través de momentos de alto compromiso, de manifestaciones de interés, de aportación de experiencia a sus compañeros, así como de otros momentos en los que aparecen el desinterés, la simulación, la apatía, la resistencia y se hacen visibles cuando se pierde la continuidad de las actividades, se salen del tema, deciden no elaborar ciertos productos, no profundizan en los temas, por mencionar los más relevantes.

En el siguiente apartado presento el proceso de triangulación de los datos obtenidos en: las entrevistas acordadas, los comentarios informales, las notas de campo y los registros de observación emanados de los aportes de los distintos estamentos, sujetos en esta investigación: docentes, directivos y asesor.

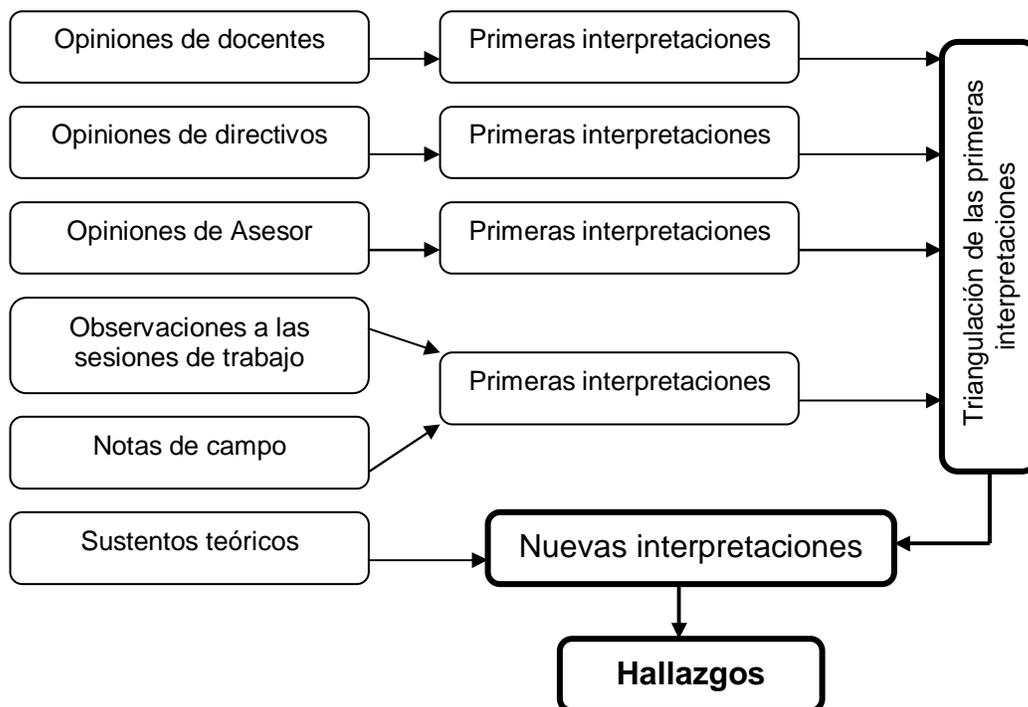
**ATANDO CABOS**

## 4. ATANDO CABOS

En este apartado presento los resultados de la triangulación como producto de la reunión y cruce de la información obtenida en los distintos instrumentos, organizados de acuerdo con las categorías encontradas, la comprensión lograda como resultado del estudio donde el análisis y la interpretación de los datos conjuntos, es decir integrados en un nuevo esquema de aprehensión y aprendizaje permiten confirmar los hallazgos realizando una nueva discriminación de ellos.

El procedimiento que seguí en la realización de la triangulación comprendió los siguientes pasos: primeramente seleccioné la información obtenida en el trabajo de campo; triangulé la información por cada estamento; posteriormente entre todos los estamentos investigados; luego triangulé la información con los datos obtenidos mediante los otros instrumentos y; finalmente esta información con el marco teórico.

En el siguiente esquema se ilustra el proceso seguido:



#### **4.1 Significado que otorgan los usuarios a la actualización**

En relación con esta categoría de análisis en las aportaciones de los usuarios encuentro que consideran que la actualización, en este caso los TGA, les son significativos porque les permiten hacer frente a los cambios que se están presentando, tanto en el conocimiento en general, como en lo pedagógico. Consideran que esto les ayuda a alcanzar mejores resultados en sus alumnos, de lo cual se reconocen responsables, y a la vez que favorece su formación personal.

Existe la posibilidad, por una parte, de que los docentes den por sentado que cuentan ya con la formación inicial que les permite ejercer satisfactoriamente su profesión y que con ello sea redituable y les permita alcanzar cierto estatus social y económico. Por otra parte, pueden concebir a la actualización como una necesidad sentida para mejorar su práctica profesional y con ello el aprendizaje de sus alumnos.

De estas concepciones depende, en gran medida, el significado que los destinatarios confieran a la actualización, lo cual influye de manera importante en su disposición para participar en estas actividades. Lo anterior hará la diferencia entre considerar a la actualización como una necesidad o como una imposición que simplemente debe tolerar.

Por otra parte, el TGA propicia que como colectivo se involucren en la búsqueda conjunta de soluciones de las diversas problemáticas que se les presentan para el mejor desempeño de su labor, además les ayuda a reflexionar sobre cómo aprenden los niños y cómo enseñan los otros docentes en relación con el tema que se esté abordando en el taller.

Sin embargo al contrastar lo que dicen en las entrevistas con las observaciones de campo realizadas durante el desarrollo de los talleres, encuentro ciertas contradicciones entre lo expresado y lo realizado. *“...coinciden los*

*maestros en que es muy beneficioso trabajar así, con el trabajo en colectivo”, “Deberíamos hacerlo palomeado, así nomás, ¿sí?”* No obstante que reconocen que les es significativa la actualización, no se percibe a tal grado durante el desarrollo del taller, esto implica que existe una disonancia entre lo expresado en las entrevistas y lo que se observa en sus actitudes durante el desarrollo de las actividades. En estos momentos observé que su interés y compromiso son limitados, ya que consideran que dominan sin dificultad el contenido, que “ya saben”, *“Los maestros somos muy difíciles, no nos gusta que nos diga que estamos mal, no nos gusta que nos cuestionen, nos creemos a veces que sabemos mucho”*, aunque algunos también reconocen no saberlo todo, pero esto poco lo dicen o reconocen ante los demás.

Nuevamente encontramos esta disonancia. Misma que se presenta entre lo que nos manifiesta un docente contra lo expresado por otro, o también del mismo docente entre lo que expresa en la entrevista y lo que se observa de él mismo en las sesiones de trabajo. Por otra parte, también aparece cuando el docente expresa lo que él “ve” en sus compañeros del colectivo o de otras escuelas. *“En mi otra escuela los TGA son una porquería, ni estamos ubicados en el tema, más bien estamos haciendo otra cosa”*

La triangulación realizada a partir de una rejilla hermenéutica (Ver Anexo No. 4), entre la entrevista, las observaciones y opiniones de los sujetos participantes, permite señalar la presencia de esta contradicción, mas no se puede establecer el grado de conciencia que dichos sujetos tienen respecto a ella, ya que sería tema para otra investigación. Sin embargo considero conveniente mencionar lo que al respecto dice Gidens (1995), cuando señala que: *“La conciencia discursiva es lo que los actores son capaces de decir, o aquello a lo cual pueden dar expresión verbal, acerca de condiciones sociales, en especial las condiciones de su propia acción, una conciencia que tienen forma discursiva”*.

Por lo anterior se pudiera señalar que existe una relación entre el discurso y las actitudes, ya que ambas constituyen los presupuestos del significado que

otorgan a la actualización los usuarios, ambos son producto de su personalidad social y profesional, de sus intereses, del contenido de la propuesta de actualización y su metodología para trabajarlo, la negociación entre estos y los sujetos participantes.

La actualización se constituirá en un proceso significativo en la medida en que se convierta en una necesidad sentida; en ello podemos considerar, de acuerdo con Moreno (2006), por lo menos tres factores clave: la avidez del docente por seguir aprendiendo, el reconocimiento de las propias necesidades de formación y la inserción de ésta como parte de su proyecto profesional. La avidez por seguir aprendiendo se ve reflejada en actitudes positivas hacia la actualización, un ejemplo de ello lo encontramos en la siguiente expresión de un sujeto. *“... el intercambio de experiencias, para mí es lo más valioso”*, cuando ésta se pierde es posible que el docente entre en un ejercicio rutinario de su profesión y con ello la pérdida de la motivación. *“Hagámoslo rápido, para qué tanto “*

## **4.2 Las actitudes que manifiestan**

En cuanto a las actitudes cognitivas encontradas en los datos recabados mediante los distintos instrumentos utilizados, coincide la presencia de las siguientes actitudes: interés, resistencia, apatía y simulación. Debo señalar que establecer la frontera entre éstas actitudes es algo que resultó por demás difícil, más bien considero que se dan diversos cruces entre ellos, donde una expresión, ya sea verbal o no verbal, permite observar más de una de estas actitudes a la vez y con distinta intensidad.

De acuerdo con lo que señala Guitart (2002), un elemento fundamental de la actitud es la evaluación que el sujeto hace del objeto hacia el cual dirige la actitud. Un referente importante para su evaluación, la cual no aparece de la nada, es la experiencia construida, misma que esta conformada por el conjunto de

conocimientos y saberes de los que se ha apropiado a lo largo de su trayectoria profesional personal, así como la cultura escolar existente en la escuela en trono a la actualización. A partir de lo anterior el sujeto presenta una actitud la cual puede expresar en interés, resistencia, apatía y/o simulación. Al respecto Rockwell (1992) señala que “... los conocimientos magisteriales son una construcción histórica y social que se expresa de manera específica en las diferentes actividades en las que participa un maestro en su calidad de trabajador”.<sup>29</sup> Esta evaluación puede ser a favor o en contra, sin embargo es importante señalar que esta evaluación no siempre se hace de una manera conciente de lo que realiza, lo que provoca que las actitudes, a veces, sean poco racionales, poco analizadas por el individuo que las manifiesta.

En este sentido puede considerarse que estas actitudes son producto de la evaluación que los usuarios hacen sobre la actualización en los TGA, misma que se da a favor (interés, compromiso, participación activa) y/o en contra (resistencia, apatía, simulación).

En relación con el interés, los sujetos señalan que éste va en aumento, que cada día son más los maestros y directores que participan en las actividades de actualización por aprender, ya son menos los forzados a asistir “no había tenido (el TGA) la aceptación con los maestros que requería”, “es un espacio para darnos cuenta de lo que estamos haciendo”.

Los momentos de interés aparecen cuando los docentes invitan a los otros a involucrarse en el trabajo, esta se observa en expresiones de los sujetos como las siguientes “no salirse de tema”, “escuchar a todos”, “no distraerse con cosas que no vienen al caso”, “ya nos salimos de tema, qué les parece si vamos a lo que dice la guía y nos ponemos a trabajar” cuando toman iniciativas a favor de lo que se espera que realicen, así mismo aparece cuando discuten con argumentos

---

<sup>29</sup> En: Rockwell, Elsie, et. al. *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica, México, 1995.

producto de su saber pedagógico sobre las preguntas de reflexión que se plantean, sobre recuadros informativos que aparecen en las guías o en los materiales que se emplean como complementarios.

Otros momentos de interés se dan cuando su participación es de forma oral, aportando sugerencias, ideas, argumentos. Aquí los siguientes ejemplos: *“El niño es investigador nato, debemos encausar esa necesidad a la búsqueda de información para su autoaprendizaje”, “La importancia de mejorar nuestro trabajo es permanente”*

La actitud resistencia como manifestación que expresa el estar en contra de lo que se propone en el TGA, tiene su origen en el cambio mismo. De alguna manera en el taller se plantean propuestas de cambio sobre las prácticas que se realizan para ajustarlas a las nuevas realidades. Al respecto Imbernón (1996) propone que *“...actualmente, es necesario formar al profesorado en el cambio y para el cambio”*, sin embargo en el discurso, los docentes reconocen que deben cambiar, en la práctica se resisten a ello, expresan que la dificultad para cambiar obedece a la *“forma tradicionalista”, a “la costumbre”, “los vicios”*, todo ello lo consideran como barreras para el cambio. Por otra parte, el cambio generalmente viene acompañado de incertidumbre, lo que genera en los profesores temor de perder el control sobre lo que saben hacer para entrar en el umbral de la oscuridad que enfrentan ante lo nuevo.

Lo anterior nos indica que no sólo se debe intentar provocar el cambio, sino que también debemos aprender a cambiar. El cambio conlleva en sí, además incertidumbre, ansiedad. Los usuarios lo viven y lo manifiestan a través de la resistencia como una forma de “protegerse” de ambas. Hargreaves (2001), señala que *“Además de comprender el cambio, los docentes deben comprometerse con él en la práctica, para que su puesta en funcionamiento sea satisfactoria”*.

Por otra parte la resistencia es una forma de defenderse de la avalancha de cambios que implica la sociedad posmoderna, si bien, como dice Fullan (1999), los cambios representan oportunidades, también llevan aparejados problemas, pueden constituirse más en una obsesión que en una oportunidad. Por su parte Hopkins, Ainseow y West (1994), argumentan que se está produciendo una “sobrecarga de innovaciones” y le atribuyen ser uno de los problemas más serios con los que se encuentran los profesores en los centros educativos. Es posible que le peso de esta sobre carga se exprese por los docentes mediante la una actitud de resistencia.

En otros momentos la resistencia que aparece cuando se invita a los profesores a trabajar en equipo puede tener su origen en la cultura docente del aislamiento, lo que les proporciona cierta protección ante las comparaciones de sus colegas, el riesgo de poner al descubierto sus debilidades, ya que como señala Torres (1998) *“esta idealización del docente como portador del saber es, en verdad su propia cárcel. En la medida de que el docente no puede equivocarse, ignorar, dudar, le está vedada la necesidad de aprender”*<sup>30</sup>. Por su parte Marcelo (1997), nos dice que los adultos se resisten a aprender en situaciones que ponen en cuestión sus competencias, pero por otra parte también les asiste el derecho a su independencia profesional. Fullan (1997) señala que *“en contraposición a las probadas ventajas de la cultura profesional de colaboración existe una tradición bien asentada del aislamiento de los docentes”*.

Las manifestaciones de resistencia se hallan inherentes cuando los participantes aplican diversas estrategias, tales como: salirse del tema abordando otros que no tienen relación, evadir el compromiso, rechazo al contenido argumentando o justificando que *“es lo mismo de siempre”*.

---

<sup>30</sup> En: Aguerro, Inés. *Formación docente: desafíos de la política educativa*. SEP, México. 2003.

La apatía al igual que la resistencia, se hacen presentes en momentos de las entrevistas y de las observaciones realizadas. Los participantes expresan su apatía al no querer involucrarse en el trabajo, no llevando los materiales solicitados para el taller, como muestra la siguiente expresión: *“Tú traes lo que nos pidieron”... yo no*, también dejando hacer a los otros, *“A algunos si les interesa y buscan que los demás se animen a participar, pero no todos responden”*, así como; no profundizando en los temas a abordar, *“deberíamos hacerlo palomeando, así nomás”*, a lo que Moreno (2006) le llama *“la instalación en una postura del mínimo esfuerzo”*<sup>31</sup>. Esta actitud entra en disonancia con lo que expresan sobre el significado que le otorgan a la actualización, *“La capacidad que me han dado estos programas es una puerta de entrada hacia el conocimiento tanto en la forma personal como para guiar a los alumnos”*. Se esperaría que si realmente les resulta significativa para su práctica docente y su desarrollo personal, la actitud de apatía se reflejaría poco en sus expresiones cognitivas.

Si bien la resistencia y la apatía son actitudes presentes en los usuarios del TGA, la simulación ocupa mayor peso. El asesor entrevistado señala *“los vicios que tenemos hacen que aparentemente estemos jugado a la actualización”*. Se observó en las sesiones que los participantes tomaban decisiones para la elaboración o no de productos sugeridos en las guías de trabajo con base en el criterio de *“lo más fácil y lo más rápido”*. En otros momentos decidieron omitir actividades por considerarlas poco importantes o por *“terminar más pronto”, ¿todos de acuerdo? ¡Sigamos adelante!*, lo que los llevó a no profundizar en los temas y dar por visto lo relacionado con esa actividad o contenido, en este sentido Jackson (1998) afirma que los docentes *“se muestran muy dispuestos a aceptar las cosas tal como son sin profundizar demasiado en el por qué y el para qué”*.<sup>32</sup> Otra forma se da cuando deciden llenar el tiempo con otras actividades ajenas a

---

<sup>31</sup> MORENO, B. Ma. G. *La formación permanente de los profesores. ¿Una ruptura en la vida cotidiana de los sistemas educativos?* En: Revista Educar. SEJ. México. 2006. pp. 45-54.

<sup>32</sup> Jackson. Ph. W. *La vida en las aulas*. Morata, España. 2001

las planteadas en el taller. Por otra parte se detectó falta de formalidad en el desarrollo del taller, lo que también expresa simulación.

Esta aparente participación en el proceso afecta de manera significativa los propósitos del TGA, ya que lo planteado obedece a un proceso metodológico intencionado con una serie de actividades y productos que pretenden propiciar el aprendizaje de los usuarios, pero al no realizar esas actividades, no profundizando en ellas, se corre el riesgo de que se distorsionen los resultados esperados como producto del taller.

Lo que encontré como resultado de las actitudes manifiestas por los usuarios del TGA permite señalar que algunos participantes responden con apatía, mismos que parecen ser los más desligados con el compromiso de la educación. Los vinculados estrictamente con las labores de la escuela responden favorablemente, estimulan a los otros y brindan apoyo y se comprometen con la actualización. Otros se dejan manipular por los docentes que muestran resistencia y simulación. A pesar de esto, las actitudes vistas como colectivo y no en lo individual, permiten afirmar que se tiene una postura más a favor de este proceso formativo. Lo anterior encuentra coincidencia con lo señalado por lafrancesco y Marcelo (2003), quien menciona que frente al cambio se pueden encontrar las siguientes actitudes en los docentes:

1. Los apáticos, que no se comprometen (son una minoría)
2. Los comprometidos con el nuevo proyecto de forma voluntaria, con actitudes positivas frente al cambio y en el perfeccionamiento docente (son otra minoría).
3. Los que sienten que el cambio es impuesto y a pesar de que no lo asumen lo hacen sin estar convencidos (simulación), (son la mayoría).

### 4.3 Su participación

La triangulación entre los resultados de la observación realizada en las sesiones del taller y las aportaciones de los sujetos, tanto en las entrevistas semiestructuradas y en las pláticas informales sobre cómo participan sus compañeros en esas actividades permitió encontrar una relación sustantiva con los hallazgos en cuanto al significado que le otorgan a su participación y las actitudes manifiestas. (Ver anexo no. 4).

Es importante señalar que la participación tiene diferentes matices y momentos diversos, algunos supuestos; desde la participación con alto compromiso hasta aquella en la que buscan hacer fácil el trabajo u omitirlo “brincando actividades”, o no elaborando productos.

Se encontró que los usuarios utilizan diversas estrategias, conciente o inconscientemente, para evadir el trabajo; salidas del aula, preguntas y/o comentarios fuera de tema, uso de distractores como libros, revistas, teléfonos celulares etc., lo que provoca pérdidas de continuidad.

Por otro lado se hacen presentes en maestros y el directivo mismo su participación interesadamente a favor de reencauzar de manera constante las actividades, llaman al orden, buscan propiciar la reflexión; durante el taller escuchamos de manera frecuente expresiones como “... *compañeros les pido por favor su atención... guardemos silencio para que nos puedan escuchar todos*”. Cabe señalar que no siempre encontraron respuesta positiva a sus intenciones de retomar el trabajo.

Se advierte un constante ir y venir entre el tema central y otros temas ajenos, aunque se puede decir que el mayor tiempo lo emplean en el contenido del taller. Estos alejamientos se incrementan sobre todo en momentos donde se desarrollan actividades que implican el establecimiento de compromisos por parte

de los participantes ante el colectivo, así mismo en los que se requiere la elaboración de carteles para exponer ante sus compañeros los resultados de una actividad. Un ejemplo de ello es: *“...ya nos salimos del tema, que les parece si vamos a lo que dice la guía y nos ponemos a trabajar”*.

Otro aspecto que debilita la participación es que los usuarios no lleven al taller los materiales recomendados, como plan y programas, libro del maestro, entre otros. Es importante señalar que en ninguna de las sesiones observadas contaron con los materiales completos.

Encontré que algunos docentes en varias ocasiones no expresaron sus dudas y/o desacuerdos ante el colectivo, preferían no exhibirlas, quedarse con ellas o plantearlas sólo a un compañero cercano en voz baja. Aguerredondo (2003) señala que es posible que a los maestros “la prudencia les invita a callarse las dudas, a hacer como sí”, esto sobre todo cuando se encuentran ante la autoridad.

Uno de los momentos donde se pudo apreciar mayor participación es cuando la actividad consistió en hacer sugerencias, recomendaciones, elaboración de productos en colectivo que implicaban exposición en forma oral. Se apreciaban varias “manos levantadas” de sujetos que querían aportar de manera verbal sus ideas. Coincidió que la mayoría participan con más compromiso e interés en este tipo de actividades.

Por otra parte, los tres estamentos, sujetos de investigación, consideran que el director debe involucrarse más, debe participar con mayor compromiso. Consideran que con ello es posible que se obtengan mejores resultados, al respecto el Asesor comenta *“veo que cuando el director hace buena coordinación del taller los maestros se ven interesados y trabajan”*, sobre la participación un docente sugiere *“...el director...tiene que estar al pendiente...lo tiene que dirigir, interesarse en lo que hacen los demás”*. Al respecto Darling-Hammond (2003)

refiere que “... en estas actividades de desarrollo profesional, si participan personas de los distintos cargos favorecen más la comprensión compartida de los objetivos escolares y de los nuevos enfoques”.<sup>33</sup> Lo anterior permite resaltar la importancia de que los directores promuevan y apoyen en sus escuelas una cultura a favor del aprendizaje, la reflexión y la colaboración, que creen y mantengan escenarios donde los docentes se sientan seguros para admitir errores, para experimentar y para compartir sus experiencias. Por su parte los directores señalan que son mayoría los maestros con una participación comprometida y que esto va en aumento, también señalan que es necesario que otros directores se comprometan y asuman su responsabilidad de líderes académicos de sus escuelas.

#### **4.4 El TGA: un espacio para el aprendizaje en colectivo**

En el planteamiento inicial del proyecto de investigación no consideré como elemento de investigación el tema del aprendizaje, fue a partir de las entrevistas cuando apareció el concepto de aprendizaje en las respuestas de los entrevistados, por lo que consideré incluirlo.

De lo señalado en los hallazgos en relación con el significado que le otorgan, las actitudes que expresan y las formas de participar, puedo señalar que sin embargo los participantes aprenden en y del taller. Sobre lo anterior y de acuerdo con Perrenoud (2004) para los participantes “*resulta muy formador verbalizar sus reflexiones y discutir sobre ellas, para quien lo hace y quien lo escucha... la formación mutua progresará en el curso de los próximos años... formar alguien es una de las formas más seguras de formarse*”<sup>34</sup>. Cabe destacar que algunas de las actividades centrales de los TGA son precisamente que, entre el los docentes y el directivo, se favorezcan: la reflexión, la discusión y

---

<sup>33</sup> Darling-Hammond. L y McLaughlin. *El desarrollo profesional de los maestros. Nuevas estrategias y políticas de apoyo*. SEP. México. 2003

<sup>34</sup> Perrenoud, P. *Diez nuevas competencias para enseñar*. SEP, México. 2004.

el intercambio de experiencias sobre su práctica profesional. Y es justamente, en esos momentos cuando participan con mayor interés, intentando aportar a los otros, precisamente, mediante el intercambio de experiencias, y que por cierto, es uno de los aspectos que valoran de manera positiva los informantes. Consideran que lo anterior, realizado en colectivo, contribuye de manera significativa en su aprendizaje. Afirman que cada uno de ellos tiene algo que aportar a favor de los otros. Marcelo (1997) señala que *“el aprendizaje por la experiencia constituye una de las características del aprendizaje adulto... algunos factores que lo caracterizan son: que los adultos se comprometen a aprender cuando las metas y objetivos se consideran realistas e importantes y se perciben con utilidad inmediata... desean tener autonomía y ser el origen de su propio aprendizaje”*.

Los usuarios valoran de manera muy positiva la posibilidad que les ofrece el TGA de reflexionar sobre su trabajo, de qué hacen y cómo lo hacen, encontrando respuesta a sus inquietudes en esas reflexiones. Donde además la preocupación por compartir conocimientos o crear experiencias formadoras para los otros lleva a explicitar, organizar y profundizar en lo que se sabe. Citando nuevamente a Marcelo (1997), establece que *“si se aprende de la experiencia es porque reflexionamos, analizamos lo que hacemos y por qué lo hacemos, lo que conduce a tomar conciencia de las complejidades del trabajo profesional”*.

Por otra parte, en este proceso de aprendizaje se pone en juego la negociación entre los participantes sobre el qué y el cómo desarrollar del taller, las actividades y productos a realizar, respecto a los contenidos que se proponen, entre otros aspectos. Para la formación de los docentes y directivos también es importante el desarrollo de esa competencia para la negociación, entendida, de acuerdo con Pozner (2000) como un instrumento al servicio de la transformación de la escuela y el aprendizaje continuo de todos sus actores, ya que forma parte de sus acciones cotidianas; negocian con sus compañeros, con la autoridad, con los alumnos, con los padres, etc.

Además en tiene la posibilidad de desarrollar sus habilidades comunicativas al practicar la lectura, escritura y expresión oral y los procesos intelectuales que esto implica. Darling-Hammond (2003) sugiere que es fundamental que los maestros aprendan haciendo, leyendo, discutiendo, observando y compartiendo con sus compañeros lo que observan. En el TGA se ofrecen esas posibilidades. Se observó que en la mayoría del tiempo y la mayoría de los maestros los hacen con distintos niveles de disposición.

Este aprendizaje que se reconoce por los participantes no puede considerarse como total o terminado, hace falta, como señala el asesor entrevistado *“lograr aprendizajes profundos, falta que recuperen más sus propias riquezas, que se valoren más como grupo”*. Por lo anterior puedo establecer advertir a la actualización como un proceso que se está gestando, que avanza, que alcanza paso a paso sus propósitos, no obstante hace falta mucho por recorrer para lograr que los colectivos docentes logren constituir a su escuela en una comunidad de aprendizaje para todos los que en ella conviven y que se transite por una cultura de la colaboración.

# **CONCLUSIONES**

## 5. CONCLUSIONES

En este apartado conjunto las conclusiones generales a que me ha llevado este trabajo de investigación, sus componentes son producto de conclusiones parciales que fui construyendo durante el proceso de: recolección de datos aportados por los diferentes instrumentos utilizados y el análisis e interpretación del contenido.

Una de las preguntas que guiaron este trabajo está relacionada con el significado que otorgan los usuarios en los TGA a la actualización, en ello se detectaron discrepancias y coincidencias. Los sujetos, tanto directivos como docentes, coinciden en que este espacio como es fundamental medio para la actualización y para mejorar su práctica educativa, puesto que en él obtienen herramientas necesarias para hacer frente a los cambios que ésta exige y que la sociedad misma espera de ellos.

La discrepancia se da en que ese significado que le otorgan en el discurso no se ve reflejado con la misma intensidad en sus actitudes y su participación. Esto permite afirmar la presencia de disonancia en los procesos de actualización, puesto que por un lado se reconoce a la actualización como una necesidad ante los cambios vertiginosos que se presentan dentro del cambio educativo, sin embargo su actitud ante esta necesidad no es la esperada ni su participación la requerida para llevar un proceso efectivo de aprendizaje. Por parte de algunos usuarios no se ha logrado comprender el valor formativo del trabajo en colectivo desde la escuela como estrategia para el aprendizaje entre iguales.

Los usuarios se manifiestan concientes de la necesidad de actualizarse, sobre todo los docentes frente a grupo. Reconocen que su labor no siempre está a la altura de lo que se espera de ellos y que su participación en estos procesos formativos puede ayudarles a brindar mejor respuesta a esas demandas.

Por su parte, los directores como líderes académicos se dicen concientes de la importancia de su papel para favorecer procesos de actualización en los docentes de su escuela, no así de la propia necesidad de actualizarse, sin embargo su actitud es cada vez más de mayor interés por involucrarse en estas actividades con la finalidad de fortalecer su presencia como autoridad, así como para protegerse de las críticas de sus compañeros maestros.

Se ha logrado permear de manera favorable la actitud hacia la actualización en los docentes y directores. Aumenta el compromiso, el interés y reconocen el aprendizaje que obtienen en estas actividades.

Los usuarios aceptan con mayor voluntad participar en estos procesos porque han encontrado beneficios para su labor docente. Algunos reconocen que poco a poco la actualización va tomando un lugar central en las actividades de maestros y directivos. Este es una oportunidad importante para los profesores, directivos y el sistema educativo para que en cada colectivo escolar se avance por una cultura de actualización.

En ambos sujetos encontré que presentan por lo menos tres posturas ante la actualización: de aceptación y compromiso, de apatía y resistencia, y como tercera el juego de la simulación. Encontré que el desarrollo de actitudes favorables hacia la actualización está asociado en buena medida a la pertinencia y significado de las propuestas, así como a los intereses y necesidades de los usuarios y a la buena coordinación del taller. Lo anterior implica que cada vez se diseñen propuestas más cercanas a los colectivos docentes en que se consideren estos elementos.

La reflexión en lo individual y en lo colectivo sobre el quehacer docente puede jugar un papel fundamental en la actualización, siempre y cuando sea sistemática, intencionada y clara para sus destinatarios, tome en cuenta sus intereses y necesidades sin perder de vista que no son los mismos intereses ni

las mismas necesidades en todos los profesores, ni en todos los momentos de su vida profesional, y sobre todo ofrezca espacios para la autonomía y la experimentación de sus propias iniciativas y propuestas que les permita indagar colectivamente, tomar decisiones de manera colaborativa, consultar y relacionarse constantemente con el conocimiento pedagógico y curricular con la visión de avanzar hacia una cultura para la autoformación lo cual puede llevar a desencadenar un proceso de explicitación y confrontación de prácticas donde nadie saldrá indemne.

La sistematización de los datos me permitió advertir avances en la participación de los docentes y directivos, preocupación por la mejora, y una percepción en la que ven a la actualización como una posibilidad para ello. Por lo anterior se deben favorecer espacios para que los colectivos docentes interpreten, comprendan y reflexionen de manera sistemática y claramente intencionada sobre la enseñanza y el aprendizaje, así como en lo relativo a su realidad educativa y social, y logren hacerse conscientes de sus fortalezas y necesidades.

La actitud de los docentes debe ser considerada e incluida como un elemento orientador para las propuestas de actualización, reconocer que los docentes son sujetos pensantes que enfrentan, ante las propuestas oficiales de cambio, una serie de incertidumbres, tensiones, presiones y contradicciones, que penetran su pensamiento, es decir su actitud. Ello implica reconocer, además, que la docencia es una profesión en evolución constante en la que coexisten una diversidad de representaciones y prácticas personales.

El trabajo en taller conlleva algunas implicaciones para los participantes que van desde la coordinación del grupo hasta el asumir los roles propios del aprendizaje en colaboración; de acuerdo con lo observado considero que es necesario fortalecer a los directivos con más elementos de capacitación para trabajar con esta metodología, además del tratamiento de la temática, con la finalidad de que puedan intencionar, favorecer y mediar para lograr mayor

profundización y control de las acciones en los talleres, ya que la mediación del directivo resulta determinante para el logro de los propósitos del TGA y el significado que le puedan encontrar los docentes al contenido lo cual contribuiría en el fortalecimiento del liderazgo académico del directivo.

No todos los profesores cuentan con los mismos elementos para la participación en el TGA, sus niveles de compromiso, reflexión, aportación de experiencia, son distintos, esta diversidad debe ser aprovechada por el coordinador del grupo para favorecer el aprendizaje del colectivo y no como una debilidad que obstaculice el proceso.

El reto ante el cambio, algunos docentes, lo enfrentan con resistencia, lo sobrellevan con simulación y lo debilitan con la apatía. Ante ello, es importante que tanto los responsables de la formación continua como sus destinatarios conciban a la actualización como una oportunidad para la mejora y no como una alternativa que busca remediar las carencias, es decir, considerar que existe la posibilidad real de contribuir con la mejora de la educación y que la actualización constituye, uno de entre varios medios para ello.

EL trabajo realizado me permite afirmar que el éxito de una propuesta de actualización a través de los TGA depende en buena medida de la actitud de los participantes. Son ellos quienes dan forma concreta a cada propuesta y ésta decisión se encuentra altamente influida por sus actitudes.

La actualización es un asunto mucho más complejo de lo que imaginaba, el conjunto de variables que intervienen en su desarrollo va más allá de poner en manos de los usuarios una guía y sugerir un contenido a abordar, sus preocupaciones, desánimos, motivaciones, relaciones entre compañeros maestros y directivo, impregnan sus pensamientos y con ello establecen sus actitudes ante ese proceso.

Por otra parte, las propuestas de actualización se ven limitadas por circunstancia de orden administrativo, prueba de ello es, en algunos casos la forma en que se capacita a los directivos, la ambigüedad en que se operan los talleres, generada por el sistema educativo y la representación sindical de los docentes que de alguna manera propicia una postura por parte de los docentes cuando participan en su desarrollo.

El TGA, en el marco de trayectos formativos a desarrollarse en el colectivo, puede ir creando condiciones de participación y actitudes favorables para el aprendizaje y el autoaprendizaje de los maestros y directivos a favor de la mejora de su práctica profesional de tal manera que lleguen a considerar a la actualización como parte de sus responsabilidades. Es decir, que aprendan a responsabilizarse de su propio aprendizaje y del de sus compañeros, aprendan que también que tienen saberes que compartir con esa finalidad.

En relación con lo anterior, considero que uno de los mayores retos para las autoridades educativas consiste en: promover y mantener de manera decidida y clara espacios para la reflexión sobre la práctica docente dentro de la misma escuela para que los maestros y directivos puedan aprovecharlos de acuerdo a sus necesidades; considerar la participación directa de agentes externos al plantel, ya sea el supervisor y/o los asesores técnico pedagógicos, por ejemplo, con la finalidad de que contribuyan para que el colectivo escolar haga explícitas esas necesidades y busquen alternativas que les permitan satisfacerlas.

Finalmente puedo decir que lo que los docentes hacen es consecuencia de lo que piensan, sus actos están influidos por su mentalidad y motivaciones, por lo que, si se quiere avanzar en el logro de los propósitos de la actualización, se hace imperante que los usuarios sientan como suya la propuesta de actualización en los TGA y no sólo como un mandato del Sistema Educativo.

En relación con el aprendizaje obtenido por la experiencia vivida en este proceso de investigación, puedo afirmar que la presencia de dudas, incertidumbres, ansiedad, angustia, son parte del proceso mismo que, aunque no lo quiera, se hacen presentes como parte de la naturaleza de la investigación. Para ello la intuición, la corazonada, el arriesgarse con ellas son una alternativa que ayudan a recobrar la confianza en sí mismo necesaria para retomar el camino.

Algunas interrogantes que se pueden plantear para continuar investigando sobre el tema:

- ¿Qué tan explícitas son para los usuarios del TGA las intenciones de los diseñadores de las propuestas?
- ¿Qué tan atractiva resulta la propuesta metodológica de un taller para los participantes?
- Ante la diversidad de perfiles, intereses, necesidades y lo complejo de la práctica docente, ¿qué tan pertinente resulta una propuesta de TGA dirigida a profesores de una entidad?
- ¿Cuál es el nivel de aprendizaje que logran los participantes en el TGA?

# **ANEXOS**

## 6. ANEXOS

### Anexo 1

#### ENTREVISTA DOCENTE # 3

15 Agosto 2002

- Quiero hacer una entrevista a una maestra de grupo.
- Me podría platicar ¿cuántos años tiene en servicio?
- \* Tengo 14 años en servicio, y todos en primaria.
- ¿En diferentes escuelas o en una misma escuela?
- \* Nada más he estado en dos escuelas, me inicié en Ocotlán, Jal. y en esta urbana en la que estoy ahorita.
- A través de este tiempo entonces a usted le tocó el momento de la modernización educativa, ¿verdad?
- \* Me tocó vivirlo.
- Que fue cuando se entró en una fase más interesante todavía en los cursos de actualización, allá empezó como a difundirse la necesidad de hacer una dinámica de los programas, ¿qué experiencias ha tenido usted desde esos cursos para acá o a lo largo de esa experiencia?
- \* Bueno de cuando yo salí de la normal para mi fue toparme con algo nuevo, yo había aprendido en la primaria desde leer y escribir, estudié de una forma muy diferente entonces cuando tengo la oportunidad de salir de la normal me habían enseñado el método más moderno desde entonces estoy hablando de 1987 que era el método global de análisis estructural, parecía que no había tenido la aceptación con los maestros que se requería a pesar de que no era nuevo pues era novedoso por que todavía era muy difícil que eso lo llevaran a la práctica, entonces yo lo empecé a llevar, para mi era un reto el hacerlo de esa forma por que aún estaba en los libros de los maestros de la tecnología educativa era muy dirigido, pero esto era un reto, entonces siempre a mi en lo personal siempre me ha gustado ir a la vanguardia, tener cosas nuevas para mis alumnos y desde ese momento el estar a la vanguardia era estar al pendiente de todo lo que surgía novedoso para llevarlo a la práctica para mi eso era muy importante, entonces cuando me toca vivir lo que fue en el 92' el vertiginoso cambio de la modernización educativa al principio siempre fue muy lento, en una ocasión recuerdo que en un curso nos dejaron que hiciéramos un dibujo de la modernización educativa yo me acuerdo que dibujé a un niño con una tortuga y un libro arriba por que yo lo veía muy lento, pero como que al paso de los años a esto iba evolucionando nos ha empezado a caer el veinte por que ya no podemos estar como antes, aunque está muy arraigado lo que es la educación tradicionalista y dice por ahí un dicho que nadie da lo que no tiene, entonces es muy difícil creo yo, quitarnos esos vicios y esas tendencias tradicionalismos por que nos topamos con el de la tienda de la esquina o padres de familia nosotros mismos tenemos esa educación tradicional, y necesitamos romper con esas barreras, cuando inicia lo de la modernización lo de Pronales y lo de antes empecé yo a trabajarlo, no se imagina maestro lo que yo aprendí, por que he de reconocer que en matemáticas, que en lectura, comprensión lectora lo que era nuestro

lenguaje yo lo aprendí, había muchos conceptos tan básicos como decenas, centenas, yo no conocía realmente su origen a lo mejor con cierta pena y con mucho orgullo he aprendido matemáticas con mi propia experiencia con mis niñas, por que llegaba yo a mis clases con el afán de enseñar y resulta que yo había aprendido, aunque tenía muchos errores por que no sabía preguntar, entonces tuve que enseñarme a preguntarme a mi misma y luego aprender a cuestionar a los niños ahora me cuesta menos trabajo, sin embargo sigo con la tendencia de dar algo eso el resultado, hay veces que a la hora de hacer una pregunta no la se elaborar, necesito hacer un alto, llegar a la casa y volver a estudiar, para poder saber que es lo que yo pretendo cuestionar, por que si no me están dando la respuesta correcta quiere decir que no estoy preguntando correctamente todo eso a mi me ha enseñado a ir poco a poco entendiendo que es todo este proceso, que esto le comento como una parte de todo lo que es, en cada materia, cada día tiene sus diferencias, sus propias preguntas, sus propias respuestas y yo cuando salí de la normal aunque tenía mucho entusiasmo, no fue sencillo.

- En este tiempo ¿en que tipo de cursos ha participado, ya me platicó de PRONALES que otro tipo de curso ha realizado?

\* Esos no eran cursos, yo me aventé a lo gorro haber si me sale y utilicé a mis niñas como conejillos de indias hubo muchos errores, pero que yo aprendí y de los cursos de actualización no he tomado muchos, pues realmente no he tomado muchos he tomado de historia, de español, pero en matemáticas he sido autodidacta y entré a la normal superior y terminé mi licenciatura en matemáticas y ahí no aprendí matemáticas las matemáticas que yo aprendí fue en el aula con mis niñas, cuando yo misma no me sé las respuestas y tengo que procurar a la pregunta de un niño o niña el ¿por qué? Y a veces no le sé responder al proceso de esas matemáticas, muchos cursos no los he tomado pero los he vivido la necesidad me ha hecho aprender, preguntarle a compañeros que saben más que yo, por que yo en la normal superior a mis maestros por que esto de álgebra cual era su utilidad, y no me supieron explicar.

- ¿cómo ve usted la participación de los maestros que conoce de su escuela y conoce de otros espacios la participación en los cursos de actualización de los TGA que es una actividad que trabaja toda la escuela los CNA, de los CEA, como ve usted la participación?

\* A cada nivel que le corresponde siento yo es muy diferente en los TGA y en las escuelas, yo pienso que a veces es más una obligación que un deseo, yo veo que estamos sobre el tiempo y no nos interesa lo que estamos aprendiendo, la mayoría, en ese sentido a lo mejor cierta apatía con los maestros, en los TGA vimos como que se tiene que hacer, pero pues a ver que surge, quizá a la hora de platicar en el TGA surgen dudas que motivan, pero no es el fin que considero yo que se pretenda, en cuanto a los cursos de actualización quizá la mitad del compañero va por los puntos y la otra mitad va por que quiere aprender si embargo a la hora de ir participando en los cursos la mitad que va solo por los puntos se empieza a integrar al trabajo le toma gusto, le toma cariño, en cuanto a los cursos federales esos no sé por que nunca los he tomado y no sé cual sea su participación y no sé cual sea su participación yo todo eso lo hago en mi casa y me pongo analizar, a preguntarme yo sola y responder a

mis preguntas y lo hago con el interés de aprender y pues esta es la primera vez que lo hago, nunca había tomado yo un curso federal, no lo había hecho.

- Y en esas reuniones que me describe de trabajo sobre lo de TGA ¿Cómo ve usted la participación de los directores, si es importante o no es importante, si se involucran o no se involucran, que es lo que percibe usted?

\* Yo siento que se involucra hasta cierto punto, se involucra por que de algún modo también el director de la escuela tiene que estar pendiente de ese proyecto de ese trabajo y como presidente de tal lo tiene que dirigir, interesarse en lo que hacen los demás grupos, pero también nos sede la oportunidad de que nosotros nos enfrentemos, por que no puede estar en todo y entonces nos tiene que ceder esa oportunidad a los compañeros, somos una escuela cumplida, a lo mejor protestando y renegando todo el tiempo, pero somos cumplidos, y en cuanto a lo que dirige el director yo siento que está bien no puedo compararlo con el trajo de otros directores eso me hace tener una sola visión y no podría compararlo, para mi eso se me hace una buena representación, nos pide que informemos de nuestro trabajo, nos pide que opinemos para algún problema que tengamos y esa apertura nos da cierta libertad para trabajar al gusto de cada quién.

- ¿Ha participado en los cursos como asistente, como asesor, como ha participado?

\* He participado como asesor, como asistente, bueno no se, yo pienso que coordinador y asesor es lo mismo, es algo semejante, he participado de las cosas.

- Y en su participación como asesor ¿cómo ha visto la participación de los maestros?

\* Los maestros son muy difíciles, no nos gusta que nos digan el que estamos mal, no nos gusta que nos cuestionen, nos creemos a veces que sabemos mucho, entonces cuando algún asesor quiere brindar algo de su experiencia, en muchas ocasiones yo siento que ha cambiado mucho el maestro yo estoy hablando de asesora hace mucho del 90' al 93' entonces cuando yo fui asesora el maestro era, a mi no me vas a enseñar, yo lo sé todo, el maestro era muy difícil, pero no puedo generalizar.

- De las participaciones yo pienso que se ha ido construyendo un concepto de actualización y en lo que van viviendo, ¿usted que piensa sobre esto?

\* Que es actualización como concepto, la verdad no le he pensado, pero nada más le digo que en una ocasión en la normal un maestro me dijo, que el maestro que no se prepara cada día es menos maestro eso es lo que yo entiendo como curso de actualización, yo amo mi carrera y no quiero ser menos maestro y quiero pensar, no é si me da entender pero creo que es eso.

- Si creo que fue muy clara la explicación, ya me dio la respuesta sobre una pregunta que le iba a hacer, ¿será importante para los maestros la actualización?

\* Definitivamente.

- Alguna sugerencia, comentario o algo que yo no le haya preguntado y usted quisiera aportar.

\* Pues ahí la llevamos poco a poquito, yo pienso que hay que tenerle paciencia a los maestros, pero tenemos que hacerlo, cuando veamos en algunos años o a lo mejor no nos toca verlo por lo menos que las nuevas generaciones se involucren no dejar que se

queden atrás, necesitamos cambiar muchas cosas que todavía no están funcionando y en lo personal de cada maestro, y en lo personal de cada sociedad y no nada más las autoridades, también es muy importante la evaluación, que ahora nos hemos preocupado por cambiar procesos y todo lo que es la enseñanza, los puntos de vista la importancia que se le daba antes al aprendizaje, como debemos cambiar, pero también la evaluación es un choque completo con el proceso que se enfrenta, el cambio que se está dando no está acorde con esas evaluaciones, pero no nada más es aquí, es a nivel mundial, yo tengo un amigo que es alemán y el otro día estuve platicando con él de cómo es la educación en Alemania y todavía presentan exámenes, entonces donde está la actualización el hecho ese de trabajar carpetas de evaluación es muy bueno, pero chocamos con el examen, es el único comentario que ha quedado a un lado yo creo que ni siquiera las autoridades hablemos como enfrentar esa ha sido una propuesta que me gustaría a mi hacer, una evaluación acorde a ese proceso tan bonito por que los niños aprenden y les gusta y estoy convencida decir que estoy enamorada de eso que se da, por las experiencias, por los errores que yo he tenido, yo he visto mi evolución y he visto la de mis alumnos y he visto como que se entregan más, les cuesta trabajo mantenerse, pero sus procesos mentales, sus soluciones, sus problemas, yo siento que es diferente y tendrán resultados no ahora, pero todavía tengo errores y me levanto, ahora la regué , pero mañana ya no.

Yo le agradezco, ha sido muy interesante.

## Anexo 2

### Entrevista #5 (Docente) (ejemplo)

Componente cognitivo	Interpretación
<p>1. “la capacidad que me han dado estos programas (cursos), es una puerta de entrada hacia el conocimiento tanto en la forma personal como para guiar a los alumnos”...</p> <p>2. “La actitud del maestro, hay muchos que se quieren adentrar al trabajo, pero presentan un poco de miedo por el temor de dejar de ser maestro... es de los principales retos que el maestro tiene que vencer”</p> <p>3. Algunos compañeros solamente nos dedicamos a perseguir títulos y puntos y no para darnos cuenta si realmente sirve lo que estamos haciendo para la práctica”.</p> <p>4. “no tenemos la capacidad de decir si realmente funciona o si es cierto lo que estudian”.</p> <p>5. “Sigue habiendo apatías... y no nos queremos involucrar en un cambio personal”</p> <p>6. “Yo considero que el director, por su desconocimiento de los libros, eso desmerita el trabajo de los compañeros”. Pienso que el director debe ser quien lleve la actualización de los docentes apoyándose de lo que cada uno de ellos sabe”.</p> <p>7. Antes el director se la pasaba afuera (del aula del taller) arreglando otros asuntos, comentando con los demás directores, pero no entraba a los grupos”</p> <p>8. “Que la actualización se hiciera más formal, no en cuanto a los que la están dirigiendo, sino en cuanto a los que la están recibiendo”.</p> <p>8. “yo pienso que la actualización, más que por alcanzar un puntaje, nos sirve para la superación y el beneficio de un cambio para los demás, buscar alternativas que el maestro no solo vaya por un pago de puntos sino de superación”.</p> <p>9. Ya hay quien ya empieza a interesarse por las antologías como banco de consulta, eso me parece muy interesante”</p>	<p>Reconoce a la actualización como importante para mejorar su labor</p> <p>La cultura del maestro expert0 Temor a saberse sujeto de aprendizaje</p> <p>Para algunos lo importante no es la actualización ni su utilidad para la práctica, aparece la simulación</p> <p>El maestro reflexiona poco sobre lo que hace</p> <p>Existe la apatía hacia el cambio</p> <p>Reconoce la importancia de aprender entre docentes</p> <p>Ha cambiado la forma de participar del director</p> <p>Hace falta formalidad por los docentes en procesos de actualización</p> <p>Reconoce que la actualización es importante, más allá de la obtención de puntos</p> <p>Manifiesta que hay avances en relación con la actualización</p> <p>Hacia una nueva cultura docente</p>

### Anexo 3

#### Registro #2-396 (ejemplo)

Hechos/Actitud cognitiva	Interpretación
<p>1. El director hace preguntas respecto a la temática (no se encuentran en la guía esas preguntas) Los maestros discuten respecto a ellas, se polariza la discusión entre dos docentes con puntos de vista diferentes.</p> <p>2. “Ya nos salimos del tema, (señala un docente) que les parece si nos vamos a lo que dice la guía y nos ponemos a trabajar”</p> <p>3. El director invita a abrir la guía en la página de inicio de actividades.</p> <p>4. Leen con interés algunos contenidos de la guía, posteriormente se les pide que revisen algunos fragmentos del plan y programa de estudios de primaria y el libro para el maestro. En esta segunda actividad disminuye el interés, algunos maestros manifiestan cierto desagrado, lentitud, otros tratan de ayudar.</p> <p>5. Presentación de lo analizado ante el grupo. Se advierte que algunos lo hacen con intención de que sus compañeros se enteren de lo que localizaron, hacen comentarios relacionados con la práctica, otros solo esperan que transcurra el tiempo.</p> <p>“Es lo de toda la vida, yo no veo nada nuevo, pero aquí dice que lo tenemos que hacer”</p>	<p>1. Se ven interesados en la discusión, aunque verbalmente no expresan palabras, toman partido y asienten con la cabeza cuando están de acuerdo.</p> <p>2. El ambiente es un tanto áspero, se advierte poca concertación por los participantes.</p> <p>3. No todos traen estos materiales, a pesar de que se les solicitó con anticipación. Olvido, falta de interés, se sabe que lo tienen</p> <p>4. Es evidente que no se profundiza sobre el contenido, creo que tienen mucho más que aportar pero no lo hacen.</p> <p>5. Algunos manifiestan interés, otros simulan</p> <p>c) No está de acuerdo con el comentario anterior.</p>

<p>“Nadie da lo que no tiene, como nosotros aprendimos ya no sirve, tenemos que pensar en el aprendizaje”</p> <p>“Nosotros somos responsables de que los muchachos no comprendan lo que leen”</p> <p>“debe haber cambio en nosotros, en nuestra mentalidad, si hay resistencia en nosotros cómo podemos cambiar”</p>	<p>¿Cuándo dice nosotros realmente se incluye?</p> <p>Durante esta discusión, en la cual no todos comentan, pero se les ve atentos, quienes se expresan verbalmente, lo hacen con firmeza como tratando de, mas que convencer imponer sus ideas a los otros.</p> <p>En esta discusión nuevamente se apartan del tema que propone la guía del taller.</p> <p>Se advierte que algunas actividades las hacen de manera mecánica, poco reflexiva, en una actitud de hacer por hacer.</p> <p>Si el coordinador del grupo no es firme y claro con el propósito es muy fácil que permita que le grupo se aleje del contenido a tratar.</p>
--	---

## Anexo 4

Rejilla Hermenéutica No. 2 (ejemplo)

### 2. ¿Cuál es la actitud que los participantes tienen ante la actualización?

Ma. Maestro (a) Dir. Directivo As. Asesor

Coincidencias	Diferencias	Contradicciones
<p>Ma. "No había tenido (el TGA) la aceptación con los maestros que requería"</p> <p>Ma. "...el maestro que no se prepara es cada día menos maestro...yo amo a mi carrera y no quiero ser menos maestra"</p> <p>Ma. "...encontramos maestros que ni están en carrera...y están en los cursos y año con año los encontramos ahí, por que les gusta estar ahí y saben que van a aprender algo nuevo y no quieren quedarse atrás"</p> <p>Ma. "Pienso que si nos estamos adentrando más...debemos llegar a ciertos retos"</p> <p>Ma. "...el director se la pasaba afuera arreglando sus asuntos, comentando con los demás directores de las temáticas generales, pero no entraba a los grupos, en este momento sí están participando y sí están trabajando en grupo"</p> <p>Ma. "...saben que van a aprender algo nuevo y no quieren quedarse atrás"</p> <p>Ma. "... el intercambio de experiencias, para mi es lo más valioso"</p> <p>Ma. "...hacerlo en base a las experiencias y a los resultados de los maestros, eso me agrada"</p> <p>Ma. "...me gusta compartir con los compañeros, allí es donde realmente se ve el trabajo en equipo y también los resultados, los aciertos"</p> <p>Dir. "Cómo en todo siempre hay un granito negro en el arroz y veo a todos, la mayoría que están muy interesados, al menos aquí en el centro de trabajo"</p> <p>Dir. "...dispuestos a seguir dando soluciones a los problemas"</p> <p>Dir. "...hay ocasiones que los veo bien interesados y me digo a mis adentros ¡Hora sí les moví el tapete! Pero después al cabo de los días... que los</p>	<p>Ma. "Es muy difícil, creo, quitarnos esos vicios y esas tendencias tradicionalistas...necesitamos romper esas barreras"</p> <p>Ma. "...hay muchos que se quieren adentrar al trabajo, pero presentan un poco de miedo por el temor de dejar de ser maestro...creo que ha sido uno de los principales retos que el maestro tiene que vencer"</p> <p>Ma. "Los maestros somos muy difíciles, no nos gusta que nos diga que estamos mal, no nos gusta que nos cuestionen, nos creemos a veces que sabemos mucho"</p> <p>Ma. "...a mi no me vas a enseñar, yo lo sé todo...pero no lo puedo generalizar"</p> <p>Ma. "...hay muchos que se quieren adentrar al trabajo, pero presentan un poco de miedo por el temor de dejar de ser maestro...creo que ha sido uno de los principales retos que el maestro tiene que vencer"</p> <p>Dir. "...en el mejor de los casos, sabe y reconoce que debe actualizarse y quizá hasta vaya a cursos de actualización, pero al final de cuentas se "actualiza" para seguir haciendo lo mismo"</p> <p>Dir. "Desgraciadamente todavía estamos acostumbrados a que nos sentamos y al frente</p>	<p>Ma. "no nos queremos involucrar en un cambio personal"</p> <p>Ma. "...yo veo que estamos sobre el tiempo y no nos interesa lo que estamos aprendiendo"</p> <p>Ma. "Quizá la mitad de los compañeros van por obligación y la otra mitad va por que quiere aprender"</p> <p>Ma. "La actualización, que el trabajo se hiciera de una manera más formal, no en cuanto a quienes lo están dirigiendo, sino en cuanto a los que lo están recibiendo"</p> <p>Ma. "...no nos queremos involucrar en un cambio personal"</p> <p>Mo. "Sigue habiendo apatías... seguimos viendo que el maestro que sepa es el que esperamos que resuelva"</p> <p>Ma. "En los TGA, yo pienso, que a veces es más una obligación que un deseo, la mayoría tiene cierta apatía"</p> <p>Dir. "...yo los he visto muy participativos, pero no algunos, como en todos los grupos...algunos no participan y no lo llevan como debe de ser en la realidad"</p> <p>Dir. "...al final de cuentas todos los que estamos ahí reunidos fue porque nos citaron ya sea por parte de la inspección o por el sector, pero una reunión de actualización promovida por nosotros mismos... ¡mmmmj nunca me tocado ver eso"</p> <p>Dir. "Estamos como los maestros, pensamos que sólo los docentes se deben capacitar pero no el directivo. Que mal está eso"</p> <p>As. "los directores y supervisores su actitud frente a la actualización es muy raquítica, o sea como nada mas de presencia, no se involucran en los procesos"</p> <p>As. "La mayoría de los directores se mantienen al margen y solamente toman acciones muy generales, pero de trabajo sobre actualizarse, no"</p> <p>As. "Los vicios que tenemos como maestros hacen que aparentemente estemos jugando a la actualización...nadie me dice</p>

<p>vuelvo a ver trabajar igual que siempre... o que les pregunto si están utilizando y/o aplicando lo que vimos en los TGA, resulta que no se acuerdan o que se les había pasado... entonces digo ¿y dónde quedó todo lo que hicimos, todo lo que acordamos?...bueno gajes del oficio ¿verdá?"</p> <p>Dir. "Creo que se han dado avances en este aspecto, ya los veo más convencidos, no solo de reconocer que es necesario actualizarse, sino que ya están más convencidos de que deben participar"</p> <p>Dir. "...coinciden los maestros en que es muy beneficioso trabajar así, con el trabajo en colectivo"</p> <p>Dir. "El trabajo en el TGA favorece que los maestros compartan lo que saben y su experiencia, eso es muy bueno"</p> <p>Dir. "Aquí hablamos de lo que pasa en las aulas sobre lo que trata el taller"</p> <p>As. "Veo que cuando el director hace buena coordinación del taller los maestros se ven interesados y trabajan"</p> <p>As. "La mayoría ya vienen con más interés de aprender, son pocos los forzados"</p> <p>As. "Si hay maestros y directores que les interesa, pero lo malo es que no a todos, pero si la mayoría"</p>	<p>tenemos al experto(asesor) para que nos diga como recetario ahora cómo vamos a trabajar y cuando ven que ellos son los ponentes y exponentes se enfadan y piensan que solo van a perder el tiempo"</p> <p>"Veo que cuando el director hace buena coordinación del taller los maestros se ven interesados y trabajan"</p> <p>As. "Todavía se piensa mucho en lo individual, no se piensa en colectivo, eso es una problemática"</p>	<p>nada, nadie me supervisa, nadie me confronta con mi práctica"</p> <p>As. "Por no esforzarse te dicen, esta bien como dice el o ella y así se hace, muy superficial"</p> <p>As. "Los análisis se hacen muy pobres y superficiales"</p> <p>As. "A los maestros les cuesta mucho que sea permanente, lo ven como horas que tienen que invertir a fuerzas por algún estímulo, pero que nazca de ellos es muy poco, al menos en la gente que yo he tratado"</p> <p>As. "Yo veo que los directores muestran apatía, lo hacen más por cumplir con el</p>
---	---	--

# **BIBLIOGRAFÍA**

## 7. BIBLIOGRAFÍA

Aguerrondo, I. (2003). *Formación docente: desafíos de la política educativa*. México: Cuadernos de Discusión No. 8, SEP

Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspectiva and method*. Nueva Jersey: Prentice Hall

Booth, W. , Colomb, G y William, J. *Investigación, investigadores y lectores*. University of. Chicago

Castañeda, A. (1998). *Encuadre Metodológico y elementos técnicos para elaborar un proyecto de investigación*". México: Documento interno, Dirección de Investigación UPN

Coombs, P.H. (1973). *¿Hay que enseñar la educación no formal?* Nueva York: En perspectivas, III, 3 Trayectorias nuevas a aprender. UNICEF

Darling-hammond. L y McLaughlin. (2003). *El desarrollo profesional de los maestros. Nuevas estrategias y políticas de apoyo*. México: SEP

Diaz-barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. (2ª edición). México. McGraw-Hill

Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado*. Barcelona: Paidós

Esteve, J. M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel

Ferreres, V y Imbernón, F. (1999). *La formación y actualización para la función pedagógica*. España: Ed. Síntesis

Fierro, C., Fortoul, B. y Lesvia, R. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción*. México: Paidós

Fullan, M. y Hargreaves A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca luchar en la escuela?. Trabajar unidos para mejorar*. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P

Fullan, M. y Hargreaves A. (1999). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. México: SEP

Galindo, C. J. (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Addison Wesley Longman

- Garrido, J., Marchena, R., Fernández, C. y López, N. (2001). *Programa para el desarrollo de la competencia integradora del profesorado*. Málaga: Aljibe
- García, E. *Investigación Etnográfica*. En V. García Hoz. (Dir.), *Problemas y métodos de investigación en educación*. Madrid: Rialp
- Giddens, A. (1997). *Trabajando en sociología*. Método de investigación, en: *Sociología*. Madrid: Alianza Universidad
- Gonzalez, P. (1981). *La educación de la creatividad*. File: // A;T\_pilar06.htm..
- Guitart, R. (2002). *Las actitudes en el centro escolar. Reflexiones y propuestas*. Barcelona: Graó
- Hargreaves, A, Earl, L, Moore, Shawn y Manning, S. (2001). *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*.. Barcelona : Octaedro
- Iafranceso, V y Marcello, G. (2003) *.Los cambios en educación. Perspectiva etnometodológica*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio
- Imbernon, F. (1996). *La formación del profesorado. Formar para innovar*. Argentina: Magisterio
- Jackson, Ph. W. (2001). *La vida en las aulas*. (6ª edición). España: Morata
- Lieberman, A. (2003). *Practices that support Teacher Development: Transforming Conceptions of professional Learning*. En: Darling-hammond. L y McLaughlin. *El desarrollo profesional de los maestros. Nuevas estrategias y políticas de apoyo*. México: SEP
- López, C., Jordi, L., F. Isaura. (2002). *Aprender a planificar la formación*. Barcelona: Paidós
- López, R. F. (1997). *La gestión de Calidad en Educación*. Madrid: La Muralla
- Marcelo, G y López, Y. (1997). *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona España: Ariel Educación
- Martínez, A. (1997). *Construir el Programa Nacional Para la actualización Permanente: del Centro de Maestros a la Escuela Para Mejorar el Trabajo de los Profesores*. México: SEP
- Moreno, G., (2006, Abril). La formación permanente de los profesores. ¿Una ruptura en la vida cotidiana de los sistemas educativos? *Revista Educar* 37, 45-54.

Pérez, Gómez. A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México. SEP

Postic, M. Y DE KETELE, J. M. (1992). *Observar las situaciones educativas*. Madrid: Narcea

Pozner, P. (2000). *Diez nuevas competencias para la gestión: La negociación*. Buenos Aires: IIPE/UNESCO

Rassekh y Vaideano (1987). *Les contenus de l'éducation. Perspectives mundiales d'ici à l'an 2000*.

Rodríguez F. Eugenio, Díaz B, Angel y Inclán E. Catalina. (2001). *La formación de profesores para el sistema escolar en Iberoamérica*. Madrid- España: OEI

Rodríguez, G. Gregorio, Gil F. Javier y García J. Eduardo. (1999). *Metodología de la Investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe

Rosas, L. (2000, julio). La formación de maestros, un problema planteado. *Sinéctica*, 17, 3-13

Sandoval, E. (1995). *Las relaciones y saberes docentes en los cursos de actualización*. En: Rockwell, E. et al. *La escuela cotidiana*. México: Fondo de cultura Económica

Santos, Guerra M. Á. (2000). *La escuela que aprende*. España: Morata

Schmelkes, S (1992). *Hacia una mejor calidad en nuestras escuelas*. México: OEA/SEP

Schmelkes, S. (1997). *La calidad de la educación básica. Conversaciones con maestros*. México: DIE

Schwandt, T.A. (1994). *Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry*. En: *Denzyn y Lincon*.

Secretaría de Educación Jalisco. (2001). *Estadística Básica. Inicio de cursos 2000-2001*. Jalisco. Dirección de Estadística.

Secretaría de Educación Jalisco. (2002). *Programa Estatal de Educación 2002-2007*. Jalisco

Secretaría de Educación Pública. (2002, Octubre). *Cursos Nacionales de Actualización. Exámenes de acreditación 2001-2002*. Resultados. Jalisco.

Secretaría de Educación Pública. SEByN. (2004). *Mejores Maestros*. Documento de trabajo. México: SEP

Secretaría de Educación Pública. (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: SEP

Secretaría de Educación Pública. (2001). *Una política, un modelo formativo y un sistema académico para la actualización permanente de los maestros de México*. ProNAP. Documento de trabajo. México: SEP

Secretaría de Educación Pública. (2006). *Reglas de Operación 2006 del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio*. México: SEP

Rassekh y Vaideano. (1987) *Les contenus de l'éducation. Perspectives mundiales d'iciá/an 2000*.

Sotolongo, P. (2000). *La incidencia en el saber social de una epistemología de la complejidad contextualizada*. La Habana

Triandis, H.C. (1971). *Attitude and Attitude Change*. Nueva York: Willey

Whittaker, J.O. (1971). *Psicología*. México: N.E. Interamericana

Wittrock, M. C. (1999). *La investigación sobre la enseñanza. I Enfoques teorías y métodos*. México: Paidós-MEC

Wittrock, M. C. (1999). *La investigación sobre la enseñanza. II Métodos cualitativos y de observación*. México: Paidós-MEC

Woods, P. (1993). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós